

MARINA LONGHI DE FRANÇA

DA FÁBRICA PARA A ESCOLA: TRABALHO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO

PUC-SP
2016

MARINA LONGHI DE FRANÇA

DA FÁBRICA PARA A ESCOLA: TRABALHO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO

Monografia de conclusão do curso de
Especialização em Fundamentos de uma
Educação para o Pensar oferecido pela
COGEAE – PUCSP.
Orientação: Sonia A. Ignacio Silva.

PUC-SP
2016

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
Depende bastante de para onde você quer ir, respondeu o Gato.
Não me importa muito para onde, disse Alice.
Então não importa que caminho tome.”
Lewis Carroll.

*Às e aos estudantes secundaristas do Brasil
por sua garra, determinação e coragem.*

Resumo: O presente trabalho consiste na pesquisa apresentada como trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação para o Pensar, COGEAE – PUC/SP, realizada durante os anos de 2014, 2015 e 2016. Essa pesquisa teve como objeto de estudo as transformações nos projetos nacionais de educação brasileira que culminaram na MP 746 e na PEC 55, buscando entender como as transformações no mundo do trabalho acabaram por gerar transformações na escola pública enquanto instituição. Tendo como referencial teórico o materialismo histórico foi realizado um trabalho de revisão bibliográfica que me permitiu entender a relação dialética entre as esferas da estrutura e superestrutura. O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, a proposta foi fazer a retomada da categoria trabalho como ontologia do ser social. No segundo capítulo, há uma breve retomada do processo pelo qual a burguesia se consolidou como classe dominante e a forma como surgiu a instituição escolar moderna. No terceiro capítulo, falo sobre a construção da educação pública brasileira e atual situação da educação nacional relacionada com o presente momento de luta de classes. A necessidade concreta de tal debate dentro da educação foi comprovada pelas lutas sociais realizadas pelos educadores e pelos estudantes, em especial os secundaristas, durante os anos de 2015 e 2016.

Palavras-chave: Educação, luta de classes, marxismo, trabalho.

Abstract: The present work is the research presented as a course conclusion paper of the Especialização em fundamentos de uma educação para o pensar, COGEAE - PUC / SP, carried out during the years of 2014, 2015 and 2016. This research aims to study the transformations of Brazilian's educational projects that led to the MP 746 and the PEC 55. The main goal of this paper is to understand how transformations in work organization create transformations in the public school. Having as methodological reference the historical materialism, it was carried out a work of bibliographical revision that allowed me to understand the dialectical relation between the sphere of the structure and superstructure. The present work is as follows: in the first chapter I propose to make the resumption of the category work as ontology of the social being. In the second chapter, there is a brief resumption of the process by which the bourgeoisie consolidated itself as the ruling class and the way the modern school institution emerged. The third chapter is about the construction of Brazilian public education and the current situation of national education related to the current moment of class struggle. The concrete need for such a debate within education has been substantiated by the social struggles carried out by educators and students, especially secondary school students, during the years 2015 and 2016.

Keywords: Education, class struggle, Marxism, work.

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de uma monografia não é fácil. É um trabalho que exige bastante leitura, inspiração e muita “transpiração”. Esse trabalho que já é difícil por si só se torna ainda mais pesado quando deve ser conciliado com a tarefa da maternidade. Seria uma tarefa de fato impossível se não fosse pela imensa ajuda dos meus pais. Em primeiro lugar, se eles não tivessem se disposto a cuidar de forma tão carinhosa do meu pequeno, eu não poderia ter assistido às aulas do curso. Essa é minha terceira monografia, a segunda depois da maternidade e, sem dúvida, se eles não tivessem “segurado as pontas”, eu não teria chegado até aqui, por isso meus mais sinceros agradecimentos aos meus “velhinhos”.

Agradeço também à turma do curso de especialização em Fundamentos de uma educação para o pensar. Tive a grande sorte de cair numa turma bastante plural, mas também tão unida e solidária. Agradeço a todos pelas conversas, pelos debates e pelo compartilhamento de tão diferentes, mas tão enriquecedores pontos de vista. Agradeço especialmente à Priscila Leite, amiga que me ajudava a “centrar” nas horas de surtos, fossem eles por conta da monografia ou por conta de questões pessoais. Valeu, gata.

É preciso também registrar aqui meus agradecimentos a todas as professoras e aos professores do curso: Marcos, Guilherme, Darcísio, Rita, Cláudia, Liliana, Priscilla, Regina e Sonia. Agradecimento especial à Rita por ter me “desequilibrado”, e à Priscilla pelas indicações de leitura, como Manacorda, que foram de grande valia para a elaboração deste trabalho.

Por fim, o agradecimento à minha orientadora, a professora Sonia Ignacio. Sonia, não tenho palavras para expressar meu sentimento de gratidão. O trabalho que você fez não foi apenas de orientação de uma monografia, jamais esquecerei do seu “estou do seu lado” no meu momento de maior desespero. Agradeço imensamente pela dedicação, carinho e, principalmente, paciência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I. Trabalho, a ontologia do ser social.....	10
CAPÍTULO II. A sociedade capitalista e instituição escolar moderna.....	24
CAPÍTULO III. A formação da educação pública brasileira e luta de classes	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	61

INTRODUÇÃO

A presente monografia é pré-requisito para a obtenção de título de Especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

O presente trabalho tem como tema a estreita relação entre a instituição escolar moderna e luta de classes. Um fato sobre nós, seres humanos, é que precisamos produzir socialmente a nossa existência. Ou seja, para nos mantermos vivos precisamos de elementos que são externos ao nosso organismo e que estão presentes na natureza. Diferentemente dos demais animais, nós não apenas “pegamos” da natureza o que é necessário a nossa sobrevivência, mas transformamos a natureza no sentido de melhor atender nossas necessidades. E mais, não vamos à natureza de forma aleatória, mas vamos com um fim teleológico para as nossas intervenções (que pode ser alcançado ou não, mas já está idealizado antes de ser executado). Em outras palavras, temos necessidades para a manutenção da nossa vida, frente a elas projetamos em nosso cérebro (esse órgão que passou por milhares de anos de transformação biológica até ser o que é hoje) meios de transformar a natureza para suprir nossa necessidade. Nesse projetar já temos um objetivo que queremos alcançar e pensamos em ferramentas que temos a nossa disposição ou que teremos que construir para chegar a esse objetivo. Se chegarmos ao nosso objetivo, temos uma inovação tecnológica, se não, passamos a projetar e testar outras formas de chegar lá. É todo esse processo desde a necessidade, idealização e objetivação que a teoria marxiana e marxista apresenta como a categoria trabalho, a ontologia do ser social. O trabalho é o tema do primeiro capítulo dessa monografia, no qual tive como principais referências Karl Marx (2008a), György Lukács (2012) e Mészáros (2009).

O trabalho além de ser uma atividade vital, também é uma atividade inevitavelmente social. Cada “descoberta” tecnológica é passada para as gerações seguintes. Por exemplo, desde que a roda foi inventada ela foi passada adiante e seu uso foi sendo aprimorado de geração em geração e a partir dessa “descoberta” mais elementar foi possível que a humanidade chegasse a grandes avanços como os automóveis. O fato de “passarmos” o conhecimento adiante faz com que a educação seja um elemento central na vida humana. É comum ouvirmos que o ser humano nasce como uma folha em branco. O que de fato é verdade. Não há conhecimento inato e é preciso que aprendamos a ser humanos. É por meio da interação com os demais seres humanos que vamos aprendendo a falar, andar, vestir, comer e também a trabalhar. Daí que a educação, o ensinar a nova geração valores,

saberes, conhecimentos, enfim, ensiná-la a ser humana, está presente na vida humana desde os primórdios. A forma como a transmissão de conhecimentos de uma geração para a outra foi sendo transformada ao longo da história com foco no surgimento da instituição escolar moderna, bem como a instituição escolar como um espaço de disputa de projeto de classe é o tema do segundo capítulo dessa monografia, em que tive Saviani (2012), Manacorda (2010) e Ponce (2014) como referências básicas.

No terceiro capítulo o foco foram os projetos de educação brasileiros. No primeiro item desse capítulo fiz uma retomada do processo de formação da educação escolar pública brasileira. E no segundo item do mesmo capítulo abordei as transformações pelas quais o mundo do trabalho passou nas últimas duas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. A partir do pressuposto de que a instituição escolar é um espaço de disputa de projeto de classe busquei mostrar como as transformações no mundo do trabalho, frutos do avanço das forças produtivas e da crise estrutural do capital (que veio a tona em 2008 com a explosão da bolha imobiliária dos EUA) levaram a uma reorganização da luta de classes que permitiu que projetos como a MP 746/2016 aprovada às pressas pelo atual governo. Busco entender como as propostas de “reforma” do Ensino Médio se relacionam com as exigências de formação de força de trabalho para a manutenção da produção capitalista num novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Tenho por objetivo mostrar como as mudanças nas políticas públicas educacionais são produto direto das transformações que ocorrem na esfera produtiva, daí o título desta monografia, da fábrica para a escola.

CAPÍTULO I

Trabalho, ontologia do ser social.

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas precedentes, sua articulação com estas, sua fundação nelas, suas distinções em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho. (LUKÁCS, 2012, p. 41).

1. O que é trabalho?

Quando somos crianças a pergunta que mais ouvimos é o que vamos ser quando crescer, e a resposta esperada é uma profissão. Passamos a educação escolar toda ouvindo que temos que nos preparar para o mercado de trabalho, que temos que ter uma profissão. A partir de uma certa idade que varia de acordo com a classe social a qual pertencemos passamos em média oito horas por dia no “trabalho”. Apesar da forma de trabalho assalariado ser uma forma alienada do trabalho, tema que tratarei adiante, essa situação revela algo de suma importância para o entendimento da realidade: o trabalho é um elemento central em nossa vida. Ela revela que produzimos coisas necessárias para a nossa sobrevivência em um determinado tempo e espaço. Sem dúvida hoje vivemos numa sociedade na qual o avanço das forças produtivas são produto e produtoras de uma grande complexidade social, mas o trabalho ainda é necessário para a nossa existência. Ou seja, enquanto humanidade produzimos coisas úteis (o que MARX, 2008b, chama de valores de uso), coisas que,

[...] por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como satisfaz a maneira como satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX, 2008b, p. 57).

Temos necessidades, que podem ser diretamente ligadas à nossa sobrevivência ou não, mas o fato é que temos necessidades e que a partir dessas necessidades criamos coisas úteis. Úteis, porque mesmo que as consideremos supérfluas, elas tem uma utilidade, servem para algo. Por exemplo: uma cadeira, por mais variadas que sejam as cadeiras existentes elas têm propriedades específicas que fazem com que as reconheçamos como cadeiras e apresentam uma utilidade comum, sentar, por exemplo. Os produtos também podem ter várias utilidades, o que se dá por exemplo com os *smartphones*, eles tem várias utilidades para além de apenas realizar e receber

ligações, muitos, inclusive tem a utilidade de mostrar status social. Em outras palavras, pode ser que do ponto de vista individual isolado determinado produto não apresente uma utilidade, porém do ponto de vista da totalidade social ele necessariamente deve ter.

Colocando a questão de outra forma. A espécie humana é resultado de bilhões de anos de evolução biológica que levou ao surgimento do cérebro humano. A plasticidade desse órgão permite que projetemos para além do apenas real concreto e instantâneo. É esse elemento que nos possibilita realizar o trabalho, ou seja, a transformação da natureza, da qual também somos parte, no sentido de suprir uma necessidade. As necessidades num primeiro momento estão ligadas diretamente à nossa sobrevivência. Para nos mantermos vivos precisamos de uma quantidade mínima de calorias que não podem ser produzidas dentro dos limites do nosso corpo material, então precisamos interagir com a natureza que nos circunda para conseguir essas calorias. Mas, como dito, temos uma estrutura biológica cognitiva que nos permite projetar além do instantâneo, de maneira que nos é possível refletir sobre o processo de transformação da natureza; por conta dessa estrutura somos capazes de ir à natureza com um fim preestabelecido e projetamos meios de alcançá-lo inclusive construindo ferramentas para tal.

Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira [...]. (MARX, 2008b, p.212).

E então temos que:

Os elementos componentes do trabalho são:

- 1) atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho;
- 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto do trabalho;
- 3) os meios do trabalho, o instrumental do trabalho. (MARX, 2008b, p. 212).

Todavia, o ser humano não apenas transforma a natureza, mas antes de transformá-la ele projeta mentalmente formas de transformá-la para que atinja um fim já estabelecido antes da ação. Mas esse não é um processo de mão única. Ao passo que transformamos a natureza, vamos acumulando e produzindo conhecimentos e saberes sobre o mundo que nos circunda e assim também somos transformados ao longo do tempo. É por meio do trabalho, da atividade que liga prática e teoria, que nos aproximamos da natureza, que nos reconhecemos como parte dela. É

justamente por conta dessa interação inevitável com a natureza que há a urgência em conhecê-la. E conhecendo a natureza também transformamos a nós mesmo. O ser humano do século XXI que vive num mundo que passou por descobertas tecnológicas como a eletricidade, o motor a vapor, internet sem fio, telefones celulares, etc. não é o mesmo ser humano que no século XII acreditava que a Terra era o centro do universo. A transformação que fazemos na natureza também nos transforma.

Marx (2008a) afirma que a história da humanidade é luta contra a luta pela sobrevivência, ou seja, é o saber que se é parte da natureza, ao mesmo tempo tentar reduzir ao mínimo possível nossos esforços para a manutenção da nossa sobrevivência para que possamos usar nosso poder criativo em todo o seu potencial. Mas para “dominarmos” a natureza é preciso que se tenha cada vez mais conhecimento sobre ela. Por meio do trabalho vamos acumulando conhecimentos sobre os objetos e a natureza, vamos compreendendo e criando todo um conjunto de atos cognitivos que nos permitem manipular o mundo ao nosso redor.

Dessa maneira, tem-se que somos nós, os seres humanos, os produtores do mundo. E mais que isso, não só produzimos o mundo, mas o produzimos a partir de um projeto previamente idealizado. Nas palavras do próprio Marx:

[...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza.

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como *sua* obra e sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si num mundo criado por ele. [...] (MARX, 2008b, p. 85).

Porém é impossível a um ser humano sozinho realizar todo trabalho que necessita para se manter vivo. Dada a enorme complexidade do organismo humano desde o nosso nascimento somos extremamente dependentes dos demais seres humanos. Com o desenvolvimento do nosso organismo vamos ganhando relativa autonomia em relação aos demais seres humanos, porém ela nunca chega a ser completa. Esse fato leva a divisão social do trabalho. A divisão social do trabalho é algo inevitável para o ser humano, mas em determinado tempo e espaço e de acordo com o modo como se organiza a produção da vida ela pode variar. Assim, é por meio do trabalho que nos

relacionamos não só com a natureza, mas com os demais membros da nossa espécie (MÉSZÁROS, 2009b).

Como já dito, é impossível a um ser humano realizar todo o trabalho que necessita para sobreviver sozinho, daí têm-se que somos seres sociais, sendo o trabalho a ontologia desse ser social. Assim o trabalho é nossa ontologia, é o que faz de nós *seres humanos*. Contudo, embora, como também já foi colocado, o ser humano já nasça com as estruturas biológicas (cérebro plástico, polegares opositores que permitem o movimento de pinça que nos permitem realizar o trabalho, etc.) a forma como o trabalho será executado não é inata. Pegando a abelha como exemplo novamente. Na estrutura genética da abelha já está inserida a forma como a colméia será construída, não existe uma escola técnica para abelhas construtoras de colméias, ao contrário de nós, elas já nascem sabendo. Ela não possui uma estrutura cognitiva que a permite projetar e produzir uma colméia diferente das demais abelhas. Ela apenas executa o que já está geneticamente projetado. Já nós, seres humanos, não. Além das estruturas genéticas com as quais já nascemos, temos a capacidade de projetar e fazer atividades comuns a todos os seres humanos de formas diferentes, como, por exemplo, nos alimentar. Ou seja, nenhum ser humano sobrevive sem uma quantidade mínima de calorias diárias. Isso é comum para todo e qualquer ser humano. Porém, quais alimentos fornecerão essas calorias, como eles serão obtidos, como serão preparados, como serão servidos, etc. tudo isso varia de acordo com o tempo e espaço em que estamos inseridos.

