

A ESCOLA ESTATAL CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

The state capitalist school and the education of the worker

RUIZ, Maria José Ferreira¹

RESUMO

A escola é um produto social que tem sua história atrelada ao desenvolvimento do mundo da produção. Partindo desse pressuposto, o objetivo deste texto é o de apresentar o processo de construção sócio-histórico da escola estatal capitalista e a relação entre educação e trabalho. Para tanto, revisitamos alguns teóricos clássicos da área da educação e da economia política, dentre os quais Smith, Marx, Gramsci, Althusser, Fernández Enguita, Mézáros e outros. Explicamos sobre como a escola estatal contribui, historicamente, para preparar o trabalhador para que se ajuste à forma de trabalho do sistema econômico e para desenvolver o nacionalismo e a socialização das massas para o trabalho assalariado. Encerramos apontando alguns elementos sobre a escola progressista, seus idealismos, utopias e potencialidades para contribuir com a emancipação social dos sujeitos na sociedade de classes.

Palavras-chave: Escola estatal; Educação pública; Trabalho assalariado.

ABSTRACT

The school is a social product that has its history linked to the development of world production. Under this assumption, the goal of this paper is to present the sociohistorical process of construction of the state capitalist school and the connections between education and work. To this end, we revisit some classical theorists of education and political economy, among which Smith, Marx, Gramsci, Althusser, Enguita, Meszaros and others. We explain how the state school contributes, historically, to prepare the worker for fitting the way of work of the economic system and for developing nationalism and socialization of the masses to wage labor. We close by pointing out some elements of the progressive school, its idealism, utopias and the potential to contribute for the social emancipation of the subject in class society.

Keywords: State school; Public education; Salaried work.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Área de Política e Gestão da Educação da UEL. E-mail: <fruiuz@uel.br>.

INTRODUÇÃO

A escola, consistindo em uma produção material da sociedade, tem sua história atrelada ao desenvolvimento do mundo da produção. Portanto, a história da escola e a história do mundo do trabalho são indissociáveis. O texto é fruto de pesquisa de maior amplitude, na qual se investiga a participação social dos movimentos populares de bairros nas escolas públicas de periferia urbana. Entendemos que, antes de adentrarmos na especificidade da pesquisa citada, seria necessário discutir sobre a gênese e o papel da escola na sociedade de classes. É o que nos propomos aqui.

As terminologias escola e educação, muitas vezes, são citadas como se sinônimos fossem. No entanto, é importante destacar que educação, de forma ampla, é uma prática social que ocorre nas relações que os sujeitos estabelecem entre si na organização social e, portanto, não apenas na escola. Na relação social, os sujeitos produzem cultura e transmitem cultura às novas gerações. Assim, no sentido lato, a educação é “a atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social” (PARO, 2001, p.34).

A educação de forma restrita, essa sim, acontece na escola, instituição formal encarregada pela educação escolarizada. Essa instituição serve a determinado sistema produtivo e é vista como caminho para a produção e reprodução de culturas, mentalidades e força de trabalho.

Sendo assim, educação e escolarização não podem ser analisadas isoladas do contexto socioeconômico mais global. Porquanto, temos que considerar educação e escola situadas, historicamente, em um modo de produção que difunde uma determinada concepção de mundo que está a serviço de uma determinada hegemonia.² A ideia que defendemos neste texto é de que, na sociedade capitalista, marcada pelo antagonismo das classes sociais, a escola estatal, que geralmente chamamos de escola pública, tem refletido em seu cotidiano este antagonismo e todas as contradições inerentes a esta sociedade.

Tendo isso em vista, a problemática que norteia este texto centra-se na possibilidade de a escola estatal estar a serviço da emancipação social dos trabalhadores, se isso seria utopia e sobre qual base teórica se sustentaria essa concepção. Diante dessa problemática, neste texto, temos os objetivos de apresentar o processo de construção sócio-histórico da escola estatal capitalista, discutir a relação entre educação e trabalho e de arrazoar sobre as possibilidades e as potencialidades de a escola estatal ser um espaço de emancipação social para o trabalhador, ou não.

Partindo dessa problemática e desses objetivos, apresentamos uma síntese sócio-histórica da escola capitalista de forma geral, haja vista que nem haveria por que descrever aqui a especificidade de cada momento histórico e os detalhes e diferenças que, com certeza, existem na constituição dos sistemas escolares nos

² Entendemos aqui hegemonia no sentido que Gramsci atribui ao termo, ou seja, como capacidade de domínio e direção, exercida por uma classe sobre a outra classe a fim de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições e antagonismos de classes (GRUPPI, 1978).

diferentes estados brasileiros e localidades. Há questões que são universais, se analisarmos o desenvolvimento da instituição escolar em paralelo aos modos de produção (escravista, feudal e capitalista). Este foi o caminho que escolhemos, mesmo sabendo que as generalizações são passíveis de muitas falhas, justamente por não considerar especificidades relevantes.

Desta feita, o delineamento feito logo a seguir é bastante econômico e apenas indica alguns argumentos sobre o tema em tela. Por reconhecer a impossibilidade de discutir todas as suas implicações no curto espaço deste texto, levantamos apenas alguns pontos que nos parecem relevantes. Sendo assim, organizamos o texto em cinco subitens que se complementam, a saber: a relação histórica entre trabalho e educação; educação do trabalhador assalariado, nacionalismo e massificação da escola; escola capitalista: necessária à produção e tempo roubado da produção; a escola e a socialização das massas para o trabalho assalariado; e, finalizando, escola progressista: idealismo, utopias e possibilidades. Vamos ao primeiro deles.

A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Tratar da origem da escola capitalista nos remete a abordar, mesmo que de forma geral, sobre a educação e sua relação indissociável com o trabalho. A educação, de forma ampliada, tem sua origem mesclada com a origem da humanidade. O homem é um ser natural que se destaca da natureza, sendo obrigado para existir, produzir e reproduzir sua própria vida, se relacionando com a natureza, transformando-a e agindo sobre ela para retirar dela o seu sustento. Esse ato de agir sobre a natureza e de transformar a natureza, não apenas se submetendo às suas intempéries, é aquilo que denominamos de trabalho, em sua forma genérica. Isso na perspectiva dialética materialista, base teórica que escolhemos para dar suporte a este texto.

Nessa perspectiva, a humanidade constrói a vida social por meio da forma que produz e reproduz sua existência em diferentes modos de produção. Os modos de produção foram objeto de muitos estudos e não seria útil aqui nos determos aos pormenores de cada um deles. Portanto, trataremos da relação entre trabalho e escola em breve passagem.

Na origem da humanidade, segundo Marx (1985), em seus estudos sobre a economia política, o que ocorria era o modo de produção comunal, ou o comunismo primitivo. Nesse modo de produção, tudo era produzido de forma comum e estava a serviço da sobrevivência da coletividade.

Nesse processo de produção, a educação ocorria no trabalho. Enquanto a espécie humana retirava da terra e da natureza aquilo que necessitava para sobreviver, os sujeitos se relacionavam uns com os outros e com a natureza ao redor e assim se educavam, mutuamente, e educavam as gerações que vinham a seguir.

Ocorre que o movimento histórico conduz a humanidade a deixar de viver nesse estado natural e ela passa a se fixar na terra. A terra, no comunismo primitivo, é o principal meio de produção. Ao se fixar na terra alguns homens se apropriaram desse meio de produção e instituíram a propriedade privada dos meios de produção. Assim, aquilo que antes era da coletividade, passou a ser propriedade privada de alguns.

A apropriação dos meios de produção leva a humanidade a se dividir entre proprietários e não proprietários, em senhores e escravos. Leva a humanidade a se dividir em classes. Na perspectiva de Rousseau (1983), esse fato marca a origem da desigualdade social entre os homens e as mulheres, que antes viviam em estado natural de igualdade, sem distinções.

Dessa forma, a classe de proprietários de terras pôde passar a sobreviver do trabalho daqueles que não eram proprietários e a humanidade começou a conhecer então a possibilidade de sobreviver à custa do trabalho alheio. À custa do trabalho do outro.

Se a educação no comunismo primitivo ocorria no trabalho, com a ascensão de uma classe que não trabalha, como ficaria então a educação dos ociosos, dos não trabalhadores? Se não trabalham mais, como iriam se educar e educar as novas gerações, se a educação ocorria no trabalho? É nesse momento histórico que passa a existir a escola, que em grego significa “lugar do ócio”. Lugar para o qual vão os que podem sobreviver sem trabalhar. Os demais, os não proprietários, continuam educando a si e aos outros no processo de trabalhar a terra para retirar dela a sobrevivência. A sobrevivência deles próprios e de seus ociosos senhores. Assim, pela primeira vez na humanidade, a educação é diferenciada e acontece de forma distinta para classes distintas.