É justamente pelo fato de que podemos e agimos para além das determinações biológicas que é preciso *aprender* a ser um humano. A transmissão de saberes é um elemento central do trabalho quando abordado em sua totalidade. A nossa produção tecnológica é acumulativa, ou seja, os conhecimentos sobre o mundo e ferramentas que vamos “guardando”, que até que não tenham sido superadas, não se perdem no meio do processo de produção da vida. Por exemplo, uma tecnologia que permitiu o desenvolvimento de diversos outros tipos de outras tecnologias, a roda. A invenção da roda data de milhões de anos, mas até hoje ainda é um elemento central das tecnologias que produzimos. A própria escrita é uma tecnologia que vem sendo desenvolvida há milhares de anos, uma tecnologia que permitiu aprimorar a acumulação (aqui no sentido de juntar, não de apropriação privada) de saberes e conhecimentos.

Assim temos que a educação, enquanto transmissão de cultura, valores, tecnologias, saberes conhecimento, não enquanto instituição, é condição *sine qua non* para a manutenção da vida

humana. Pois, novamente, é impossível que um indivíduo isolado produza tudo que necessita para sobreviver, para suprir suas necessidades, daí que é preciso que por um momento os mais velhos produzam para sustentar os mais jovens, num segundo momento que os mais velhos ensinem os mais jovens a realizar o trabalho para que sobrevivam em relação com outros, e por fim que os mais jovens assumam a produção e realizem o trabalho para si e pelos mais velhos que agora não tem mais condições de produzir, assim como os primeiros não tinham no começo de suas vidas. E assim se segue de gerações em gerações.

No entanto, o trabalho ao longo da história humana foi convertido em atividade alienada, atividade estranhada, que gerou consequências não só no processo de trabalho, como também na forma de execução da educação, da transmissão de conhecimentos para as gerações seguintes. No item a seguir será tratado como o trabalho de atividade ontocriativa (KOSIK,1976) em atividade alienada e estranhada.

2. A sociedade de classes e o avesso do trabalho.

No item anterior foi apresentada a categoria trabalho de forma abstrata. Ou seja, fora do contexto de tempo e espaço no qual o trabalho é realizado por seres humanos concretos. Contudo, é preciso “confrontar” a teoria com a realidade concreta, ou seja, “descer” da abstração teórica para o concreto como a categoria se apresenta dentro de um tempo e espaço determinado. Assim, temos que na história da humanidade a forma de organização da produção da vida de forma social variou ao longo dos séculos, sendo dividida na história ocidental por meio de Eras ou Idades. A literatura marxista, de forma ainda focada na história ocidental¹, faz um recorte da história da humanidade tendo com principal foco o modo de produção (social da vida).

O primeiro modo de produção, que durou centenas de milhares de anos, foi o comunismo primitivo. Marx e Engels (2010) argumentam que no comunismo primitivo os seres humanos viviam em pequenas comunidades nas quais a propriedade era comunal. Ou seja, não havia a forma de propriedade privada como conhecemos hoje e a produção da comunidade era voltada para a

¹ O marxismo também é um produto de seu tempo e espaço mesmo sendo uma teoria crítica. É parte de uma ciência ocidental e etnocêntrica. Hoje o marxismo passa por uma autocrítica, no sentido de compreender que a realidade concreta da classe trabalhadora é heterogênea e que o capitalismo se desenvolve de forma específica em cada tempo espaço sem deixar perder seu tripé de sustentação: a propriedade privada, o trabalho assalariado (que não significa necessariamente salários justos) e o Estado (MÉSZÁROS, 2009a). Temos como referência do marxismo latino-americano Juan Carlos Mariátegui, Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Teotônio das Santos, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, entre outros.

subsistência da mesma, se produzia conforme a capacidade e se consumia conforme a necessidade. No entanto, esse modo de produção era marcado por um baixo grau de desenvolvimento tecnológico e conseqüentemente pela baixa produtividade. Muitas vezes o que era produzido não era suficiente para suprir as necessidades de todos os membros do grupo. Embora nesse período o trabalho ainda fosse bastante rudimentar, pode-se notar como ele é a ontologia do ser social. Por exemplo, há a necessidade de pescar, o ser humano percebe que é muito trabalhoso pescar com as próprias mãos. O peixe tem a pele escorregadia e escapa fácil, ou a correnteza do rio é muito forte e ameaça sua segurança, etc.. Então, ele elabora formas de tornar a atividade mais fácil e “produtiva”. Ele cria lança, vara de pescar, rede, balaios, entre outros instrumentos e ferramentas que tornam o trabalho mais produtivo e que serão transmitidas às futuras gerações.

Porém, como já dito anteriormente, nós seres humanos somos seres sociais justamente pelo fato de que é impossível a um ser humano completamente sozinho e isolado dos demais produzir tudo que necessita para a sua sobrevivência por mais simples que seja o seu modo de vida. Daí tem-se a divisão social do trabalho, elemento esse de suma importância para nossa pesquisa, uma vez que a divisão social do trabalho faz parte da ontologia do ser social²

Nesse momento a divisão do trabalho era baseada principalmente no sexo e na idade dos membros da comunidade. Contudo, as comunidades não possuíam muitos membros, uma vez que a produção não era muito grande, e que os grupos ainda eram bastantes vulneráveis em relação a natureza e a doenças, por mais simples que elas nos pareçam hoje. O trabalho, os costumes e valores da comunidade eram ensinados na vida prática. Os mais novos aprendiam o trabalho com os mais velhos. Não havia, como veremos mais adiante, a separação entre trabalho e a vida social. O trabalho era vida. Como se pode verificar na passagem a seguir de Florestan Fernandes acerca da sociedade Tupinambá:

O indivíduo tornava-se, pois, uma unidade econômica, produzindo em proporções equivalentes à sua idade e capacidade de trabalho. Com exceção da transferência dos principais laços de dependência de sua mãe para seu pai, não se consumava nenhuma mudança importante na vida do rapaz. O pai se tornava o modelo do filho, um mestre por excelência, adestrando-o e preparando-o para a vida adulta. (FERNANDES, 1963, p. 270).

² Por mais de quarenta séculos a humanidade se estruturou sobre uma divisão do trabalho desigual, o que nos leva a considerar que a divisão do trabalho em si é a fonte das desigualdades sociais, ou seja, que qualquer tipo de divisão social do trabalho é fadada a ser desigual. Nada mais equivocado. É possível a humanidade criar formas de divisão social do trabalho que não signifique exploração de uma classe social sobre a outra, mas para isso é preciso que se destrua essa forma de produção social da vida pautada pela propriedade privada. É preciso que agora num outro patamar tecnológico de fato a produção social tenha por objetivo a produção da *vida*, não de mercadorias.

Ao longo do tempo, com o desenvolvimento das forças produtivas, novas tecnologias foram surgindo. Os seres humanos acumulam conhecimentos sobre a natureza e tem-se uma grande inovação tecnológica, a agricultura. Por conta da agricultura nos sedentarizamos. Não há mais necessidade de mudar de região toda vez que acabam os alimentos disponíveis. Agora é possível, dentro de um limite ainda bastante grande, interferir na natureza e controlar a produção de alimentos. Embora a produtividade tenha aumentado com a agricultura e a domesticação dos animais o ser humano ainda conhece pouco da natureza e ainda está “refém” das “vontades” dela. Agricultura significou um imenso avanço tecnológico à produção, porém ainda não é suficiente para atender igualmente toda necessidade da comunidade, essa que, graças a sedentarização, também aumentou em termos populacionais.

Assim, o modo de produção da vida que era o comunismo primitivo começa a ser transformado num novo modo de produção. Os grupos começam a aumentar e a se subdividir em grupos menores, as famílias (ENGELS, 2010). Nasce também a propriedade privada e, pelo menos, três cisões de opressão: de gênero³, raça⁴ e classe⁵. A propriedade privada por si só gera uma transformação na posição dos membros da comunidade em relação à divisão social do trabalho, entre os que possuem os meios de produção (nesse momento da nossa história, a terra) e os que são privados da propriedade. Se em um primeiro momento as diferentes posições em relação a divisão social do trabalho, não significavam necessariamente desigualdades, agora, as diferenças significam, sim, desigualdades sociais e econômicas. A sociedade, a partir do surgimento da propriedade privada, passa a se dividir primordialmente, porém não exclusivamente, entre os que trabalham e os que vivem do trabalho alheio: surgem as classes sociais. E não apenas classes

³ Quando a principal forma de transmissão da propriedade privada é a hereditariedade, é preciso que se reduza ao mínimo possível a dúvida sobre a filiação do herdeiro. No caso da mulher, como a criança sai de seu próprio corpo a precisão de determinar quem é a mãe é bastante elevada. Porém o mesmo não se dá com o homem. Por isso a imposição da monogamia para as mulheres. A história da humanidade já vem de divisão social do trabalho na qual o homem poderia se expor mais ao perigo (VICENTINO, 2002), uma vez que apenas um homem cis tem a possibilidade de inseminar diversas mulheres no período de um ano, mas uma mulher, no mesmo período de tempo, passa apenas por uma gestação. Esses dois fatores levaram ao surgimento de uma ideologia de que o homem é *naturalmente* mais superior à mulher e que a monogamia é a forma *natural* de relacionamentos afetivos. Passa-se, então, a criar todo um sistema de dominação da mulher, colocando que o seu espaço é o espaço privado e que essa deve se submeter ao homem como ser *naturalmente* superior. Mais sobre o tema em *Abaixo a família monogâmica* de Sérgio Lessa (2010)

⁴ A partir metade do século XX com os movimentos pelos direitos civis nos EUA e a luta contra o colonialismo no continente africano estudos que tragam o recorte de raça se tornam mais frequentes nas ciências humanas. Tais estudos permitem entender a íntima relação entre a sociedade de classes e a submissão étnico-racial. É possível observar como ao longo da história, nos diferentes modos de produção, as classes dominantes usam diferenças étnico-raciais como meio de naturalizar a dominação sobre outros grupos. Isso foi observado durante a Grécia e Roma Antiga com escravidão de outros povos, no Antigo Egito com a escravidão dos hebreus, com a escravidão negra e indígena na América, atualmente com o racismo e xenofobia. Uma das principais teóricas que traz o recorte de classe, gênero e raça é Angela Davis (2016).

⁵ Embora essas três formas estejam presentes nas sociedades marcadas pela propriedade privada, em cada tempo e espaço elas se realizam de formas diversas.

sociais, mas classes sociais antagônicas.

Na história humana tem-se o regime escravista como primeiro regime de classes. Nesse modo de produção (social da vida) as duas principais classes antagônicas são os grandes donos de terra e os escravizados⁶. Aqui se tem uma cisão do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho braçal. Aos escravos cabia a execução do trabalho braçal, já aos grandes proprietários de terra, os chamados homens⁷ de pensamento realizavam o trabalho intelectual. Predominava o trabalho na agricultura, que não apresentava grande complexidade e poderia ser aprendido por meio de sua execução. Na Grécia, Roma e Egito o grupo escravizado ensinava o trabalho na prática para os descendentes, que também eram escravizados desde o nascimento. Os membros da elite eram educados para governar e organizar a produção, mas jamais para executar o trabalho. A separação entre o trabalho intelectual e trabalho braçal durante o modo de produção escravista fica evidente na passagem abaixo.

A preocupação de Platão com a construção do conhecimento e com a formação dos homens explicitou-se em sua obra escrita e também esteve presente na fundação da Academia. A Academia (fundada em 387 a.C.) pretendia ser uma escola onde se ensinaria filosofia aos futuros cidadãos, preparando assim os possíveis futuros governantes. A Academia não era aberta a todo e qualquer cidadão⁸. Platão acreditava que a obtenção de conhecimento e a sua transmissão não era tarefa de e para todos os homens, mas apenas daqueles que, por natureza (sua alma), tinham condições para tanto. (ANDERY, 2012, p. 67).

Com o avanço da história o modo de produção escravista vai se desgastando. Os conflitos internos do Império Romano, levam ao desgaste da política expansionista e a crise do sistema escravocrata. Sem conseguir conquistar novos povos e novos territórios, o Império Romano não conseguia se abastecer de força de trabalho escravo para a sua manutenção. Esse cenário, em conjunto com a expansão do cristianismo e das invasões de povos vizinhos a Roma, levaram em 476 a queda do Império Romano do Ocidente, dando início a uma nova etapa da história ocidental⁹, o feudalismo.

O feudalismo foi todo um processo de reestruturação da vida para os habitantes da região

⁶ Tratam-se das principais classes sociais, mas não as únicas. Havia classes intermediárias de homens livres, geralmente ligados ao comércio.

⁷ Embora os homens de pensamento fossem apenas homens, a escravidão não se restringia apenas a seres humanos do sexo masculino. Mulheres escravizadas não seguiam a divisão sexual da classe dominante, sofriam todas as violências específicas por serem mulheres e eram obrigadas a executar o mesmo trabalho que os homens escravizados realizavam, em especial na agricultura.

⁸ Escravizados não tinham o status de cidadão, ou seja, maior parte da população já estava excluída da Academia.

⁹ Dados os limites desse trabalho não me debruçarei sobre os modos de produção fora da cultural ocidental.

hoje tida como Europa. A violência decorrente do desmonte do Império Romano do Ocidente, levou a uma grande sensação de insegurança, o que fez com que os grupos se fechassem em pequenas comunidades cercadas por imensos muros. Essas extensões limitadas de terras, fortemente cercadas eram os feudos. Cada feudo tinha uma vida relativamente autônoma em relação aos demais. Ou seja, a vida do feudo fica bastante restrita ao seu território sendo que o comércio se tornou uma atividade quase inexistente, de maneira que o feudo fosse praticamente autossustentado. Assim, tem-se um novo modo de produção da vida social, um modo de produção que não havia superado uma divisão do trabalho desigual que originava classes sociais antagônicas, mas toda uma nova forma de divisão social do trabalho que originou novas classes sociais, sendo as principais, mas não as únicas, senhores feudais, que tinham o controle sobre a terra, e os servos, classe que tinha apenas sua força de trabalho e realizava o trabalho necessário para a manutenção da vida no feudo.

Sendo mantida a divisão social em classes sociais, assim como na escravidão, o feudalismo também separa o trabalho humano de seu aspecto ontocriativo e o converte em atividade apropriada. Os seres produtores, nesse caso os servos, não produzem mais apenas para a própria sobrevivência, mas agora, se produz também para sustentar a classe dominante. O trabalho vai se consolidando como atividade apropriada e não mais como a forma pela qual o ser humano se relaciona com seu ser genérico.

Durante o feudalismo as inovações tecnológicas passam por um período de breve estagnação se comparadas com os avanços da ciência na antiguidade. O isolamento dos feudos limita bastante a divulgação do conhecimento e das tecnologias. Além disso, foi uma época fortemente marcada pelo pensamento religioso ainda muito ligado à visão mítica. O trabalho do servo por conta de suas condições precárias, assim como o trabalho escravo é um trabalho de baixa produtividade e não há grandes investimentos para que se aprimore o processo produtivo, o que também contribuiu para a estagnação dos avanços tecnológicos.

Porém com o crescimento populacional dos feudos, é necessária a expansão para novos territórios, momento em que começam as cruzadas. As cruzadas exigem o avanço da tecnologia de transportes, bélica e da agricultura. Nesse momento ganham impulso os artesões, por conta das exigências citadas de novas tecnologias, os artesões. De tal maneira que, em consequência da expansão territorial, que passava pela justificativa religiosa, há um “renascimento” do comércio em especial com partes do globo terrestre até então desconhecidas para o mundo ocidental, como Ásia,

África e América.

Já no final da idade Média, ao final do modo de produção feudal tem-se a substituição gradativa desse modo de produção (da vida social) pelo mercantilismo. O mercantilismo é chamado por Karl Marx de período de acumulação primitiva. O mercantilismo permitiu que as potências econômicas européias, em especial a Inglaterra, conseguissem acumular o suficiente para realizar a revolução industrial.

[...] Todo esse movimento tem, assim, a aparência de um círculo vicioso, do qual só podemos escapar admitindo uma acumulação primitiva, anterior à acumulação capitalista (“*previous accumulation*”, segundo Adam Smith), uma acumulação que não decorre do modo capitalista de produção, mas é seu ponto de partida. (MARX, 2008b, p. 827).

E mais:

As descobertas de ouro e prata na América, o extermínio, a escravidão das populações indígenas, forçadas a trabalhar no interior das minas, o início da conquista e pilhagem das Índias Orientais e a transformação da África num amplo campo de caçada lucrativa são os acontecimentos que marcaram os albores da era da produção capitalista. Esses processos idílicos são fatores fundamentais da acumulação primitiva. [...] (MARX, 2008b, p. 864).

Essa nova forma de produção da vida começa a ser gerada nas ruínas do modo de produção feudal. A Revolução Gloriosa na Inglaterra mostra o surgimento de uma nova classe, classe essa que se mostra disposta a jogar uma pá de cal no Antigo Regime. O novo modo de produção alcança sua forma característica com a Revolução Industrial no final do século XVIII. Aqui se instaura um novo período, o modo de produção capitalista. Esse modo de produção, assim como os anteriores, mantém uma divisão social do trabalho desigual, agora com novas classes sociais, a burguesia e a classe trabalhadora¹⁰. Por burguesia entende-se a classe detentora dos meios de produção, agora não apenas a terra, mesmo porque a produção industrial não necessariamente está ligada a terra, mas também o maquinário, matéria prima, ferramentas, etc.. Por classe trabalhadora entende-se a classe que possui apenas sua força de trabalho. Mas qual a grande diferença da produção industrial para os demais modos de produção? A diferença principal apontada por Marx (2008b) é que o modo capitalista de produção produz mercadorias. E como se dá a produção da mercadoria? As

¹⁰ Karl Marx faz uso de diversos termos para denominar a classe trabalhadora, como proletariado e operariado. Considero a denominação classe trabalhadora a mais precisa, embora não descarte as demais. Outra denominação mais atual que também utilizada é classe-que-vive-do-trabalho de Ricardo Antunes (2010).

mercadorias, como tudo a nossa volta são um produto do trabalho humano. Mas também “a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza [do mundo capitalista]” (MARX, 2008, p.57). Ou seja, por um lado, ela é a uma forma de expressão do trabalho humano, mas, ao mesmo tempo, ela é a fonte da riqueza econômica.

A mercadoria é antes de tudo um valor-de-uso, ou seja, a mercadoria é algo útil, algo que antes de mais nada satisfaz uma necessidade. Mas a mercadoria não é só valor-de-uso, seu aspecto qualitativo, ela também apresenta um caráter quantitativo, que é seu valor. Uma vez que é por meio do trabalho que o homem produz o mundo, a mercadoria não poderia ser outra coisa senão produto do trabalho humano. Ou seja, abstraindo-se o caráter útil das mercadorias (caráter esse que não pode torná-las proporcionais, pois é relativo), o que resta de comum a todas as mercadorias é o fato de serem todas fruto do trabalho humano (MARX, 2008).

E aqui Marx faz uma ressalva que é de suma importância a compreensão do modo de produção capitalista: nem todo produto do trabalho humano é uma mercadoria, mas toda mercadoria é produto do trabalho humano. O que quer dizer essa frase tão simples? O que revela sobre a mercadoria? Revela que a mercadoria é uma forma de objetivação humana exclusiva do modo de produção capitalista. A mercadoria não é apenas o trabalho humano para o outro, mesmo porque isso não é exclusivo do capitalismo, o que é exclusivo do capitalismo é o fato de produzirmos para que o outro se aproprie do produto do trabalho não para o consumo, mas para a venda.

O camponês medieval produzia o trigo do tributo para o senhor feudal, o trigo do dízimo para a cura. Mas, embora fossem produzidos para terceiros, nem o trigo do tributo nem o do dízimo eram mercadorias, para se tornar mercadoria tem de ser transferido a quem vai servir como valor-de-uso por meio da troca. (MARX, 2008b, p. 63).

A mercadoria, não é apenas o fruto do trabalho humano, mas é trabalho humano apropriado, o que só pode ocorrer por meio de uma organização social pautada na propriedade privada e no trabalho assalariado.

Tem-se, então, que a mercadoria é ao mesmo tempo valor-de-uso e valor. É valor-de-uso porque ela tem que inevitavelmente suprir alguma necessidade, seja ela do estômago, ou da fantasia

(MARX, 2008b). É valor, por outro lado, porque é fruto do trabalho humano, sendo que a magnitude do valor de uma mercadoria pode ser medida pela quantidade de trabalho socialmente necessário para a sua (re)produção em um determinado tempo e espaço, que se realiza apenas na troca, assim por meio do seu valor-de-troca. Aqui um elemento central para entender a alienação do trabalho que será vista com maior profundidade mais adiante: para que se realize o valor-de-troca de uma mercadoria é preciso que se aliene do seu valor-de-uso.

Na sociedade capitalista, a burguesia por meio da propriedade privada concentra, enquanto classe, os meios de produção (instrumentos e matéria-prima para a realização do trabalho), a classe trabalhadora, expropriada dos meios de produção, possui apenas sua força de trabalho e precisa vendê-la para conseguir os meios de sua existência. Dessa maneira, a classe trabalhadora vende sua força de trabalho, por meio da relação social de trabalho assalariado, para a burguesia. Nesse processo o trabalho, atividade vital, se transforma em uma mercadoria como outra qualquer, ou seja, de um lado, é um valor-de-uso, e do outro, é valor. A magnitude do valor da força de trabalho é expressa da mesma forma que a magnitude do valor das demais mercadorias: a quantidade de trabalho socialmente necessária para a sua reprodução em um determinado tempo e espaço. De maneira mais vulgar, o necessário para que o trabalhador ou a trabalhadora esteja em condições físicas e mentais para realizar um determinado trabalho¹¹. E o valor-de-uso? Ora, o valor-de-uso é sua capacidade exclusiva de produzir valor.

De forma bastante simplificada pode-se colocar a questão da seguinte forma: toda mercadoria é produto do trabalho humano, e assim, o valor de uma mercadoria é expresso pela quantidade de trabalho socialmente necessário para sua (re)produção em determinado tempo e espaço; o trabalho humano se materializa, dessa maneira, na mercadoria (no produto do seu trabalho). Ao transformar o trabalho numa mercadoria o trabalho corporificado realizado pelo trabalhador na mercadoria é apropriado pelo capitalista, pois ele dissocia o valor produzido pelo trabalho e o valor pago pelo trabalho, por meio da relação social de trabalho assalariado. Ou seja, para que o trabalhador realize o valor-de-troca da sua mercadoria força de trabalho, ele se aliena de seu valor-de-uso, que é produzir valor. Este não lhe pertence mais, ele pertence agora a quem comprou a mercadoria força de trabalho: o capitalista. Nas palavras de Marx: “na realidade o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso. Não pode receber um sem transferir o outro.” (MARX, 2008b, p. 227).

¹¹ Muitas vezes nem esse mínimo é garantido como Ruy Mauro Marini (2005), Ruy Braga (2012) e Ricardo Antunes (2008), entre tantos outros, nos mostram. Porém creio que para uma exposição inicial essa definição nos basta.

Dessa forma, quando o trabalhador vende sua força de trabalho não lhe pertence mais seu valor-de-uso, este passa agora a pertencer ao capitalista. Uma vez que este pagou a valor diário da força de trabalho, pode fazer com ela o que bem entender durante esse período, sem importar que a manutenção da força de trabalho custe apenas parte da jornada de trabalho. O trabalhador não é contratado para produzir seus meios de existência, ele é contratado para produzir valor. Ou seja:

O possuidor do dinheiro pagou o valor diário da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho de uma jornada inteira. A manutenção cotidiana da força de trabalho custa apenas meia jornada, apesar de a força poder operar, trabalhar, uma jornada inteira, e o valor que sua utilização cria num dia é o dobro do próprio valor de troca. Isto é uma grande felicidade para o comprador, sem constituir uma injustiça contra o vendedor. (MARX, 2008b, p. 226).

As magnitudes do valor da força de trabalho e do valor que ela pode criar são distintas, sendo a primeira sempre inferior à segunda. Ao comprar a força de trabalho no mercado, o capitalista já tem essa questão em mente. Todavia, as consequências de tal modo de produzir coisas úteis para o consumo, a perversão de uma sociedade pautada na propriedade privada e no trabalho assalariado, vão muito além da esfera econômica.

O trabalho, enquanto atividade vital, é a forma dialética pela qual o homem se relaciona com a natureza, consigo mesmo, com seu ser genérico e com os demais seres humanos, como apresentado no item anterior. Porém, na sociedade capitalista o trabalho é convertido em seu avesso, em trabalho assalariado. Isso implica, de maneira bastante sucinta, que o trabalhador não mais produz de acordo com suas necessidades (essas que se lhe são impostas pelo comprador de sua força de trabalho). Implica também que ele não tem mais a decisão sobre os meios de trabalho, e nem sobre quem será beneficiado pelos produtos de seu trabalho. Assim, sua humanidade, sua capacidade criativa, fica encoberta por todo um processo de alienação de sua atividade vital. Num processo que ele se aliena de si mesmo, da natureza, do seu ser genérico e dos demais seres humanos (MÉSZÁROS, 2009b). O homem não se vê mais como produtor da vida e do mundo, ele aparece agora apenas como um mero meio de produção, o que causa ao mesmo tempo alienação e estranhamento, de maneira que, como Antunes (2013) afirma o trabalho e, conseqüentemente, a vida, se tornam sem sentido.

Ao longo deste capítulo foi apresentada a categoria trabalho na sua forma abstrata, como

atividade ontocriativa; e como o trabalho foi sendo convertido ao longo dos séculos na forma como hoje ele se realiza, trabalho alienado. Primeiramente, foi apresentado o trabalho em si, como atividade vital humana, a forma pela qual projetamos mentalmente nossa intervenção na natureza antes de realizá-la. Mostrou-se que o trabalho humano não se limita apenas a produção de coisas úteis que suprem nossas necessidades, mas mais do que o trabalho é a ontologia do ser social, é o meio pelo qual o ser humano produz o mundo ao seu redor e se produz enquanto ser *humano*. Em seguida apresentou-se o fato de que nós seres humanos somos seres sociais justamente por conta do trabalho, ou seja, uma vez que é impossível para um indivíduo isolado produzir tudo o que necessita temos que nos relacionar com os demais membros de nossa espécie. Assim temos que o trabalho não é apenas a forma como o ser humano se relaciona com a natureza, com seu ser genérico, mas também o meio pelo qual se relaciona com os outros.

Em seguida, foi apresentado como o processo de trabalho foi transformado ao longo da história. Mostramos como o surgimento da propriedade privada deu um giro de cento e oitenta graus no processo de trabalho reconfigurando a divisão social do trabalho em uma divisão desigual marcada pelo surgimento de classes sociais antagônicas. Desde a antiguidade o desenvolvimento das forças produtivas em conjunto com a luta de classes (que trataremos no próximo capítulo) construiu as condições para que hoje o trabalho se convertesse em trabalho alienado (e também as possibilidades de superação desse modo de produção, embora não tratemos a fundo tal questão). Vimos que no modo de produção capitalista existem duas classes principais, a burguesia e a classe trabalhadora, sendo que a primeira vive da exploração da segunda. No próximo capítulo focaremos na luta de classes e a forma como a sociedade capitalista gerou uma forma específica de educação, esta pautada na instituição escolar.

CAPÍTULO II.

A sociedade capitalista e a instituição escolar moderna

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (MARX, 2010, p. 40).

1. A expropriação da classe trabalhadora dos meios de produção.

Como colocam Karl Marx e Friedrich Engels (2010), a história da humanidade é a história da luta de classes. Como vimos no capítulo anterior, o surgimento da propriedade privada levou ao surgimento de classes sociais relacionadas com a posição que ocupam na divisão social do trabalho. As classes, porém, não são apenas diferentes entre si, mas são desiguais, sendo que a classe dominante se mantém por meio da exploração da classe dominada. A disputa entre as classes sociais é o que a literatura marxista chama de luta de classes. É essa disputa o que tem movimentado a história humana. Nessa disputa até hoje apenas dois resultados foram obtidos, ou a destruição completa das classes sociais em disputa, que foi o que observamos na transição da Idade Antiga para a Idade Feudal, ou a transformação revolucionária da sociedade inteira, que é o que observamos com a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, na qual a burguesia, originalmente parte do *terceiro estado*, se torna a classe revolucionária e toma o poder econômico, político e social da aristocracia.

Vemos, pois, que a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de transformações no modo de produção e circulação.

Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada e autônoma na comuna, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal e absoluta, base principal das grandes monarquias, a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política do Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. A burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário. (MARX, 2010, p. 42).

A partir do século XII os feudos começam a passar por um lento processo de abertura. Nesse período os povos habitantes da região entram em guerra com os “mouros”¹². Ao longo de alguns séculos conseguem expulsá-los da Península Ibérica e passam, então, a uma ofensiva no norte da África e oeste da Ásia em busca de novos territórios. Essas expedições recebiam o apoio e a justificativa da Igreja Católica, que busca converter os “infeis”¹³ para o catolicismo, e eram chamadas de Cruzadas. As Cruzadas vão gerando transformações na sociedade feudal. Elas geram o renascimento do comércio, e a formação de cidades. Com a circulação das pessoas e de produtos, começam a circular ideias também. Esse período também recebe o nome de Renascimento Cultural.

A expansão para novos territórios abre todo um novo mundo de possibilidades. A estrutura dos feudos com apoio de uma nova classe nascente, ainda fraca politicamente, mas já de certo poder econômico, a burguesia passa então a ser substituída pelos estados nacionais. No século XIV vemos a formação do estado português e espanhol. Da união da burguesia comercial com a monarquia, as duas nações se formam como potências mundiais e iniciam os investimentos na tecnologia naval. Um grande exemplo disso foi a fundação da Escola de Sagres em 1417, que visou o desenvolvimento das tecnologias de navegação em Portugal, tendo o financiamento do Estado e da burguesia comercial. Com o desenvolvimento de novas tecnologias as duas potências puderam chegar a “mares nunca dantes navegados”. O trecho a seguir de Luís de Camões representa tal período histórico.

As armas e os barões assinalados,
Que da ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca de antes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados,
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram; (CAMÕES, 2006, p. 25).

Em 1492, Cristóvão Colombo chega à América. A “descoberta” do “Novo Mundo”¹⁴ permite um impulsionamento do capitalismo nascente. Não só os metais preciosos da região têm grande papel no processo de acumulação primitiva do capital, como também a descoberta de novos produtos, novas fontes de matéria-prima e de força de trabalho e novos mercados consumidores. Porém, o período de fartura dura pouco para Portugal e Espanha, as burguesias nacionais são

¹² Povos de religião muçulmana. Eram chamados assim por conta do seu tom de pele ser mais escuro que o comum dos povos europeus.

¹³ Para a Igreja Católica, qualquer povo que não seguisse sua religião.

¹⁴ Novo para os europeus, porém bastante antigo e com vida própria para os nativos que aqui habitavam há milhares de anos.

incapazes de levar a cabo o desenvolvimento do modo de produção capitalista, papel que é assumido “silenciosamente” pela burguesia inglesa.