Na Idade Média, vigorou o modo de produção feudal. Nesse modo de produção, a terra continuou a ser o meio de produção principal. Assim, os homens tinham uma vida predominantemente rural, mas, diferentemente do período anterior, no qual o trabalho era escravo, nesse momento histórico o trabalho passou a ser servil. No modo de produção feudal, as escolas continuaram sendo espaços de ocupação do ócio, daqueles que não trabalhavam. No entanto, por influência da Igreja e de seu poderio, na Idade Média, começou-se a difundir, ideologicamente, a terminologia *ócio com dignidade*, ou seja, o tempo ocioso deveria ser ocupado com dignidade em atividades nobres. Essas atividades eram os estudos. *A educação do clero e da nobreza ficaria sob os cuidados da Igreja e voltar-se-ia apenas para essas classes*. Cultivava-se, nessa forma de educação, a obediência e a fidelidade aos reis e príncipes e a bravura para enfrentar os inimigos e proteger a honra. A grande maioria, os servos/trabalhadores, continuaria se educando no trabalho e para o trabalho.

Nesse período histórico, a vida no campo era predominante, mas o desenvolvimento de pequenas cidades ocorreu de forma concomitante. No entanto, as cidades eram subordinadas ao campo. Nelas se desenvolviam atividades artesanais que serviam à manutenção daquilo que o campo precisava para se desenvolver, produzindo assim os instrumentos que as atividades campesinas necessitavam. Conforme ilustra Petitat:

As cidades da Idade Média não acolhem no interior de suas muralhas mais do que uma pequena fração da população total. A esmagadora maioria de indivíduos trabalha na zona rural, a maior parte nos campos, os demais em atividades artesanais dependentes dos senhores ou em tarefas domésticas. A civilização medieval é basicamente uma civilização da palavra e dos sentidos, em que a transmissão dos conhecimentos e das tecnologias prescinde de instituições especializadas e de textos escritos (PETITAT, 1994, p.49).

Nas cidades medievais, o desenvolvimento do artesanato fortaleceu as corporações de ofícios ou escolas de ofícios. Nelas os aprendizes eram admitidos por meio de um contrato firmado entre o mestre e o pai ou tutor do aprendiz. No contrato estipulava-se o preço e a duração da aprendizagem, além de estipular os deveres dos mestres e também dos aprendizes. Conforme Petitat (1994), o aprendiz era hospedado na casa do mestre e considerado como membro de sua família. Assim, a educação do trabalhador na Idade Média acontecia nessas corporações, enquanto a educação do clero e da nobreza era diferenciada.

A atividade artesanal, dentre outros fatores, possibilitou o crescimento da atividade mercantil, que esteve na origem da constituição do capitalismo. Essa atividade se concentrava nas cidades, em feiras onde ocorriam trocas de mercadorias. Essas feiras foram dando origem aos grandes mercados. Foi por meio dessa atividade mercantil que se originou a acumulação do capital. O acúmulo de capital é investido na produção de mais mercadoria. Isso levou ao aumento da produtividade e, conseqüentemente, à atividade industrial. Lessa e Tonet (2009) ilustram esse momento de ascensão do capitalismo. Nas palavras dos autores:

Entre os séculos 11 e 18, a burguesia não parou de se expandir. Do comércio local passou ao comércio por toda a Europa. Em seguida, descobriu a África, o caminho marítimo para as Índias, as Américas e articulou um mercado mundial. Alguns séculos depois, com base nisso e no constante desenvolvimento das forças produtivas que ele possibilitou, a classe burguesa realizou a Revolução Industrial (1776-1830). Após a revolução Industrial, a sociedade burguesa atingiu sua maturidade e amadureceram as suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (LESSA; TONET, 2009, p.65).

O processo produtivo que acontecia no campo, majoritariamente, com a expansão das indústrias, passou a acontecer nas cidades. As atividades campesinas foram perdendo espaço para as atividades industriais. Ocorreu então uma mudança substancial no modo de produção, que deixou de ser feudal/servil e aos poucos foi se tornando o modo de produção capitalista. O nosso modo de produção atual. Meksenas (2000) também aborda esse momento histórico, destacando o fortalecimento entre duas classes distintas.

A intensa urbanização do nosso século [séc. XX] é fruto desse processo e o aparecimento de classes sociais também o é. Agora, sob a sociedade capitalista, a fonte de riquezas não é mais a terra, mas sim a propriedade de fábricas, máquinas, bancos, isto é, a propriedade dos meios de produção. Assim, os poucos proprietários dos meios de produção se constituem na classe empresarial (burguesia), enquanto que uma imensa maioria de pessoas não proprietárias se constituem na classe trabalhadora (proletariado), que, para sobreviver, troca sua capacidade de trabalho por salário (MEKSENAS, 2000, p.27).

Essa transformação social substancial impactou na educação, pois a educação não se dissocia das atividades produtivas. O novo modo de produção criou necessidades produtivas novas que reclamaram, para sua satisfação, uma nova forma de educação para um novo tipo de trabalhador: o trabalhador assalariado. Veremos a seguir como se desenrolou essa nova forma de educação em sua ligação direta com o Estado moderno, que também se configurou como uma nova organização dos povos, com o declínio da Idade Média.

EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR ASSALARIADO, NACIONALISMO E MASSIFICAÇÃO DA ESCOLA

Uma sociedade baseada na cidade e na indústria trouxe consigo a necessidade de generalização da escrita e ainda a necessidade de incorporação da ciência ao processo produtivo. Nessa nova sociedade, a ciência foi colocada em destaque e difundiu-se a ideia de que a vida moderna só poderia ser entendida pela ótica dos métodos científicos. Com isso “a educação deixou de refletir apenas os valores religiosos, como no tempo da sociedade feudal, para ter a ciência como base” (MEKSENAS, 2000, p.26). Com o apogeu da sociedade industrial ocorreu uma alteração ideológica significativa. A educação, que antes podia ocorrer no trabalho, na família, na igreja ou nas escolas (lugar do ócio), agora passaria a ocorrer, predominantemente, nas instituições escolares.

Concomitante a isso, as alterações econômicas e a passagem do feudalismo para o capitalismo conduziram a uma nova organização política, pois, “enquanto no feudalismo persistiu uma política que representava os interesses dos senhores feudais e do clero, serão agora os empresários que passarão a organizar a política” (MEKSENAS, 2000, p.27). A partir desse fenômeno social concreto, a sociedade organizou os Estados modernos, com seus aparatos executivo, legislativo e judiciário. Essa dimensão da política burguesa deu a aparência de que o Estado, acima dos interesses de classes, estava para organizar, democraticamente, a sociedade.

Esses dois fatos sociais - a constituição do Estado moderno e a necessidade de uma nova educação - marcaram a gênese da escola estatal capitalista. Tornaram-se imperativas a expansão escolar e a massificação do ensino, ou seja, a escolaridade básica deveria ser estendida a todos de forma universal, gratuita, obrigatória e leiga.

A educação institucionalizou-se na escola. O Estado moderno passou a ser o seu provedor, uma vez que a grande massa trabalhadora não poderia custeá-la. Assim, a educação escolar deixou de estar sob a responsabilidade da Igreja ou do próprio trabalhador, no caso das corporações de ofício, e passou para as mãos do Estado. Localiza-se nesse momento histórico o início da massificação do ensino e da escola. Esse fato é importantíssimo para compreender a escola estatal que temos até os dias atuais.

Foi por meio da educação escolar que o Estado começou a formar o nacionalismo, a paixão e o amor pela nação. Conforme ilustra Souza:

Qualquer análise sobre os vínculos entre educação e nacionalismo ou entre educação e construção da nacionalidade não pode ignorar o fato de que a emergência e disseminação da escola primária como instituição moderna e universal de socialização da infância ocorreu no processo de constituição dos Estados-nações durante o século XIX. A formação do cidadão e a integração sociopolítica foram finalidades precípuas atribuídas à educação popular, e alicerçaram a constituição dos sistemas nacionais de ensino em todo o Ocidente (SOUZA, 2009, p.261).

Foi também por meio da educação escolar que o Estado e a classe dominante passaram a difundir o conceito liberal de propriedade privada e o respeito a essa propriedade, que é a máxima do capitalismo. Com a ascensão do capitalismo “o direito à propriedade é a base da sociedade e das instituições, define o papel do

Estado e assegura o progresso econômico e cultural” (ALVES, 2006, p.143).

O desenvolvimento do capitalismo trouxe também outras necessidades. Homens e mulheres se constituem em força de trabalho para o capital. Para que ambos pudessem se dedicar às atividades laborais, foi necessário que houvesse um espaço para onde enviar as crianças, filhas da classe trabalhadora, no momento em que pais e mães estivessem no trabalho. Isso se deu, obviamente, no momento em que a força de trabalho infantil não pôde ser mais explorada, o que ocorreu no início das atividades das primeiras indústrias. Esse fator, aliado à questão ideológica de formar as consciências para aceitar as máximas do capitalismo e o nacionalismo, também contribuiu para a massificação da escola estatal capitalista. Nas palavras de Alves:

Para os pais trabalhadores, [...] o surgimento de uma instituição que cuidasse de seus filhos enquanto trabalhavam era muito desejável. Não há como tergiversar o fato de que a nova escola foi produzida também para atender essa demanda. E como famílias proletárias, em face da situação de penúria que marcava a existência da classe trabalhadora [...] encontravam dificuldades para pagar diretamente pelos serviços prestados pela instituição escolar, impôs-se, além de sua publicização, a necessidade de gratuidade de seus serviços, o que tornava, [...] exequível a obrigatoriedade do ensino (ALVES, 2006, p.141).