A burguesia inglesa foi a primeira a se organizar como classe e a reivindicar participação política. Enquanto outras nações européias ainda estavam passando pelo processo de formação de seus estados nacionais, em 1322, durante o reinado de Eduardo III, a embrionária burguesia inglesa conquista relativo poder político com a divisão do parlamento em duas casas, a casa dos lordes, composta por membros da nobreza com cadeiras vitalícias e hereditárias e a câmara dos comuns, com representantes sem título de nobreza que ocupam as cadeiras por determinado período de tempo. Esse golpe enfraquece a nobreza inglesa¹⁵ e abre portas para mais conquistas políticas e econômicas da burguesia no país.

Com a nobreza enfraquecida a burguesia realiza uma ofensiva agora contra o Clero. Em 1534, Henrique XVIII rompe com a Igreja Católica e funda uma nova religião cristã na qual o líder religioso era ele mesmo, o rei da Inglaterra. Mas a consequência maior de tais atos foi que a classe trabalhadora foi expropriada de seu maior meio de sobrevivência, a terra. O servo era um trabalhador diretamente ligado a terra, que sustentava o senhor feudal, mas também podia produzir sua própria sobrevivência na terra em que morava. A apropriação das terras da nobreza e da Igreja, não expropriou apenas os nobres e o clero, mas principalmente o pequeno camponês, fosse arrendatário ou pequeno proprietário.

O processo violento de expropriação do povo recebeu um terrível impulso, no século XVI, com a Reforma e o imenso saque dos bens da Igreja que a acompanhou. À época da reforma, a Igreja Católica era proprietária feudal de grande parte do solo inglês. A supressão dos conventos etc. enxotou os habitantes de suas terras, os quais passaram a engrossar o proletariado. Os bens eclesiásticos foram amplamente doados a vorazes favoritos da Corte ou vendidos a preços ridículos a especuladores, agricultores ou burgueses, que expulsaram em massa os velhos moradores hereditários e fundiram seus sítios. (MARX, 2008b, p. 835).

É durante esse período que começam as práticas de cercamentos ou *enclosures*, que eram a anexação de diversas pequenas propriedades rurais em um grande latifúndio que não mais seria destinado a produção agrícola, mas transformado em grandes pastagens de ovelhas para o fornecimento de lã. Essa prática expulsou ainda mais trabalhadores de antigas terras, uma vez que a força de trabalho empregada no pastoreio é muito menor que a empregada na agricultura. O êxodo

¹⁵ Aqui apenas a parte, não muito grande, da corte que já estava ligada a burguesia e ao desenvolvimento da produção manufatureira consegue se manter. Ou seja, uma parte da nobreza inglesa se moldou ao novo cenário.

rural levou ao inchaço das cidades, como Londres, à formação de um exército industrial de reserva que abaixou os salários nas manufaturas e proporcionou maior lucro aos burgueses.

No final do século XVI os ingleses iniciam a colonização da América do Norte, mais especificamente o sul do atual EUA. Seu primeiro objetivo era encontrar metais preciosos como na América Espanhola, mas assim como os portugueses, os ingleses também se frustraram no continente. Dessa forma, optaram pela implantação de grandes *plantations*¹⁶ de algodão. Algodão que serviu de matéria-prima para a futura indústria têxtil inglesa. O fornecimento, por meio da América, de matéria-prima para a indústria têxtil tornou mais grave a situação da classe trabalhadora inglesa. “Livre” da produção agrícola, agora a classe trabalhadora podia servir de força de trabalho às manufaturas.

Em 1649, a *Commonwealth of England* demonstra que a burguesia inglesa já se encontra suficiente madura para enfrentar o poder real. Em 1688 a burguesia inglesa realiza quase sem resistência alguma a Revolução Gloriosa, na qual fica instituído o *Bill of Rights* que determinava condições como liberdade comercial e científica, impostos baixos e controlados, proteção da propriedade privada, segurança jurídica e o fim de intervenções monárquicas e arbitrárias no setor privado possibilitaram.

Durante quase quatro séculos a burguesia inglesa vai se construindo como classe. Em 1785, é inventado o primeiro tear mecânico que revoluciona a produção têxtil. O final do século XVIII é, então, considerado o início da Primeira Revolução Industrial. Fortalecendo a nascente indústria a Inglaterra aprova em 1801, o *Enclosure Acts*, que transformou quase metade do território inglês em cercamentos.

Mas não foi apenas na Inglaterra que a burguesia se consolidou como classe dominante primeiramente econômica e posteriormente política. Em 1789, a burguesia francesa de modo menos “discreto” que a burguesia inglesa realiza a Revolução Francesa, na qual o rei é simbolicamente guilhotinado mostrando que o domínio da nobreza havia chegado ao fim.

A Revolução Francesa, de 1789, enquanto luta de classes tinha por objetivo acabar com a

¹⁶ O termo sistema de *plantation* é usado por historiadores como Cláudio Vicentino (2002) para designar os grandes latifúndios monocultores que utilizavam força de trabalho escrava negra tanto no Brasil, quanto no sul dos EUA.

hegemonia da nobreza sendo para isso necessário destituí-la de suas ferramentas de dominação. A posse da terra constituía uma das mais poderosas ferramentas da aristocracia. Assim, avançada a revolução para o campo, como fruto do engajamento na luta por parte dos camponeses, as propriedades fundiárias dos nobres foram desapropriadas e, assim como as terras devolutas, foram distribuídas.

A reforma agrária francesa além de permitir que pequenos produtores, parceiros e arrendatários pudessem conquistar suas terras, também permitiu que a burguesia tivesse acesso a esse bem. Como coloca José Eli da Veiga:

Se por um lado a revolução permitiu que parte deles [pequenos produtores] aumentasse o tamanho de seus estabelecimentos, por outro, ela também abriu a porta para que muitos burgueses tivessem acesso à propriedade fundiária. (ELI DA VEIGA, 1991, p. 37).

Já consolidada a Revolução, durante governo de Napoleão III são realizadas políticas públicas que esboçam as bases de um sistema institucional de desenvolvimento da agricultura familiar francesa contemporânea.

Depois da experiência da Comuna de Paris, de 1871, fica consolidada como característica do campo francês a pulverização fundiária. Todavia, embora uma parte relativamente grande das propriedades rurais francesas fosse tocada diretamente por seus próprios proprietários, mais da metade das terras eram cultivadas por arrendatários e parceiros.

Mesmo com o grande advento da agricultura familiar, os agricultores familiares quase não tinham apoio do Estado para produzir e assim os termos de troca dos produtos agrícolas eram deteriorados quando postos em relação com os produtos industrializados ingleses. Assim, surge uma enorme pressão sobre o Estado para que implante medidas protecionistas nesse setor econômico. E em 1885, o governo francês implanta a medida *Méline*, com incentivos à agricultura familiar. As medidas protecionistas deram resultado, com investimentos a produtividade agrícola aumentou bastante, e já no começo do século XX a França havia avançado a autossuficiência alimentar.

O advento da agricultura voltada para o mercado interno aumentou a dinâmica econômica francesa. Por outro lado, o avanço das forças produtivas no campo francês, possibilitou que os

termos de troca com os produtos ingleses industrializados fossem restaurados possibilitando o acúmulo de capital necessário para ser investido na produção industrial do país. Porém, ao custo da expulsão de milhares de trabalhadores de suas terras, que assim como na Inglaterra migraram para as cidades onde foram compor o exército industrial de reserva.

Analisando os processos de consolidação do capitalismo nas suas duas maiores potências percebemos que não só foi preciso todo um processo de acumulação primitiva, com a exploração da América e da África, como também foi necessário a expropriação dos trabalhadores dos meios de produção. Como vemos na passagem a seguir do capítulo XXIV de *O Capital*.

Como meios de produção e os de subsistência, dinheiro e mercadoria em si mesmos não são capital. Tem de haver antes uma transformação que só pode ocorrer em determinadas circunstâncias. Vejamos, logo a seguir, a que se reduzem, em suma, essas circunstâncias. Duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadoria têm de confrontar-se e entrar em contato: de um lado, o proprietário do dinheiro, de meios de produção e de *meios de subsistência*, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando força de trabalho *alheia*; e, de outro, os trabalhadores livres vendedores da *própria* força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção, como escravos ou servos, e *porque não são donos dos meios de produção* [...]. *O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e os meios pelos quais realizam o trabalho.*(MARX, 2008b, p. 828) (Grifos nossos)

É o fato de os trabalhadores estarem expropriados dos meios de produção um dos elementos centrais da educação moderna, pois tal concentração dos meios de produção separa o lugar do trabalho do lugar de residência. E mais, descola o trabalho da terra. E mais ainda, a indústria imprime uma complexidade no trabalho, a necessidade de lidar com ferramentas nunca antes existentes na história da humanidade, que exigia um acúmulo mínimo de conhecimento da classe trabalhadora industrial (o saber ler, escrever e contar)¹⁷. O modo de produção capitalista, ao separar o local de execução do trabalho, separa o aprender do fazer. Os ofícios não são mais ensinados de pai para filho, agora precisam de espaço novo que forme uma força de trabalho que esteja minimamente apta a desempenhar qualquer função da produção industrial.

Dessa maneira, temos que o modo como se desenvolveu o modo de produção capitalista leva a possibilidade de uma nova forma de compreensão da educação centrada na instituição escolar. No item a seguir será abordado como surgiu a escola universal e gratuita.

¹⁷ Lembrando que a cultura se converte em cultura letrada no ocidente. E que a difusão da leitura começa apenas a partir do século XVIII.

2. O surgimento da escola universal e gratuita.

Como vimos ao longo do primeiro capítulo desse trabalho a educação sempre foi um elemento central da vida humana. Uma vez que o ser humano é um ser ontocriativo, ou seja, consegue criar para além do imediato e para além do que já está preestabelecido em seu DNA como os demais animais. Nós criamos o mundo à nossa volta a partir da natureza e da interação com os demais membros da nossa espécie. Assim, acumulamos não só produtos concretos do trabalho como produtos simbólicos, a cultura, a religião, a ética, a moral, etc. Mas só a produção do mundo, material e imaterial, não é suficiente para a manutenção da espécie, é preciso que ensinemos às novas gerações o mundo que foi produzido pelas gerações futuras.

Qualquer sociedade humana que temos estudado até hoje tem uma forma própria de transmitir conhecimentos, valores, crenças, e trabalho para as gerações futuras no sentido de garantir a sua manutenção. A sociedade capitalista não é diferente das demais e também tem seu modo próprio de educar seus membros. Nesse tópico abordaremos algumas características da educação burguesa, essa que é centrada na instituição escolar como espaço sistematizador e concentrador do saber.

O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário. Ora, o direito positivo assim como o saber sistemático, científico, supõe registros escritos, o que faz com que se incorporem a nova estrutura organizacional dessa nova sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita. Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto se impõe como exigência generalizada de participação ativa na referida sociedade. E a escola é erigida, então, como instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 1991, p. 86).

A citação acima apresenta diversos elementos da instituição escolar moderna. O primeiro é

que a instituição escolar não é uma exclusividade da modernidade, o que é específico da instituição escolar moderna é seu alcance. É o fato de ela atingir não só a dita elite pensante, mas também as massas. Outro elemento é o fato que apresentamos no item anterior. O trabalho é deslocado do local de moradia e passa a ser concentrado nas fábricas, essas que têm acesso limitado. Apenas os trabalhadores de uma determinada indústria têm acesso à linha de produção e, assim, ao trabalho a ser executado. Os trabalhadores são expropriados dos meios de produção e, dessa forma, não podem mais passar hereditariamente sua atividade laboral.

Um terceiro elemento que também podemos extrair da citação é o fato de que o trabalho industrial apresenta uma complexidade infinitamente maior que o trabalho realizado na agricultura escravista ou feudal. Não só o trabalho não pode ser mais ensinado na prática, por conta da expropriação da classe trabalhadora dos meios de produção, como também, agora há a consolidação da ciência como conhecimento humano, não mais apenas intelectual, mas também material. O saber realizar o trabalho também é um meio de produção. Ao trabalhador é exigido um acúmulo de conhecimento para que possa operar a máquina.

Mas a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo. [...] *o trabalhador assalariado já não poderá satisfazer o seu padrão se não dispuser ao menos de uma educação elementar.* É, pois, necessário procurá-la, como uma condição *sine qua non* para ser explorado. (PONCE, 2015, p. 176). (Grifos do Autor).

A partir dessa urgência de qualificação da classe trabalhadora surgem diversos teóricos que escreveram sobre os métodos da educação e formas de alcançar maior eficácia na tarefa de instruir o povo. Entre eles destacaremos Comênio, o dito pai da educação tradicional. Comênio viveu na Holanda do século XVII, uma Holanda bastante avançada tecnologicamente. Filho do protestantismo, que pregava a leitura “livre” da bíblia, e tendo presenciado a invenção da prensa de imprimir, que possibilitou a difusão da cultura letrada e que permitiu a impressão de milhares de folhas por dia, Comênio defendia a ideia de que era possível ensinar tudo a todos. Porém, defendia que para tal intento ser alcançado é preciso método e ordem (PILETTI, 2014). Ele afirmava que a educação deveria funcionar perfeitamente como um relógio, de forma que devia ser meticulosamente, não apenas no que tange aos conteúdos a serem ensinados, mas também na forma de transmissão de conhecimento. Assim, como no exército, a disciplina é um elemento central da proposta educativa de Comênio. Para ele o professor era a figura central na sala de aula, sendo que

tanto os programas das matérias escolares como as técnicas e materiais a serem desenvolvidos deveriam ser pensados por um grupo de homens sábios.

Assim, como na fábrica o trabalho é heterônomo, o fazer pedagógico moderno também é expropriado tanto dos profissionais da educação, bem como de seu público-alvo, as massas. Assim, como na fábrica não cabe ao trabalhador escolher o que será produzido, nem as técnicas pelas quais serão produzidos os frutos de seu trabalho, e muito menos decidir para quem se direcionam os frutos do trabalho, uma vez que todos eles pertencem ao capitalista, também não cabe nem aos profissionais da educação, nem às massas decidirem o que, como e para quem aprenderão os conteúdos e as técnicas empregados nas escolas.

Percebendo a urgência de formação da classe trabalhadora para o trabalho, a Áustria foi a primeira a elaborar uma proposta de reforma do ensino em 1760. O exemplo foi seguido pela Prússia em 1763 e pela Saxônia em 1773. Em outubro do mesmo ano, a Polônia constituiu uma Comissão para a Educação Nacional sob a influência de Rousseau, e a Rússia recebia um especialista para lhe orientar sobre a elaboração de uma proposta de reforma de educação (MANACORDA, 2010). Todos esses projetos de reforma da educação nesses países contam com o controle da educação escolar pelo Estado, limitando, assim, fortemente a influência da Igreja Católica nas instituições escolares, “não é por acaso que, em 1773, foi suprimida a ordem dos jesuítas (a Companhia de Jesus)” (MANACORDA, 2010, p. 301).

Outro elemento que também pode se observar acerca da educação escolar moderna é o desenvolvimento da cultura letrada como forma de impessoalidade, de sistematização e registro dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. A cultura letrada traz às ciências e ao conhecimento um caráter objetivo nunca antes visto na história humana. A escrita é elemento central da nova sociedade pautada pelo contrato. Ademais, como dito anteriormente, a complexidade do trabalho fabril e a expropriação dos trabalhadores dos meios de produção, faz com que os trabalhadores necessitem de instruções para o manejo das máquinas, o que geralmente era feito por meio de manuais escritos. A inovação tecnológica da prensa de imprimir permite também que a linguagem escrita seja facilmente difundida. Agora é preciso de um espaço para que se aprenda a ler, escrever e contar.

Apenas três anos após a Revolução Francesa, nos dias 20 e 21 de abril de 1792, Condorcet

apresenta a Assembleia Legislativa o *Plano Rapport*, no qual defendia que o Estado era não só o detentor legítimo do monopólio da educação das massas, como também era sua responsabilidade instruir o povo. Com essa proposta Condorcet, enquanto porta-voz da burguesia, vê por meio da educação a limitação do poder da Igreja Católica, uma vez que defendia a educação laica, voltada ao ensino dos ofícios e a retirada da educação do controle do clero. Também já dava prenúncios do papel da educação como meio de difusão dos valores e da ideologia burguesa.