Além de ser um espaço de formação do sentimento de nacionalismo, de contribuir para formar consciências que respeitassem o direito à propriedade privada, de ser um espaço no qual os trabalhadores deixassem seus filhos liberando-os para o trabalho, a escola estatal capitalista passou a ser o espaço, quase único, de formação da força de trabalho, tanto na perspectiva técnica como ideológica, conforme veremos mais adiante.

O que nos importa destacar aqui, no entanto, é o fato de que a escola, com a ascensão do modo de produção capitalista, passou a ser organizada ou reorganizada pelo Estado. Uma das formas dessa reorganização foi a necessidade de incluir novos conteúdos curriculares a fim de formar os sujeitos e suas consciências para esse emergente modo de produção. Assim,

A estatização do ensino elementar desloca as Igrejas de suas posições na gestão das escolas, acarreta uma transformação nos temas de referência ideológicos e culturais, que passam a ser o elogio da pátria, história e geografia nacionais, história dos costumes nacionais e das virtudes exemplares [...] (PETITAT, 1994, p.163).

Os professores, nessa concepção, precisavam estar de acordo com as questões sociais, políticas e econômicas desse novo modelo de produção em ascensão, pois “o controle estatal na seleção de conteúdos escolares seria totalmente inoperante se não andasse paralelamente a um controle da formação, da designação e da supervisão dos professores primários” (PETITAT, 1994, p.164). Assim o Estado passa a controlar a escola.

Veremos a seguir como, ao mesmo tempo em que a escolarização é necessária para melhorar a qualificação para o trabalho, ela também é considerada “tempo roubado” da produção.

ESCOLA CAPITALISTA: NECESSÁRIA À PRODUÇÃO E TEMPO ROUBADO DA PRODUÇÃO

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que a política econômica do capitalismo reconheceu a necessidade da escola para desenvolver algumas aptidões básicas para a produção, ela também foi vista como um problema para o desenvolvimento econômico. Explicando melhor, os ideólogos da burguesia e da administração capitalista liberal, na época da ascensão do capitalismo, dentre eles Adam Smith (1996), consideravam que a instrução escolar se tornaria tempo roubado da produção. Ou seja, enquanto as crianças estivessem na escola, não estariam produzindo e isso atrapalharia o crescimento e a acumulação do capital. Por outro lado, o trabalho repetitivo e a divisão pormenorizada do trabalho manual na fábrica contribuíam - na perspectiva de Smith - para tornar as gentes simples mais estúpidas e ignorantes, já que nesse tipo de trabalho não exercitavam as atividades intelectuais. Smith se refere ao trabalhador enfatizando que

[...] o torpor do seu raciocínio torna-se não só incapaz de saborear ou tomar parte em qualquer conversa racional, como também de conceber qualquer sentimento generoso, terno ou nobre, e, por consequência, até incapaz de formar qualquer julgamento sensato no que diz respeito a muitos dos deveres comuns da vida privada. [...] Mas em toda a sociedade melhorada e civilizada é este o estado em que trabalhadores pobres, ou seja, a maioria da população, cai necessariamente, a menos que o governo faça alguma coisa para impedi-lo (SMITH *apud* ALVES, 2006, p.66).

Desta feita, para Adam Smith (1996), a instrução para os trabalhadores era e é importante, apesar de retirá-lo do tempo de produção e de onerar o Estado. Para ele o ônus do Estado com a educação do trabalhador deveria ser o mínimo possível. Previa até que a escola não fosse totalmente gratuita e que os trabalhadores arcassem com parte do financiamento da escolarização de seus filhos.

É necessário, portanto, entender a qual educação Adam Smith (1996) se refere. Uma educação escolar básica que auxiliasse o sujeito comum a viver na sociedade de forma mais polida e se inserir no processo produtivo com pensamento ágil. Para o trabalhador seria necessária, então, uma instrução mínima que contribuísse para manter a ordem e a ascensão capitalista. No entanto, a educação não deveria ultrapassar esse mínimo para que assim o trabalhador não entrasse em contradição com a ordem social do capital.

O estudo de Taylor sobre a organização científica do trabalho veio a colaborar no sentido de esclarecer quais seriam os conhecimentos mínimos necessários ao processo produtivo (HELOANI, 2002). Para a formação do trabalhador da fábrica seriam necessários apenas alguns conhecimentos rudimentares que possibilitassem a ele exercer suas funções mecânicas úteis à divisão pormenorizada do trabalho na fábrica. Assim, cada trabalhador só necessitaria conhecer e dominar a pequena parcela da produção que viria a realizar na fábrica.

Entretanto, o processo produtivo não necessita apenas do trabalhador manual, do trabalhador braçal. Ele precisa também formar os quadros que vão atuar na supervisão e no controle do trabalhador braçal da fábrica e ainda outros que ocuparão os cargos e funções superiores no processo produtivo. Assim, a escola

estatal precisava cuidar também da formação dos gerentes dos negócios da burguesia e ainda da formação dos funcionários do Estado, aqueles que passariam a trabalhar em diversos escalões da administração estatal.

Esse fato produziu a dualização do ensino, ou seja, levou a que fossem constituídos sistemas escolares que enfatizavam o ensino técnico para trabalhadores e o ensino humanista/geral destinado à pequena burguesia. Essa dualidade foi, amplamente, debatida e criticada por Gramsci (2001), que defendeu o desafio de se pensar uma escola de formação única que articulasse o ensino técnico ao saber das humanidades em geral.

Diante do exposto, vimos que a educação escolar capitalista é, desde sua origem até os dias atuais, um campo controverso. Se, por um lado, o trabalhador precisa ter acesso a conhecimentos; por outro, esses conhecimentos não podem levar a questionamentos que atrapalhem a ascensão da burguesia. É necessário então formar um trabalhador que se submeta aos ditames do capital (e os aceite) e que se ajuste a essa forma de trabalho, a saber, o trabalho assalariado. A escola faz também esse papel, como veremos na sequência.

A ESCOLA E A SOCIALIZAÇÃO DAS MASSAS PARA O TRABALHO ASSALARIADO

Dentre as teorias que mais foram difundidas sobre a necessidade de a escola se ocupar da formação da força de trabalho, está a Teoria do Capital Humano, idealizada por Theodore Schultz (1973) entre as décadas de 1960 e 1970. Na concepção desse teórico, o investimento em educação contribuiria diretamente para a melhoria do sistema produtivo, haja vista que trabalhadores capacitados e bem formados dariam retorno positivo para a produção de melhor qualidade. Assim, o investimento em educação seria fundamental para o desenvolvimento produtivo.

A Teoria do Capital Humano (TCH) continua se fazendo presente no ideário social e da educação capitalista. Grande parte da sociedade ainda vê a escola como forma de ascensão social e garantidora de boas vagas no mundo do trabalho, como se bastasse a escolarização para um acesso automático ao trabalho. Mas, temos indícios que demonstram que não é bem assim, haja vista que grande parte da população, mesmo escolarizada, encontra-se desempregada. Segundo Frigotto (1993), a TCH se apresenta de forma mais velada e sutil nos dias atuais, e vem atendendo à formação de um novo tipo de trabalhador. Esse novo trabalhador precisa ser flexível e competente para se adaptar a diferentes funções nas fábricas e nos demais postos de trabalho. A escola, para ele, continua subordinada, de forma unidimensional, ao processo produtivo.

Frigotto (1993), no entanto, defende que o vínculo entre escola e sistema produtivo não é direto, mas sim indireto. Não é imediato, mas sim mediato. Ou seja, a escola é um espaço mediador para o mundo de trabalho. Explicando melhor, a escola não forma imediatamente a força de trabalho, mas contribui para formar sujeitos adaptáveis ao modo de produção e até mesmo para se conformar com o não trabalho, ou seja, com o desemprego. Isso porque, na escola estatal, difunde-se a ideia da meritocracia.

Nessa concepção, só os mais competentes arrumam boas colocações no mercado de trabalho. Os demais ficam desempregados, *naturalmente*, por serem incompetentes. Mesmo que tenham a devida qualificação ou formação para almejar um posto de trabalho. Assim, a escola é utilizada também para mascarar a dura realidade. Não há postos de trabalho para toda a população que termina os estudos. O próprio sistema capitalista se serve do desemprego para formar o que Marx (1985) denominou de exército de reserva, a fim de controlar salários e trabalhadores.

Fernández Enguita (1989), resgatando importantes elementos históricos, discute como foi dificultoso para a sociedade europeia se submeter ao trabalho assalariado, diante da ascensão do capitalismo. Para ele sempre existiu algum tipo de processo de preparação para as relações sociais de produção. Mas foi o desenvolvimento do capitalismo e a consequente Revolução Industrial que levaram à massificação das escolas nos séculos XIX e XX, tornando-a um lugar entre o lar e a fábrica. As escolas passaram a se constituir como aparelhos disciplinares. A instrução escolar passou a ser valorizada não somente como maneira de adequar os jovens ao modo de produção capitalista, mas, principalmente, a seu modo de relação social no trabalho. Fernández Enguita (1989) enfatiza que

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.116).