Contudo não podemos ser ingênuos em pensar que a burguesia daria às massas uma formação que lhes permitisse assumir os cargos de controle do capital.

A educação pública - dizia ele, em outra ocasião – exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, *mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino*. Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, *mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo*. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que *todas as classes*, todas as ordens do Estado dela *participem*, mas *não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte*. (CONDORCET, 1792 *apud* PONCE, 2014, p. 167) (Grifos do original)

A citação de Condorcet não deixa dúvidas quanto às expectativas da burguesia para a educação de massas: uma educação que convertesse os valores burgueses em valores universais, mas que ao mesmo tempo realizasse a manutenção da divisão social do trabalho pautada na exploração da classe trabalhadora.

Sobre o tema da educação como forma de universalização da ideologia burguesa, Althusser (1985) escreverá, em meados do século XX, sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. De referencial marxista, Althusser dedicou sua vida a compreensão de como a classe burguesa se reproduz objetiva e subjetivamente como classe dominante. Sua análise faz eco à teoria marxiana de que o Estado Moderno é o gestor dos interesses da burguesia, ou seja, desvelando a ideologia burguesa tão propagada de que o Estado é o responsável pela manutenção do bem comum, ele mostra como o Estado é a materialidade pela qual o poder burguês é exercido e naturalizado.

Todavia o Estado não é a instituição que cria as ideologias de cada época, nem da época burguesa, ele é o meio de materialização da ideologia, mas não o seu criador. A ideologia faz parte da superestrutura social, ou seja, os valores, costumes, hábitos de uma sociedade. A superestrutura

não se estrutura a partir de si mesma, como os idealistas pregavam, ela é fruto da estrutura, isto é, ela é fruto da forma como cada sociedade se organiza, em determinado tempo e espaço para produzir socialmente a vida.

Como afirma Marx (2008b), a forma como a sociedade capitalista organiza a produção pautada na expropriação do trabalho da classe trabalhadora pela classe burguesa¹⁸, geram os processos de alienação, estranhamento, fetichismo e reificação. De forma bastante breve todos esses processos são complementares, a alienação é a alienação do trabalhador do produto do seu trabalho, que faz com que ele passe a estranhá-lo, isto é, não reconheça o produto do seu trabalho como *seu*. Assim, há a fetichização da mercadoria, na qual as mercadorias aparecem como produtos de si mesmas, mascarando o fato de serem fruto do trabalho. Nesse processo, as mercadorias se tornam o elemento mais importante da sociedade, não trabalhamos mais para produzir os meios da nossa existência, mas para produzir mercadorias pelas quais receberemos outra mercadoria que é o equivalente geral, dinheiro (não necessariamente papel-moeda) para aí, sim, trocarmos o equivalente geral pelos meios de nossa existência, como comida, habitação, vestimentas, etc. O fetichismo da mercadoria leva a reificação, coisificação, da classe trabalhadora, uma vez que esta passa a se ver apenas como um meio de produção e não mais como produtora do mundo (MARX, 2008a e 2008b)¹⁹.

É a partir da forma como produzimos, no caso específico do capitalismo, forma essa baseada na expropriação dos frutos do trabalho de seus produtores, que surgem as ideologias. Elas não são ideias soltas, ou criadas por mentes “iluminadas”, elas são resultado direto da forma como se produz a vida. Numa sociedade na qual o trabalhador é alienado de sua atividade vital, o trabalho, nada mais normal do que a ideologia de que é a classe burguesa a dona e produtora das riquezas. Porém como afirma Althusser (1970), essa parte é a forma imaginária da ideologia, a fantasia distorcida da realidade concreta, mas é preciso também entender a forma pela qual a ideologia se materializa na sociedade burguesa. Para ele a principal instituição de materialização do poder burguês é o Estado, sendo que este possui dois tipos de aparelhos, os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos do Estado.

De maneira bastante breve, os Aparelhos Repressivos do Estado são as instituições por meio

¹⁸ Para o detalhamento de como esse processo se dá vide o item 2 do capítulo I.

¹⁹ Marx (2008a), Lukács (2012) e Mészáros (2009a) trataram da questão da substituição das mediações de primeira ordem (a produção da vida em si) pelas mediações de segunda ordem (produção de produtos para a troca) na sociedade capitalista e suas consequências no processo de formação da consciência.

das quais a burguesia se impõe pela força. São eles o exército, a polícia, as prisões, entre outros. Já os Aparelhos Ideológicos do Estado são a forma como a burguesia naturaliza sua ideologia transformando-a de ideologia particular em visão de mundo universal. Existem diversos tipos de Aparelho Ideológico do Estado, o religioso, o familiar (a família como centro da ideologia da propriedade privada), o jurídico (fazemos todo um processo de criminalização da classe trabalhadora e da pobreza²⁰), o político (que diz respeito a toda estrutura administrativa do Estado, bem como os partidos políticos), o sindical (o exemplo do sindicalismo brasileiro na Era Vargas ilustra bem o controle estatal sobre as organizações sindicais), o da informação (mídia televisiva, imprensa, etc.) e o que mais nos interessa para esse trabalho: o escolar.

Na instituição escolar, como Aparelho Ideológico do Estado, os filhos da classe trabalhadora não são educados apenas para servirem de força de trabalho nas fábricas, mas devem ser levadas a acreditar que podem ser um dia da classe burguesa. Não devem apenas acreditar nisso, devem ter isso como objetivo de suas vidas. A escola ajuda a propagação da mistificação do processo de produção de valor. Lá a classe trabalhadora aprende que se fica rico por conta do próprio trabalho, sendo a educação a melhor forma de alcançar uma posição “melhor na vida”, se leva ao limite a ideologia burguesa da meritocracia. Fica velado o fato de que é a própria classe produtora de todas as riquezas do capitalismo. Dessa forma o objetivo do Aparelho Ideológico do Estado Escolar é a reprodução das relações capitalistas de produção. Ou seja, a escola tem por função a manutenção da divisão social do trabalho pautada na exploração de uma classe pela outra.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário, aprofundados) de ‘cultura científica’ ou ‘literária’ directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprende-se, portanto ‘saberes práticos’ (*des ‘savoirs - faire’*). Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as ‘regras’ dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão socialtécnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a ‘bem falar’, a ‘redigir bem’, o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a ‘mandar bem’, isto é, (solução ideal) a ‘falar bem’ aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1970, p. 21).

A passagem de Althusser acima evidencia o carácter de dominação de classe da instituição

²⁰ Vide o livro *Abolition Democracy* de Angela Davis (2005).

escolar. Também nos revela mais um aspecto da educação escolar moderna, a existência de duas escolas: uma para a classe burguesa e outra para a classe trabalhadora. Mostra-nos que a educação dos filhos da burguesia visa a que aprendam não só a dirigir os negócios da sua classe, mas também a como se dirigir à classe trabalhadora. Já aos filhos da classe trabalhadora devem apenas aprender como executar seu trabalho e a obedecer. O controle das instituições é tão forte que Michel Foucault (1987) em *Vigiar e punir* aponta a sociedade moderna como uma sociedade do controle e disciplinadora.

No entanto, como nos mostra a dialética, um mesmo elemento é internamente si mesmo e seu contrário. Ao mesmo tempo em que a escola é um espaço de divulgação e naturalização das relações sociais de produção, por outro lado, pelo fato de ser o espaço no qual estão acumulados e sistematizados os saberes produzidos historicamente pela humanidade, ela também pode e tem se mostrado um espaço de humanização e tomada de consciência.

No campo dos estudos críticos sobre a educação e a escola não faltam aqueles nos quais é feita a identificação entre as condições históricas concretas da gênese da educação escolar, como forma socialmente dominante de educação no capitalismo, com a validade social dessa forma de educação. São estudos nos quais, de maneira mais explícita ou menos explícita, a educação escolar é analisada fundamentalmente pela ótica de sua função na reprodução da divisão social do trabalho, isto é das relações de produção capitalistas. Não importa muito se esses estudos são mais fechados na defesa de que não há muito o quê fazer em termos de uma prática pedagógica crítica na escola, ou se eles se mostram mais flexíveis, deixando alguma margem de ação para quem insiste em eleger a atividade pedagógica como seu campo fundamental de luta. Na verdade, a limitação desses estudos reside justamente naquilo em que eles pretendem ser mais fortes: na sua concepção de historicidade. Nessa concepção está ausente a noção de processo de desenvolvimento do gênero humano, de processo de humanização. Está ausente a concepção de Marx, de que a humanidade tem se desenvolvido, tem se humanizado, por meio das sociedades marcadas pelas relações sociais alienadas. Falta à perspectiva histórica desses estudos a análise dialética entre humanização e alienação. (DUARTE, 2012, p. 45).

A citação de Newton Duarte nos traz muitos elementos para pensar a educação. Assim como o trabalho é a forma pela qual nós seres humanos nos humanizamos, ou seja, é o trabalho, a atividade vital que nos diferencia dos demais animais existentes, é a passagem do estritamente natural para o social. Mas, também é convertido em atividade alienada pela sociedade pautada no trabalho apropriado, na propriedade privada e no Estado; a educação também deve ser entendida dentro da mesma dialética de humanização e alienação. Se por um lado é a forma pela qual se forma a classe trabalhadora para o trabalho alienado, é a forma pela qual a classe burguesa propaga e naturaliza sua ideologia, ou seja, se por um lado a educação centrada na escola moderna é uma

importante fonte de alienação da sociedade burguesa, é a reprodutora das relações de produção capitalista, por outro lado ela é seu avesso. É o espaço no qual estão concentrados os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, é o espaço no qual estão concentrados os ensinamentos para que se realize o trabalho, o processo pela qual nos humanizamos, nos diferenciamos dos demais animais. Assim como o trabalho, a educação está intimamente ligada à ontologia do ser social. Ela é também o espaço de luta de classes, de disputa de projeto.

Dessa maneira a educação também é a *possibilidade* de humanização humana:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinadas coisas, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz [...] Mas a existência das condições objetivas - ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário "conhecê-las" e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (GRAMSCI, 1978, p. 47).

Ou seja, a educação, hoje como a conhecemos pode gerar alienação, porém isso se dá por conta de um todo um processo econômico, social e histórico que se desenvolveu de determinada maneira, mas que foi simplesmente uma forma pela qual a sociedade ocidental se desenvolveu, mas não significa a única possibilidade de sociedade humana. Sobre a escola temos a mesma coisa. A escola como espaço de manutenção das relações sociais de produção é uma forma específica de escola, mas não a única forma possível. A escola, enquanto um espaço de realização da educação também pode ser um espaço de humanização. É justamente pelo fato da classe trabalhadora ter percebido a escola enquanto possibilidade de humanização que essa instituição também se converte num espaço de disputa de projeto de classes.

No próximo capítulo será tratada a instituição escolar enquanto espaço de disputa de projeto de classes dentro da situação particular do Brasil.

CAPÍTULO III

A formação da educação pública brasileira e luta de classes

Oh, pátria amada, o que oferece aos seus filhos
sofridos?
Dignidade ou jazigos?
Criolo

1. A construção da educação escolar brasileira.

Como vimos ao longo desse trabalho, a educação está indissociavelmente ligada ao trabalho, sendo que é mister entendermos como o trabalho se organiza em determinada sociedade para que possamos entender como se dá a educação.

Nas comunidades indígenas brasileiras não havia a existência da propriedade privada, de tal forma que imperava a propriedade comunal na qual tudo é de todos, sendo o trabalho dividido conforme as capacidades de cada membro e os frutos do trabalho divididos com base na necessidade de cada um. Em outros termos podemos dizer que na sociedade indígena os produtos do trabalho são apenas valor-de-uso dos produtos e que até então se desconhece o valor-de-troca.

De modo geral os estudos da antropologia moderna mostram que há uma divisão etária e sexual do trabalho que vigorava nas comunidades indígenas, sendo que muitas vezes a transição de um trabalho para o outro era marcado por rituais de passagem. No trabalho sobre a organização social dos tupinambá de Florestan Fernandes (1963), citado por Dermeval Saviani (2007) em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, vemos que num primeiro momento as crianças de ambos os sexos permanecem juntas sob os cuidados das mulheres da tribo, após algum tempo elas passam a acompanhar as pessoas mais velhas do mesmo sexo que elas em seus trabalhos e é aí que começam a aprender o trabalho que realizarão mais para frente sem auxílio.

Dessa forma tem-se que nas aldeias não havia a educação institucionalizada como hoje conhecemos. A educação indígena é intimamente ligada à vida prática na qual as crianças aprendiam fazendo. Também não havia a figura do professor, sendo que todos da tribo eram responsáveis, mesmo que em graus diferentes, pela educação dos mais novos.

De modo geral, observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos “principais”, isto é, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos-chave na vida social (os chefes de grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajé-açu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais. (SAVIANI, 2007, p. 38).

O período das grandes navegações marca o desmonte do feudalismo e o surgimento ainda bastante incipiente do capitalismo, como foi apresentado no capítulo II deste trabalho. Essa fase da expansão ultramarina é chamada pela teoria marxista de período da acumulação primitiva. Foi graças às riquezas exploradas da América que se pôde desenvolver a indústria alguns séculos depois. Mas qual a relação entre a acumulação primitiva e a educação que os jesuítas impuseram aos indígenas?

A acumulação primitiva foi a fase de acumulação de capital, o que não podia ser feito apenas dentro dos limites territoriais da Europa. O período das cruzadas possibilitou a expansão do território de atuação europeu, bem como o comércio com outras partes do mundo. Aqui se começa a ver o surgimento de uma produção não mais voltada para a subsistência, mas para o comércio. Nesse ponto as duas potências da época, Espanha e Portugal passam a investir todos os seus recursos na expansão de seus territórios. Primeiro chegam à África, em seguida à Ásia, e depois conseguem desenvolver tecnologia suficiente para cruzar o Oceano atlântico e finalmente chegam à América.

Em 1492, Cristovão Colombo chega à América Central. Lá o modo de organização dos povos nativos já estava desenvolvido a tal ponto que muitos grupos já lidavam com a metalurgia. Empolgada com a descoberta Espanhola, a Coroa Portuguesa passa a investir ainda mais em suas esquadras e no ano de 1500, Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil. Ao contrário do que se passou na América Central, nessa parte do continente a organização produtiva dos indígenas ainda não havia desenvolvido a metalurgia, principalmente pelo fato de não haverem jazidas na costa brasileira. Por quase trinta anos, Portugal não teve interesse de explorar nossas terras. Já na terceira década do século XVI, invasões de outros grupos europeus mostraram a Portugal que se não se

iniciasse a colonização em breve perderia o território recém conquistado.

Mas a tarefa de se apropriar de uma terra na qual já havia uma população não é fácil. Os indígenas não aceitaram a dominação e resistiram. Para enfrentar a resistência indígena foram abertas duas frentes de atuação. Uma, a repressão por meio da violência (guerras com indígenas) e outra por meio da educação. A educação indígena ficou a cargo da Igreja Católica, que por meio da catequização visava aculturar os indígenas e transformá-los em homens “civilizados”. Toda religião consiste em um conjunto ético de normas, e ao se catequizar os indígenas se passava a eles valores, muitas vezes marginalizando e condenando a forma de vida tradicional deles. A educação jesuíta era a forma de “conquistar” os indígenas de forma subjetiva. As escolas se voltavam às crianças indígenas para conseguir chegar aos mais velhos. Ensinava-se o latim, assim pela língua se tentava afastar os indígenas de sua cultura, uma vez que a língua também é uma das formas pelas quais cada cultura se realiza dentro de um tempo e espaço.

Sem dúvida a força da educação conseguiu alcançar muitos resultados, porém não se pode esquecer que a força das armas foi ainda maior. Estima-se que durante os dois primeiros séculos da invasão europeia em todo o continente americano foram assassinados mais de 200 milhões de nativos americanos (dez vezes maior do que o holocausto).

Nos primeiros anos da colonização portuguesa no Brasil houve a tentativa de escravização dos indígenas, mas logo os portugueses perceberam que a escravização de nativos se mostrava bastante difícil. Primeiramente, porque os indígenas tinham grande conhecimento do território, conhecimento muito superior ao dos colonizadores. Segundo, porque já tinham sua própria cultura ligada à terra que habitavam. Então, perceberam que era preciso desenraizar um povo a fim de escravizá-lo. Assim se voltaram para suas colônias na África. Além do elemento de que o afastamento do seu território de origem torna ainda mais eficaz o processo de aculturação dos africanos escravizados, outro elemento que teve grande importância para o tráfico de pessoas foi a questão da criação de todo um mercado, bastante lucrativo, em torno da escravidão.

Os africanos trazidos para o Brasil eram retirados de sua terra e principalmente de sua tribo. O processo de aculturação para dominação se deu por conta de se misturar as tribos impedindo inclusive a comunicação entre os grupos escravizados. A força de trabalho escrava era utilizada em grandes latifúndios monocultores de cana-de-açúcar voltados para a exportação. Daí se cria uma

divisão entre o trabalho intelectual, realizado pelos latifundiários, que planejavam desde o plantio até o escoamento do produto para a Europa, e o trabalho braçal, realizado pelas pessoas escravizadas que executariam o planejamento dos senhores.

O trabalho de planejamento não é um trabalho simples e daí a necessidade de uma educação que forme a elite local para administrar a colônia.

Assim como no período anterior, a educação fica sob a responsabilidade da Igreja Católica. Estamos nesse momento no auge da Reforma Religiosa e como resposta a Igreja vê a necessidade de formular um projeto pedagógico centralizado. Daí surge o *Ratio Studiorum*, método no qual o ensino é centralizado tendo a forte figura do coordenador que “fiscaliza” o ensino, há também um currículo dividido em disciplinas e os educandos são divididos por séries escolares, de acordo com a faixa etária. As escolas passam a receber recursos da Igreja Católica e são exclusivas para católicos, até então, religião oficial de Portugal e conseqüentemente da colônia também.

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2007, p. 58).

Importante ressaltar que essa educação de grande qualidade, dentro dos padrões da Igreja Católica, era também exclusiva para elite brasileira; nesse período, como já dito, ainda vigorava a escravidão no Brasil, e, assim, a imensa maioria da nossa população ficava excluída de todos os direitos básicos (esses que só passam a ser vistos como tal com a Declaração dos Direitos do Homem no Iluminismo). O *Ratio Studiorum* vigorou do final do século XVI até meados do século XVIII.

Desde o século XVII, o Ocidente passa por enormes transformações. Primeiro a burguesia inglesa realiza a Revolução Gloriosa, na qual o poder real sofre enormes limitações e a burguesia consolida seu espaço político no Parlamento. Em seguida eclodem a Revolução Francesa, em 1789, e a Independência dos Estados Unidos, em 1776, nas quais a burguesia assume definitivamente o

controle político e se consolida como classe dominante; e por fim a Revolução Industrial, por meio da qual o modo de produção capitalista joga uma pá de cal sobre o modo de produção feudal. Para ter a base ideológica da revolução burguesa é preciso uma teoria que naturalize e justifique todas as transformações pelas quais a sociedade ocidental vem passando. É dessa forma que no final do século XVI começam a surgir os primeiros escritos Iluministas. Pode-se, então, afirmar que o Iluminismo foi a teoria da transição para a era moderna. Foi a base teórica da ascensão burguesa na Europa.

Para naturalizar os ideais burgueses, bem como os saberes básicos para a realização do trabalho necessário na indústria ainda incipiente, surge a ideia de ensino público, universal e gratuito, como foi detalhado no capítulo II deste trabalho. Mas, assim como os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade não eram para todos a educação também não é. Vêm-se, mais uma vez na história, a divisão entre a educação das massas e a educação das elites. Para a massa uma escola precarizada com profissionais de baixa formação, e o acesso apenas aos níveis mais baixos de escolaridade. Para a elite, grandes liceus com grande qualidade de ensino, profissionais altamente qualificados e acesso aos níveis mais altos de escolaridade.

No Brasil, há a supressão do *Ratio Studiorum* e a tentativa do Marquês de Pombal de realizar a separação entre educação e a Igreja Católica. A tentativa era de que as escolas passassem ao controle do Estado, que seria responsável por sua manutenção e a elaboração dos currículos. Contudo, já nesse momento Portugal deixava de ocupar o papel de potência mundial e, além de perda de poder político, seu poder econômico também estava bastante abalado. Sem condições financeiras para a manutenção das escolas, as escolas públicas (que não eram universais, pois a enorme maioria da população brasileira ainda era escrava) começam a entrar em colapso. Mais uma vez os colégios religiosos que gozavam de grandes recursos enviados pela Igreja Católica, despontam como educação de qualidade para os filhos das elites que seguiriam seus estudos na Europa.

No preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772, o rei, após retomar as críticas aos jesuítas que teriam levado à ruína as letras ao controlá-las durante dois séculos, situa nesse âmbito “as Escolas menores, em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes e Ciências”; menciona as súplicas da Real Mesa Censória para “as sobreditas escolas, que constituem os berços em que se nutrem e criam as referidas Artes e Ciências com uma Providência tal” a estender seus benefícios “ao maior número de Povos e de habitantes deles que a possibilidade pudesse permitir”. Mas pondera, em seguida, ser impossível adotar-se um Plano que

permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois “*nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores*”. E prossegue considerando que *ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político*”. Para esses, diz o rei, *bastariam “as Instruções dos Párocos*”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas *oralmente* nos sermões dos curas²¹. Observa, ainda, que mesmo as pessoas com habilidades para o estudo também estão sujeitas a grandes desigualdades: “basta a uns que se contenham nos exercícios de ler, escrever e contar”, a outros basta a língua latina. [...] (SAVIANI, 2007, p. 96). (Grifos nossos)

No final do século XVIII, a decadência de Portugal é incontestável. O país fica entre uma disputa envolvendo as duas potências econômicas da época, Inglaterra e França. Em disputa pelo monopólio de mercados, Inglaterra e França entram em combate. Como Napoleão Bonaparte, Imperador da França, percebe que não tem condições de fazer uma guerra direta contra a Inglaterra ele decide fazer um bloqueio comercial à ilha. Ele decreta que nenhum país da Europa continental pode realizar qualquer tipo de interação comercial com a Inglaterra. No entanto, Portugal era dependente economicamente dos ingleses e, assim, D. João VI decide manter relações com as duas nações, porém Napoleão descobre e invade Portugal, o que resulta na fuga de toda a corte portuguesa e a chegada da Família Real ao Brasil em 1808.

Junto com a corte portuguesa chegam ao Brasil alguns ideais liberais. Aqui surge uma mistura do liberalismo com o conservadorismo das elites brasileiras. Florestan Fernandes (2006), em *A revolução burguesa no Brasil*, chama essa forma característica particular das elites brasileiras, frente a ideias que podem gerar grandes transformações, de resistência sociopática das elites, isto é, tão assustada com as possibilidades que o liberalismo poderia abrir à luta de classes no país, a elite brasileira consegue criar uma anomalia política que é o liberalismo conservador.

É justamente essa elite que apoiará a Declaração de Independência do Brasil, em 1822, feita por D. Pedro I. Por mais de um século, de 1827 a 1932, a educação brasileira será marcada pelo ecletismo, liberalismo e positivismo (SAVIANI, 2007). A Lei de 15 de outubro de 1827 é a primeira legislação acerca da educação no Brasil independente. Embora muito vaga, ela seguia o que se passava no resto do mundo ocidental: a formação mínima de uma classe trabalhadora para que ela pudesse operar máquinas, embora a escravidão só viesse a ser abolida sessenta e um anos depois e a

²¹ Embora o Marquês de Pombal tivesse a intenção de separar a educação do ensino escolar, a religião oficial de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil era o catolicismo. No Brasil, apenas na Constituição de 1988 é que fica assegurada a liberdade religiosa e a instituição do estado laico.

industrialização do país só fosse realizada pós-Revolução de 1930. Foi, então, adotado no país o chamado “método mútuo” que visava à formação do maior número de alunos com o menor custo possível e tinha a disciplina como elemento central. Porém por conta de falta de recursos para manter as escolas primárias e secundárias (hoje ensino fundamental e médio), em 1834 o governo geral instituiu que a responsabilidade pelas escolas públicas é dos governos provinciais.

Em 1854 fica estabelecida por lei a obrigatoriedade do ensino público sendo estipulada uma multa aos responsáveis por crianças maiores de sete anos que não estivessem devidamente matriculadas nas escolas. De meados para o final do século XIX chega aqui nessas terras uma nova proposta pedagógica, o método intuitivo, que consistia em o processo de ensino partir do sensível e da observação. Tal método vigorou no ensino brasileiro até a década de 1920, quando o país começa a passar por grandes transformações econômicas, sociais e políticas.

Em 1888, a Lei Áurea é assinada pela princesa Isabel e coloca um fim ao regime de escravidão no Brasil. Se por um lado tal lei foi resultado da pressão da Inglaterra pelo fim desse tipo de regime de trabalho, por outro lado, ela também é fruto da luta de séculos e séculos de negros e negros pela liberdade. Liberdade que não veio acompanhada de igualdade social, sendo que as consequências da escravidão ainda são sentidas pela população negra. Trazendo à tona o caráter racista da sociedade brasileira, no final do século XIX e começo do século XX começam a chegar no país milhares de trabalhadores imigrantes da Europa que serviriam de força de trabalho nas lavouras de café e na futura indústria, e também tiveram a função de “branquear” a população que na época era composta em sua imensa maioria por pessoas negras (VICENTINO, 2002).

O século XX é um século bastante agitado. Em 1915, explode a Primeira Guerra Mundial, o que agrava a crise do café, principal produto brasileiro e leva a um surto de industrialização para substituir as importações. Em 1922, as mudanças ocorridas no Brasil têm seu reflexo na arte com a Semana de Arte Moderna. Na década de 1920 começa no país o movimento do escolanovismo. Esse movimento propunha uma metodologia pedagógica que se opunha à escola tradicional, na qual os interesses do aluno e o aprendizado por meio da experiência eram o centro. Em 1932, diversos intelectuais ditos progressistas, como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, lançam *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (SAVIANI, 2007). Tal manifesto visava à reestruturação da educação nacional no sentido de modernizar o país, e ia ao encontro dos ideais da Revolução nacional desenvolvimentista de Getúlio Vargas, realizada dois anos antes.

Nas primeiras décadas do século XX, há também propostas de educação contra hegemônicas fortemente influenciadas pelos ideais socialistas e anarquistas trazidos pelos imigrantes europeus, e que ganharam força com a Revolução Russa de 1917. Exemplos desse tipo de educação foram a Escola Libertária Germinal (1904), Escola Social da Liga Operária de Campinas (1907), Escola Livre Primeiro de Maio (1911) e as Escolas Modernas que se mantiveram até 1920 quando foram fechadas por conta de perseguição política (SAVIANI, 2007).

Getúlio Vargas dá início ao projeto nacional desenvolvimentista no Brasil com a tentativa de conciliação de classes (MARINI, 2000). De um lado, se privilegiava a nascente burguesia industrial, fortemente dependente do capitalismo internacional, e, de outro, se tentava manter a classe trabalhadora sob controle com políticas populistas como a aprovação da CLT em 1943.

Durante os anos de 1930 e 1964 a luta de classes passa por um momento bastante agitado no Brasil. Apesar do esforço dos governos populistas de tentar conter a efervescência das massas, as organizações da classe trabalhadora cresciam cada vez mais. Vemos em Pernambuco o surgimento do maior movimento popular do país até então, as Ligas Camponesas de João Pedro e Elizabeth Teixeira e Francisco Julião. Esse ascenso do movimento de massas assusta a elite brasileira. No contexto internacional, a guerra fria instaura um novo momento no mundo, um momento de lutas de classes aberto. De um lado, o projeto de socialismo de estado (MÉZSÁROS, 2005) da URSS e, de outro, o capitalismo do estado de bem-estar social. Contudo, esse estado de bem-estar social não chegou aos países dependentes, ou ditos subdesenvolvidos. O avanço do socialismo no leste europeu e a efervescência política levam a elite nacional a se aliar com EUA, destituir o presidente eleito João Goulart e dar um golpe militar, instaurando uma ditadura civil-militar que perdurará por vinte anos.

A ditadura interrompe o projeto de educação popular de Paulo Freire, um projeto de educação que foca em construir uma pedagogia por e para os oprimidos, a classe trabalhadora.

Porque esta visão de educação parte da convicção de que não se pode sequer apresentar o seu projeto, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração ele deve participar. (FREIRE, 2014, p. 166).

Os militares perseguem duramente qualquer proposta de educação que vise à formação política da classe trabalhadora. Instaura-se uma verdadeira caça às bruxas contra os comunistas. A

educação se volta totalmente para a formação da força de trabalho, tanto que disciplinas como sociologia e filosofia são excluídas do currículo da educação secundária em 1968. O projeto escolanovista é encostado de lado e no seu lugar dominam os projetos pedagógicos tecnicistas.

Segundo Saviani (2007):

Com base no pressuposto de neutralidade científica é inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que esse foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso de ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, 2007, p. 381).

Ou seja, a educação tecnicista forma o trabalhador para executar as tarefas na fábrica. É nesse período, com o advento das montadoras no país, em especial na região do ABC paulista, que começam a crescer o número de cursos técnicos. Com esses novos cursos chamados profissionalizantes, os filhos da classe trabalhadora têm uma formação mais curta, e rápida, que os filhos da burguesia. Em muitos casos, o ensino técnico acaba por tomar o lugar do ensino secundário, hoje ensino médio, o que muitas vezes distancia ainda mais a classe trabalhadora do ensino superior. Esse tipo de educação é fundamental para a manutenção da divisão social do trabalho do modo de produção capitalista e para a reprodução das relações sociais de produção nas quais uma classe é qualificada para a linha de montagem e a outra para os cargos de gestão e organização da produção.

Embora no final da década de 1970 a ditadura civil-militar comece a dar sinais de desgaste com o fim do “milagre econômico”, a abertura política é feita de forma lenta e gradual sendo somente concluída em 1984.

Ao longo deste item realizou-se uma breve retomada dos projetos de educação em nosso país. Vimos que apesar da luta da classe trabalhadora, a educação brasileira formal majoritariamente

esteve voltada para os interesses da classe dominante. Por quatro séculos a maior parte da população do país, negra, esteve excluída dos bancos escolares. Esse tipo de educação gerou várias consequências que ainda observamos hoje, como a elitização do ensino superior público. No próximo item veremos como a reorganização produtiva pela qual passou o capitalismo nas últimas décadas impactou na educação brasileira.

2. Crise do capital, reestruturação produtiva e a MP 746/2016.

No final dos anos 1970 o capitalismo começa dar sinais de desgastes com as crises do petróleo. Por outro lado, o socialismo de estado da URSS, por conta de não ter conseguido superar as relações de produção capitalistas, também começa a mostrar que o “socialismo real” estava à beira do colapso. E de fato foi o que se efetivou em 1989 com a queda do Muro de Berlim. Para muitos autores como Fukuyama (1992), o fim da URSS demonstrava a impossibilidade do socialismo se realizar concretamente e chegávamos ao fim da história, de maneira que o capitalismo seria o auge do desenvolvimento humano. Mas será? Será que se pode de fato, olhando para a realidade concreta, dizer que a luta de classes chegou ao fim? Ou será que assim como a produção industrial está passando por transformações, as organizações da classe trabalhadora estão em processo de reorganização? E o que essas transformações têm a ver com a educação escolar no Brasil? São estas perguntas que buscaremos responder ao longo deste item.