Dessa forma, a escola foi se consolidando como principal instituição de formação para o trabalho, não só em sua dimensão técnica, mas, principalmente, em sua dimensão política/ideológica, ou seja, na formação/domesticação dos indivíduos para o trabalho industrial. Essa dimensão diz respeito à formação dos indivíduos para novas relações de trabalho nas indústrias, fundamentadas no controle do tempo, na eficiência, na ordem e disciplina, na subserviência, dentre outras formas de submissão do trabalhador.

O autor prossegue reiterando que, nas escolas, aprende-se a obediência à ordem, à autoridade, à burocracia e à impessoalidade. Nela vive-se também a alienação que “representa a perda do controle sobre a própria atividade durante o tempo de trabalho” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.174). Na escola as crianças e jovens, além de não poder determinar o objeto de seu trabalho escolar, carecem também de capacidade de decidir sobre o seu processo de trabalho. Dessa forma “os estudantes, ao ultrapassarem a porta da escola, põem sua capacidade de trabalho à disposição da instituição, ou, no plano das relações imediatas, à disposição do professor” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.174).

A expropriação do tempo do aluno corresponde à expropriação do tempo do trabalhador assalariado em relação ao processo de trabalho. Um dos objetivos da escola é, então, dispor do tempo e da habilidade dos alunos, em lugar de permitir que eles mesmos façam a gestão de seu tempo. E isso, se manifesta no controle que o professor faz sobre os horários, na sua angústia em organizar as atividades de forma que o tempo esteja sempre ocupado. Esse tipo de organização, além de não permitir a perda de tempo, tem por finalidade evitar desordens na sala de aula.

A sala de aula é assim como um espaço disciplinador dos corpos e das mentes. No entanto, o resultado dessa ação do professor acaba sendo mais do que isso: ela é a antecipação da jornada de trabalho. A consequência desse privilégio da organização burocrática do tempo é a fragmentação, a normalização e a recomposição do tempo do aluno “na forma de um quebra-cabeça de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.175).

Partindo das teses sobre economia política de Marx, os estudos de Althusser (1985), que são basilares para muitos outros estudos na área da educação, alguns já apresentados neste texto, também afirmam que o Estado, no capitalismo, é uma máquina que opera por meio da repressão e da ideologia. Em suas palavras, o Estado coloca-se sempre “a serviço das classes dominantes na luta de classes da burguesia e seus aliados contra o proletariado” (ALTHUSSER, 1985, p.63), essa é sua função fundamental. Assim, para manter seu poder, o Estado utiliza de aparelhos para controlar a sociedade. Existem, portanto, os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) formados pelo governo, pelo exército, pela polícia, pelos presídios, e outros. Estes têm a função de manter, através da força e da violência ou de formas não físicas, as condições políticas para que as relações de produção se efetivem. Além dos ARE, o Estado utiliza-se também dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Aqui se situam a família, a religião, o sindicato, a imprensa e, sobretudo, a escola. Estes se utilizam da ideologia para reproduzir as relações de produção. Os primeiros – ARE – funcionam pela violência; no entanto, podem se utilizar da ideologia. Já os segundos – AIE – funcionam pela ideologia, mas, se necessário for, podem utilizar a repressão, porém, de forma dissimulada e discreta, usando de sanções, exclusões, seleções e outros artifícios de poder.

Os AIE operam, majoritariamente, por meio da ideologia, com suas práticas e ritos, garantem a opressão de classe e as condições de exploração e reprodução das mesmas. A escola, no capitalismo, é um dos mais poderosos AIE. O poder dessa instituição é sem medida, pois lida com crianças e adolescentes compulsoriamente por muitos anos, difundindo a ideologia da classe dominante, transmitindo valores e comportamentos que serão úteis para adequar os sujeitos ao trabalho assalariado no capitalismo.

Dos sujeitos que passam pela escola, uma parte, por volta dos 16 anos é introduzida no mundo da produção. Esses são os operários ou os camponeses. Outra parte dos jovens escolarizáveis avança um pouco mais nos estudos e ocupa os cargos dos pequenos e médios quadros do Estado ou do setor empresarial, enfim “pequenos burgueses de todo tipo” (ALTHUSSER, 1985). Os que chegam ao final da escolarização vão atuar

[...] seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer, além dos intelectuais do trabalhador coletivo, os agentes de exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) [...]. Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele vai preencher na sociedade de classe. Papel de explorado [...], papel de agente de exploração [...], de agente de repressão [...] ou de profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 1985, p.79).