Como país de capitalismo dependente, o Brasil também sofre as consequências da crise mundial no final dos anos 1970, o que contribui para o processo de abertura política. Somado à crise econômica há também toda uma rearticulação das organizações de esquerda e da classe trabalhadora na luta pelos direitos políticos, como as greves que explodiram na região do ABC e o movimento “diretas já” que exigiam a volta do voto direto para presidente e governador de estado. Em 1984 a ditadura civil-militar chega ao fim. E, na contramão do que se passa nos países de capitalismo central, nos quais a esquerda entra na sua maior crise ideológica da história por conta do fim do dito “socialismo real”, a esquerda se fortalece e a luta por direitos tem seus reflexos na constituição de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”.

Mas a luta de classes não chegou ao fim, e a elite brasileira não está disposta de abrir mão de tudo que se apropriou. Em 1989 ocorrem as primeiras eleições gerais para a presidência da

república em mais de vinte anos. De um lado, a esquerda se organiza em torno do Partido dos Trabalhadores (PT) e do projeto democrático popular, do outro, o candidato das elites, Fernando Collor de Melo pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN)²² com o projeto neoliberal de “modernização do país”. As elites não pouparam esforços para eleger seu candidato. Os jornais, a mídia televisiva, as revistas de grande circulação se uniram numa campanha de exaltação de Fernando Collor de Melo, “o caçador de marajás”, e de difamação do PT e de seu candidato, o operário metalúrgico, Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 1989, no segundo turno, Fernando Collor de Melo, e seu projeto neoliberal, é eleito o 32º presidente do Brasil. Contudo, seu governo dura apenas dois anos e em 1992, Collor sofre um impeachment e em seu lugar assume Itamar Franco. A crise internacional finalmente chega ao Brasil com toda a força, e a resposta da elite nacional foi aprofundar ainda mais o projeto neoliberal com o lançamento do plano real 1994 e a privatização de empresas estatais. Em novembro do mesmo ano Fernando Henrique Cardoso, o “pai do plano real”, é eleito o 34º presidente do Brasil. Com base em sua teoria da dependência, na qual ele defendia a aceitação da posição de elite dependente e a total vinculação da economia brasileira ao capital estrangeiro (TRASPADINI, 2014), durante seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) Fernando Henrique aprofunda o projeto neoliberal e as privatizações de empresas estatais.

Ricardo Antunes (2005a, p. 38) descreve a década final e o começo do século XXI da seguinte forma:

E quanto mais se desestruturava e fragilizava internamente o país, mais ele se tornava dependente do cassino financeiro internacional. FHC foi servil para os *de fora* e truculento para os *de baixo* aqui *de dentro*, para lembrar a expressão de Florestan Fernandes. Desemprego em escala explosiva, que só em São Paulo chega a quase 20% de sua força de trabalho, precarização dos direitos (já bem restritos) do trabalho num país que sempre cuidou bem do seu capital, desmontagem da previdência dos assalariados etc. Deslanchava, então, o processo de desregulamentação do trabalho, coerente com a flexibilização produtiva²³, a *reengenharia*, a *lean production*, este ideário e esta pragmática que quanto mais

²² Atualmente o partido foi renomeado de Partido Trabalhista Cristão (PTR).

²³ Sobre o processo de flexibilização do trabalho temos em Chiapello e Boltanski (2009, p. 240): Um dos eixos principais da nova estratégia das empresas, como vimos, foi o grande crescimento daquilo que, a partir dos anos 80, foi chamado de *flexibilidade*, que possibilitou transferir para os assalariados e também para os subcontratados e outros prestadores de serviços o peso das incertezas do mercado. Ela se decompõe em *flexibilidade interna*, baseada na transformação profunda da organização do trabalho e das técnicas utilizadas (polivalência, autocontrole, desenvolvimento da autonomia etc.), e *flexibilização externa*, que supõe uma chamada organização do trabalho em rede, na qual empresas “enxutas” encontram os recursos que carecem por meio da abundante subcontratação e de uma mão de obra maleável em termos de emprego (empregos precários, temporários, trabalho autônomo), de horários ou jornadas de trabalho (tempo parcial, horários variáveis).

beneficia os capitais, mais destrói ou precariza os homens e mulheres que vivem do trabalho. (Grifos do autor)

É nesse contexto que surge uma nova política educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Nova LDB, em 1996. Essa nova lei estabelece que cabe à União, ou seja, ao governo federal a responsabilidade de coordenar politicamente a educação nacional, por meio da articulação dos diferentes níveis e sistemas, tendo também a função normativa, redistributiva e supletiva no que tange às demais instâncias educacionais e estabelece a criação do Conselho Nacional de Educação, o CNE, que é composto pela câmara de Educação Básica, ensino fundamental e médio, e a câmara de educação Superior, graduação e pós-graduação, sendo os membros de ambas nomeados pelo presidente da república (SAVIANI, 2011).

É nesse período e por meio da Câmara da Educação Superior que o projeto neoliberal se instala no ensino superior brasileiro, uma vez, que em vez de destinar recursos para o ensino superior público, o governo FHC prioriza a transferência de recursos para os grandes grupos nascentes de ensino superior privado, como Anhanguera e Anhembi Morumbi, por meio do investimento de 300 milhões de reais para financiar melhoria de qualidade dos cursos das universidades particulares (SAVIANI, 2011).

A educação passa, então, a ser medida por resultados, esses que são avaliados por instituições ligadas ao capital internacional, como o FMI, como o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), criado em 1990, mas reestruturado em 1995 e 2001, quando passou a avaliar apenas as competências²⁴ em Língua Portuguesa e Matemática. E no final dos anos 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep, passa por uma reestruturação, na qual são criados o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Sec) e a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), que deveriam fornecer dados sobre a “produtividade” das escolas.

²⁴ A “pedagogia das competências” é a marca do novo momento do ensino brasileiro. Sobre essa “nova” pedagogia temos em Saviani (2007, p. 437): O empenho de introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia.

As medidas neoliberais do governo do Partido Social-Democrata Brasileiro, PSDB, levaram ao agravamento tanto da crise econômica, como da crise educacional, gerando diversos questionamentos por parte dos movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Ruais Sem Terra, o MST, e de movimentos e organizações ligados diretamente à Central Única dos trabalhadores, a CUT, como a APEOESP e a ANDES.

Considerando-se os embates travados entre a comunidade dos educadores e o Governo FHC, cuja orientação de política educacional não contemplava as principais aspirações dos educadores; e levando-se em conta que o movimento dos educadores tendia a encontrar no Partido dos Trabalhadores (PT) um canal político natural de desaguadouro de suas reivindicações, configurava-se a expectativa de que a eventual chegada do PT ao poder federal abriria uma nova era para educação no país. Finalmente, nas eleições de 2002 essa expectativa parecia estar prestes a se realizar, à vista da vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, o principal líder do PT, eleito à presidência. (SAVIANI, 2011, p. 7).

Em 2002, os movimentos e organizações populares se unem em torno da candidatura de Lula à presidência. Mas, embora o Partido dos Trabalhadores tenha forte apoio popular, opta por se unir a alguns setores da burguesia brasileira com a proposta de um governo de conciliação de classes. É com esse projeto de governar “para todos” que o PT ganha as eleições presidenciais nesse mesmo ano.

Em 2003, fruto da luta de movimentos sociais, em especial o movimento negro, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, é a primeira universidade pública do Brasil a adotar o programa de Ações Afirmativas²⁵, conhecido popularmente como cotas. Tal programa definia a reserva de um percentual mínimo de vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que dentro desse percentual há também a reserva de um determinado número de vagas para estudantes negros, pardos e indígenas. No ano seguinte, a Universidade de Brasília, UnB, é a primeira universidade federal a adotar um programa de Ações Afirmativas também direcionado a estudantes egressos de escolas públicas, negros, pardos e indígenas. Durante a década de 2000, o governo federal se uniu aos movimentos sociais na pressão às reitorias para que os programas de Ações Afirmativas fossem aprovados nas universidades federais. Embora houvesse a recomendação federal da aprovação dos programas de Ações

²⁵ Ações Afirmativas são políticas públicas que visam à reparação histórica de grupos excluídos, como negros e indígenas. Essa política tem sua origem nos movimentos pelos direitos civis nos EUA e chegam ao Brasil na década de 1990. Ações Afirmativas não se resumem apenas a reserva de vagas nas universidades, mas todo um conjunto de fortalecimento e reparação de um ou mais grupos excluídos.

Afirmativas, cada universidade teve autonomia para elaborar seu próprio programa.

Todavia, o governo não estava aliado apenas aos movimentos e organizações sociais. Não se pode perder de vista que se trata de um governo com um projeto de conciliação de classes. Em 2004, dando continuidade ao processo de implementação de uma pedagogia focada em eficiência e resultados, são criados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENADE. A vinculação com a burguesia, por parte do governo, também pode ser observada com a criação no ano seguinte, em 2005, do Programa Universidade para Todos, ProUni²⁶.

No final de 2006, logo após a reeleição de Lula, os movimentos sociais conseguem mais uma vitória com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB. Embora, ainda fosse insuficiente para de fato gerar uma transformação profunda na educação básica brasileira, significava um avanço em relação à legislação do governo anterior, não só pelo aumento de verba destinado à educação, mas também pela inclusão da educação infantil e da educação de jovens e adultos no fundo. Essa medida abrangeu tanto a educação urbana, quanto rural e programas de educação direcionados especificamente às populações indígena e quilombola (SAVIANI, 2011).

De um lado, o Governo Lula mantinha uma política compensatória com a classe trabalhadora com programas como o Bolsa Família e uma política de cooptação da militância de esquerda, do outro, satisfazia os interesses da burguesia com altos investimentos no setor agroexportador.

Em 2010, depois do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, também candidata pelo Partido dos Trabalhadores, é eleita a primeira mulher presidente do Brasil. O PT mantém o mesmo projeto de conciliação de classes, com medidas compensatórias e cooptação mantendo a base social sob controle, e, por outro lado, permitindo que a burguesia acumulasse cada vez mais. Mas não demora muito, a crise iniciada em 2008 com a explosão da bolha imobiliária nos EUA chega ao Brasil. O avanço da tramitação de projetos como proposta de Lei 4.330, a PL da terceirização, mostra que não é possível que haja conciliação entre as classes antagônicas.

²⁶ O ProUni, de fato permitiu o acesso de muitos membros da classe trabalhadora ao Ensino Superior, o que nunca antes tinha acontecido na história da educação superior brasileira, porém essa forma de ingresso permitiu a transferência de milhões de reais para o ensino privado, enfraquecendo ainda mais as universidades públicas e convertendo a educação em mercadoria.

O primeiro mandato de Dilma é bastante turbulento. Em junho de 2013, explodem por todo o país manifestações contra o aumento das tarifas de ônibus. Mas não se trata apenas do preço do transporte coletivo, se trata de uma imensa manifestação popular demonstrando o quão precária se encontra a situação da classe trabalhadora que não conseguia mais nem pagar o transporte para o trabalho. Não demorou muito a direita viu a possibilidade de se apropriar das manifestações sociais. Com apoio da mídia, em especial da Rede Globo de Televisão, as manifestações por melhores condições para a classe trabalhadora, se converteram em manifestações contrárias ao PT com o tema bastante genérico (e manipulável) de “luta contra a corrupção”.

No final de 2014, Dilma Rousseff se reelege presidente do Brasil pelo PT. Porém ainda durante a campanha eleitoral, a oposição declara que caso o Partido dos Trabalhadores vencesse as eleições não conseguiria chegar ao fim do segundo mandato. Como veremos, a promessa foi cumprida.

No começo de sua campanha eleitoral, Dilma acena para uma proposta de “reorganização” do ensino médio levando a cabo as propostas da “pedagogia das competências”. A proposta era de reduzir as disciplinas do ensino médio, “condensando-as” em grandes áreas de concentração como exatas, biológicas e humanidades. A proposta não foi bem-aceita por parte dos movimentos de educadores e foi abafada. Não tendo força ainda para aprovar a reforma do ensino médio no âmbito federal, ela passa a ser incorporada pelos governos estaduais. Mas a burguesia não se dá por vencida e passa ao ataque direto por meio da mídia e do financiamento de enormes manifestações de rua contra o Partido dos Trabalhadores.

O ano de 2015 foi um ano também bastante agitado, no primeiro semestre, apesar do silêncio da mídia vemos eclodir greves dos professores da rede pública em mais de 15 estados brasileiros sendo as mais longas, e que tiveram a resposta mais violenta por parte dos governos estaduais, as greves de São Paulo e Paraná. Contudo, apesar de muita luta os professores saíram das greves sem nenhuma conquista efetiva. No segundo semestre, foram os estudantes secundaristas que mostram sua força. Foram ocupadas escolas em mais de oito estados do país, sendo que só no estado de São Paulo o número de escolas ocupadas passou de duzentas. Embora, mais uma vez a mídia tenha se mantido calada sobre as ocupações, em dezembro de 2015, diversos estados suspenderam os projetos de “reorganização” escolar.

O ano de 2016, com certeza será um ano que entrará para história. Em 17 de abril, com a maioria esmagadora dos votos, a oposição consegue o afastamento de Dilma Rousseff da presidência. No início de agosto desse mesmo ano com cinquenta e nove votos contra vinte, o senado aceita a denúncia contra a presidente por crime de responsabilidade fiscal. E no dia 31 de agosto, com quatrocentos e cinquenta votos, por meio de um golpe político, Dilma Rousseff é destituída da presidência da república e Michel Temer assume em seu lugar.

O Governo Temer, apesar ainda ter menos de seis meses, já deixou bastante evidente de que lado está, o da burguesia. Logo após assumir o cargo, Temer anunciou uma proposta de aumentar a idade mínima da aposentadoria para 70 anos, sendo que essa é uma idade superior à expectativa de vida de diversos estados brasileiros. E o ataque aos direitos dos trabalhadores não parou por aí. Também foi retomada a PL 4.330, já referida nesse trabalho. Além disso, na área da educação também vemos grandes retrocessos como a retomada a proposta de reforma do ensino médio, por meio da MP 746, e a PEC 55, que institui o congelamento dos gastos com saúde e educação por 20 anos.

A MP 746 foi apresentada no Congresso Nacional em setembro deste ano, 2016, e propõe:

- Alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de forma que seriam alteradas a LDB de 1994 e o FUNDEB de 2007.
- A ampliação da carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas.
- A obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio.
- A restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. E a facultabilidade do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio.
- Obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente espanhol.
- O aproveitamento dos conteúdos cursados no ensino médio no ensino superior.
- A composição do currículo do ensino médio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.
- Autonomia concedida aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de

conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

- Não obrigatoriedade de a unidade escolar oferecer ênfase nas cinco áreas (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional).

Já a PEC, Proposta de Emenda Constitucional, 55 (antiga 241) prevê o limite dos gastos públicos por duas décadas em áreas de suma importância como saúde e educação. Já aprovada em primeiro turno, até o momento da finalização desta monografia, a proposta fere a Constituição de 1988 que define que no mínimo 18% da Receita Líquida (RLI) do governo federal devem ser gastos obrigatoriamente em educação, sendo que, na saúde, o percentual mínimo é 15% da Receita Corrente Líquida (RCL). Atualmente os percentuais são de 23% e 15%, respectivamente. Se a proposta for aprovada, em 2017 esses gastos serão reduzidos para 18% e 15%, também respectivamente. Até aqui nenhum problema se não fosse pelo fato de que, a partir, de 2018, o teto dos gastos públicos (o limite do que *pode* ser gasto, mas não necessariamente o que *é* gasto), fica estipulado a partir do valor do ano anterior e não mais relacionados à RLI, no caso da educação, e à RCL, no caso da saúde.

Ou seja, se a arrecadação em 2017 for de 100 reais, por exemplo, só poderão ser gastos na educação 18 reais. Em 2018, mesmo a arrecadação sendo maior que 2017, os gastos com a educação ficam ainda limitados aos 18 reais corrigidos apenas pela inflação. Hoje, os investimentos na educação estavam diretamente ligados ao Produto Interno Bruto, PIB, sendo que eram ajustados acima da inflação. A partir do momento de implementação da PEC 55, não poderão mais crescer acima dos limites estabelecidos por ela.

Agora a pergunta que se põe é: como será possível realizar uma reforma na educação que leve a melhorias se os gastos na área da educação sofrerão drástica redução? Na apresentação da MP 746 mencionamos que as instituições de ensino não serão obrigadas a garantir a oferta de todas as ênfases propostas. Não resta dúvida de que as escolas públicas, com o corte de gastos, oferecerão o menor número de ênfases possíveis no sentido de reduzir seus gastos. Mais uma vez se vê que se limita que o filho da classe trabalhadora seja apenas força de trabalho para indústria, mas jamais chegue aos cargos mais altos. Ainda não sabemos qual será o desfecho desta história, contudo é certo afirmar que os estudantes secundaristas não estão propensos a aceitar silenciosamente as propostas do governo interino. No ano de 2016 mais de mil escolas e faculdades foram ocupadas em todo o país, sendo a maior concentração desse número no estado do Paraná. Só nos resta, nesse

momento, esperar e apoiar a luta dos estudantes e dos educadores em defesa da educação pública brasileira.

Em suma, ao longo desse capítulo apresentou-se como se formou a educação pública brasileira desde a chegada dos primeiros colonizadores, com a catequização indígena, tendo a educação como forma de alienação, depois passando pelo *Ratio Studiorum* e a separação entre a educação das classes mais baixas e a formação das elites; em seguida foram discutidas as propostas do Marques de Pombal para a educação da colônia; seguimos para as transformações na educação com a independência do Brasil, mostrando que o traço elitista da educação se mantinha; em seguida vimos a proposta de reestruturação voltada para a nascente indústria e sua incapacidade de receber a população recém livre da escravidão; vimos, no período seguinte, o surgimento da educação tecnicista durante a ditadura civil-militar no país; em seguida, apresentou-se o surgimento da “pedagogia das competências” e a instauração do neoliberalismo no Brasil; e, por fim, chegamos ao século XXI com a luta dos trabalhadores e um breve período de conquistas na área da educação, processo que foi interrompido pela atualidade da luta de classes e fortalecimento da direita brasileira no ainda recente governo de Michel Temer.

Tendo percorrido a história da educação brasileira intentou-se mostrar a relação entre o avanço das forças produtivas e a luta de classes de cada período que influenciou na formação do projeto pedagógico público brasileiro. O que vimos foi que a educação da classe trabalhadora sempre foi voltada pelos interesses das classes dominantes com pequenos intervalos nos quais os trabalhadores conseguiram impor sua proposta de educação. Viu-se que hoje passamos por um período de desmonte do ensino público, em especial no que concerne aos ensinos médio e superior, e o favorecimento do ensino particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Começamos esse trabalho pela categoria trabalho. Apresentamos que o trabalho como a ontologia do ser social, uma vez que é por meio do trabalho que o ser humano se relaciona com o ser genérico, com a natureza, consigo mesmo e com os demais membros da sua espécie. Vimos que o trabalho é a forma pela qual transformamos a natureza no sentido de atender uma necessidade previamente estabelecida. Dessa forma, pode-se afirmar que o trabalho é a forma de objetivação de uma idealização, uma vez que projetamos como chegar a um fim determinado em nosso cérebro antes de realizar a ação. Esse processo de idealização só é possível, porque diferente dos demais animais, a evolução da nossa espécie levou ao desenvolvimento de todo um aparelho cognitivo que nos permite pensar para além do instante concreto em que nos encontramos. É por meio do trabalho, enquanto expressão da nossa ontocriatividade, que criamos o mundo no qual vivemos; o mundo é, dessa forma, a representação do ser humano enquanto ser genérico.

O trabalho também é a forma como nos relacionamos com a natureza, pois ela é nossa matéria-prima e inspiração para a produção de coisas que satisfaçam as nossas mais diversas necessidades. Mas não é apenas a natureza que se modifica no processo de trabalho. Ao transformarmos a natureza atendendo a nossas necessidades, transformamos a nós mesmos. E é assim, que nós seres humanos, saímos do estado natural para a criação da história. A história é produto direto da forma como nos organizamos para produzir socialmente a vida em determinado tempo e espaço de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas.

Daí tiramos outro elemento, somos seres essencialmente sociais. Uma vez que é impossível que um ser humano sozinho produza todos os elementos necessários a sua sobrevivência nos associamos com os demais seres humanos. A partir disso cria-se uma determinada forma de divisão social do trabalho. Tem-se, dessa maneira, que o trabalho é o meio pelo qual nos relacionamos com os membros da nossa espécie.

Vimos que ao sair do que é geneticamente determinado e ao produzir o mundo de acordo com nossas necessidades, é preciso que se ensine às novas gerações o trabalho. A transmissão dos conhecimentos acumulados de uma geração para a geração seguinte é o que chamamos de educação, que não necessariamente se identifica com a educação escolar que hoje conhecemos.

Percebemos que a partir do surgimento da propriedade privada há o surgimento de uma divisão do trabalho gerando diferentes classes sociais, classes essas que em muitos momentos têm interesses antagônicos. A disputa entre essas classes é o que movimenta a história humana, bem como o avanço das forças produtivas. Estudamos também que o Estado é formado a partir das classes sociais e que até hoje, de acordo com os registros históricos que temos até o momento, o Estado foi a ferramenta pela qual uma classe manteve o poder sobre as demais.

A partir disso apresentou-se o trabalho em sua concretude histórica mostrando como em cada modo de produção o trabalho foi transformado pela forma como cada sociedade organizou a produção da vida e como tal processo também impactou no processo de educação de cada época. Vimos, assim, de maneira breve, a organização do trabalho nos modos de produção do comunismo primitivo, do escravismo, do feudalismo, do mercantilismo como forma de transição para o capitalismo e forma de organização do trabalho no próprio capitalismo.

Mostramos como no capitalismo as classes sociais tendem a simplificar em duas classes sociais: burguesia e classe trabalhadora. Sendo que a riqueza da sociedade capitalista se dá a partir da acumulação de mercadorias. Vimos que embora seja a classe trabalhadora a produtora de todas as mercadorias, é a burguesia que as acumula e concentra, assim como também concentra os meios de produção. É justamente por ter conseguido historicamente expropriar a classe trabalhadora de todos os meios de produção, em especial a terra, que a burguesia se mantém como classe dominante. Uma vez que a classe trabalhadora possui apenas sua força de trabalho, esta a vende para burguesia como forma de conseguir o equivalente geral para obter seus meios de sobrevivência.

Isso se dá porque a força de trabalho ao ser vendida por meio da relação de trabalho assalariado é convertida em uma mercadoria como outra qualquer. Assim, como todas as mercadorias ela possui um valor de uso, uma utilidade, que nesse caso específico é produzir valor, e um valor de troca, o necessário para se reproduzir enquanto mercadoria em um determinado tempo e espaço. Há uma diferença entre a quantidade de trabalho socialmente necessário para a manutenção da força de trabalho e a quantidade de valor que a classe trabalhadora consegue produzir com o que lhe foi pago. Essa diferença entre o valor que a classe trabalhadora recebe por seu trabalho e o valor que a classe trabalhadora produz é o que é chamado de mais-valia e é ela a fonte de riqueza capitalista. As consequências dessa forma de divisão social do trabalho levam ao

surgimento da alienação, estranhamento, fetichização da mercadoria e reificação dos seres humanos. Nas relações sociais capitalistas de produção, o ser humano fica alienado de si mesmo, de seu ser genérico, da natureza e dos demais seres humanos, isto é, a classe trabalhadora não se reconhece mais como produtora do mundo. Processo que gera consequências também na forma como se organiza a transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade de uma geração para a seguinte.

Estudamos, então, o surgimento da instituição escolar moderna. Vimos como a burguesia se consolidou como classe econômica, social e politicamente dominante. Sendo que a consolidação da instituição escolar foi de sua importância para a formação da força de trabalho, que agora estava expropriada do seu principal meio de produção de subsistência, a terra, e que devia ser preparada para um trabalho com um nível de complexidade nunca antes visto. Tivemos que a instituição escolar moderna também mantém as desigualdades da sociedade de classes, sendo elaborado um projeto educacional para a classe trabalhadora e outro para a burguesia. Isto é, a instituição escolar também reproduz as relações sociais de produção. Contudo, também vimos que a escola, por ser o espaço do saber acumulado sistematizado, também abre a possibilidade de ser um espaço de transformação, sendo assim, se constitui em espaço de disputa de projetos de classes.

Após essa constatação passamos ao estudo situado da educação brasileira. Primeiramente, vimos que antes da chegada dos portugueses, as comunidades indígenas, que se organizavam de forma bastante semelhante ao comunismo primitivo, não realizavam uma forma de educação centralizada de maneira que a educação indígena se dava de forma espontânea em consonância com a vida social. A invasão e colonização do hoje território brasileiro, contaram, de um lado, com a violência armada e, de outro, com a violência simbólica por meio da educação jesuíta. Vimos que a educação jesuíta foi a forma de imposição da cultura dos colonizadores aos povos nativos, sendo aprimorada durante dos séculos XVII e XVIII na forma do *Ratio Studiorum*. Durante esse período a educação brasileira sofreu uma cisão, na qual, de um lado, havia uma educação de qualidade destinada à elite colonial nascente e do outro lado uma educação precarizada destinada às classes subalternas. Ressaltamos ainda que a imensa maioria da população brasileira esteve excluída dos bancos escolares brasileiros por conta da escravidão da população negra sequestrada da África.

Com a chegada do Iluminismo a Portugal, surge uma nova proposta de educação na metrópole e na colônia, uma proposta de educação que visava aproximar a nação portuguesa das

demandas da modernidade. Essa proposta visava o controle das instituições escolares por parte do Estado, de forma que os jesuítas são expulsos de todo o território português. Tais medidas aprofundaram ainda mais as desigualdades entre a educação da elite e das classes subalternas. O Estado português não tinha recursos para bancar a educação pública e as elites mantiveram seus filhos em escolas privadas sob o comando da Igreja Católica.

Durante a formação do estado independente brasileiro há propostas de reformulação escolar, mas nada que altere a ordem social vigente. Embora no final do século XIX, a escravidão tenha sido abolida no Brasil, a população negra não recebeu os seus direitos, sendo mais uma vez excluída das instituições escolares. O país passa por grandes transformações no final do século XIX e início do século XX, chegam aqui centenas de milhares de trabalhadores imigrantes. Esses imigrantes trouxeram consigo novas propostas políticas para a classe trabalhadora ainda embrionária, o anarquismo e o socialismo. Vimos que esses grupos de trabalhadores formaram diversas escolas com projetos de educação contra-hegemônica.

Em 1930 acontece uma revolução no Brasil que inicia o projeto de industrialização do país. O processo de industrialização nacional, baseada no populismo nacional desenvolvimentista exige uma nova proposta de educação. Surge o movimento do escolanovismo, que se opunha à educação tradicional, propondo que o centro do processo de ensino-aprendizagem deveria ser os interesses do aluno. O período de 1930 a 1964 é um momento de tentativa de conciliação de classes e de grande efervescência política. Surge também proposta de educação popular, uma educação que tome a classe trabalhadora como protagonista de sua história. Mas tais projetos são interrompidos pelo Golpe Militar de 1964.

A ditadura civil-militar representava a vitória da burguesia ligada ao capital internacional nessa etapa da luta de classes. Por meio da proposta da educação tecnicista, a elite brasileira tentava manter a classe trabalhadora sob controle, mas com formação suficiente para executar o trabalho nas fábricas. No final dos anos 1970, crise do capitalismo abala o governo dos militares. Junto a isso há a demanda popular pelo voto direto à presidência. Contudo, a abertura política é feita de forma de lenta e gradual.

A abertura política representou a implementação do projeto neoliberal no Brasil e uma proposta de educação baseada na “pedagogia das competências”. Essa pedagogia é moldada pelo

processo de reorganização produtiva que teve como expoente máximo o toyotismo. Nesse novo momento da organização social da vida é exigido que classe trabalhadora seja polivalente, de forma que sua formação não dá mais ênfase aos conteúdos das disciplinas, mas ao desenvolvimento das competências de leitura, escrita e de matemática.

A eleição de um governo de origem popular gerou a esperança de que transformações profundas seriam realizadas na sociedade brasileira. Durante um período, a classe trabalhadora, organizada em movimentos sociais, conseguiu alcançar algumas conquistas como a reserva de vaga no ensino público superior para a população negra e oriunda da educação pública. Mas, por outro lado, também houve o favorecimento dos setores ligados à educação privada, principalmente no nível superior.

Esse período foi interrompido recentemente pela destituição da presidente da república e o estabelecimento de um governo interino. Esse novo governo tem se mostrado bastante empenhado na retirada das conquistas da classe trabalhadora com uma proposta de reorganização do ensino médio e de reforma do controle de gastos na educação que fere a constituição brasileira. A classe trabalhadora não tem aceitado de forma passiva tais propostas e os maiores protagonistas da luta pela educação pública têm sido os estudantes secundaristas.

Ao longo deste trabalho teve-se a intenção de demonstrar como a forma de produção social da vida impacta nos projetos educacionais. Desse modo, observa-se uma dualidade na instituição escolar moderna. De um lado, ela pode ser um dos instrumentos de dominação de classe pela outra, do outro, por conta de ser um espaço no qual os conhecimentos historicamente acumulados estão organizados e sistematizados, ela pode se converter num espaço de emancipação humana. Depois de tal pesquisa também constatamos que a crise pela qual passa a educação brasileira não se limita apenas a propostas pedagógicas mais eficientes, mas, sim a uma proposta que esteja diretamente ligada a uma sociedade para além do capital, sendo que só é possível que a educação se realize como um espaço de fato emancipador se conseguirmos construir uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.

ANDERY, Maria Amália P. A. **Para conhecer a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas: Editores Associados, 2005a.

_____. Apresentação. In: MÉSZÁROS, Istivan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005b.

_____. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ARIÉS, Philippe. **A história social da criança e da família**. São Paulo: LTC, 1981.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**, do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. Lisboa: Presença, 2006.

CHIAPELLO, Ève e BOLTANSKI, Luc. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CRIOLO. **Lion man**. São Paulo: Oloko, 2011. 1 CD

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ELI DA VEIGA, José. **O desenvolvimento agrícola**, uma visão histórica. São Paulo: HUCITEC, 1991.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos tupinambá**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões**. São Paulo: Vozes, 1987.

FUKUYAMA, Francis. **The end of history and the last man**. Nova Iorque: Simon and Schuster, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**. Vida e obra: a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Para a ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. Volumes I e II.

_____. **Meu caminho para Marx**. Disponível em <http://pcb.org.br/biblioteca-comunista> acessado em 10/10/2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINI, Ruy Mauro. **A dialética da dependência**. São Paulo: Vozes, 2000.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008a.

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008c.

_____. **Manifesto comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2013a.

_____. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2013b.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009a.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2009b.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Estrutura social e formas de consciência:** a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. **Estrutura social e formas de consciência:** a determinação social do método II. São Paulo: Boitempo, 2011c.

_____. **O conceito de dialética em Lukács.** São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2014.

PIALOUX, Michel e BEAUD, Stéphane. **Retorno à condição operária.** São Paulo: Boitempo, 2009.

PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. **História da educação.** De Confúcio a Paulo Freire. São

Paulo: Contexto, 2014.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20.** Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2014.

RANIERI, Jesus. **A câmera escura: alienação e estranhamento.** São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. Introdução. In: MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Trabalho e Dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir.** São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Editores Associados, 2007.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB.** Campinas: Editores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Editores Associados, 2012.

TRASPADINI, Roberta. **A teoria da (inter)dependência de Fernando Henrique Cardoso.** Rio de Janeiro: Outras Expressões, 2014.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VICENTINO, Claudio. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2002.