Assim, longe de ser neutra, a escola estatal vai inculcar nos sujeitos a ideologia da classe dominante para que atuem reproduzindo as relações de produção hegemônica. Certamente que os AIE operam de forma dissimulada. No caso da escola, por exemplo, esta aparece como universal e desprovida de ideologias, pronta a ensinar as virtudes que irão emancipar os sujeitos sociais. Como se tivesse um currículo para a formação humana plena, para a formação do sujeito em sua totalidade.

Althusser, visivelmente, era ciente que muitos professores que atuam nas escolas o fazem com a concepção posta acima, ou seja, quando preparam suas aulas e entram em suas classes, de fato concebem que estarão contribuindo para a emancipação dos seus alunos. Pensam que essa emancipação se dará a partir do momento em que lhes ensinarem os conhecimentos científicos, pois, munido desses conhecimentos seu aluno poderá se libertar das agruras da opressão social. Para estes, Althusser (1985) dirige suas escusas.

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do "trabalho" que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer [...]. Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola [...] (ALTHUSSER, 1985, p.80-81).

Coerente com as compreensões de Althusser e outras aqui apresentadas sobre a escola estão as ideias de Ponce (2001). Para ele a educação vai sempre estar a serviço do Estado.

Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, estes ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação, as suas ideias (PONCE, 2001, p.169).

Em síntese, as escolas não são o resultado de um desenvolvimento histórico sem conflitos, baseado em consensos generalizados, mas, sim, o produto provisório de uma série de conflitos econômicos, ideológicos, organizativos e, em sentido amplo, sociais. Apesar de as análises citadas até aqui terem sido escritas em tempos e lugares diferentes, as ideias presentes são bastante atuais e continuam a explicar a natureza contraditória, conflituosa e controversa da escola estatal ainda hoje. Essa natureza deve-se ao desenvolvimento da escola estar atrelado ao desenvolvimento do capitalismo e à crescente necessidade de formação de força de trabalho assalariado, sendo estes os fatores mais intensos que influenciaram nas mudanças ocorridas no sistema escolar.

No entanto, a constatação de que a escola realiza a reprodução do sistema capitalista provoca muitas críticas entre os estudiosos e trabalhadores da educação. Muitos destes passam a formular concepções teóricas em torno da possibilidade de uma

educação crítica e progressista que venha a contribuir para a emancipação da classe trabalhadora, dentre estes, Snyders (1977), Saviani (2003), dentre muitos outros. Nessa concepção, a escola é um espaço de resistência, de confronto, de contradição e, portanto, um espaço que pode contribuir para fomentar a luta de classes.

Assim, analisam a escola em sua dialética como espaço que abriga em seu interior todas as contradições visíveis também na sociedade. Mesmo que seja óbvio, é necessário reiterar que a escola faz parte da sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que atende aos imperativos do capitalismo, sendo essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações da produção capitalista – função essa que historicamente é a que melhor vem cumprindo –, ela ao mesmo tempo não deixa de ser uma das poucas opções que a classe trabalhadora tem de inserir seus filhos em contato com o conhecimento científico sistematizado (SAVIANI, 2003). Essa concepção de certa forma traz ânimo aos trabalhadores que atuam na área da educação e lutam por uma melhor condição de trabalho e pela melhor qualidade de ensino (RUIZ, 2013), sendo estes os professores, os coordenadores pedagógicos, os funcionários das escolas, etc., e também aos pais e estudantes.

Os próprios autores que fazem crítica à escola capitalista também reconhecem a dialética e as contradições presentes nesta instituição, e a contribuição que elas podem dar à luta de classes. Althusser (1985), mesmo sendo um crítico da escola capitalista, não nega a possibilidade da contribuição desta instituição para a luta de classes.

[...] os aparelhos ideológicos do Estado podem não apenas ser os meios, mas também o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe (ou aliança de classes) no poder não dita tão facilmente a lei nos AIE como no aparelho (repressivo) do Estado, não somente porque as antigas classes dominantes podem conservar durante muito tempo fortes posições naqueles, mas porque a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate (ALTHUSSER, 1985, p.71).

Assim, consideramos que a escola pode ser não apenas o alvo, mas também o local de luta de classes. Concordamos com Althusser, mesmo porque a escola, apesar de historicamente estar a serviço do capital, também é um local de trabalho. Nela também se confrontam as forças antagônicas que estão postas na sociedade capitalista. Nela os trabalhadores da educação e os filhos dos trabalhadores atuam diuturnamente, o que faz dela também um local de confronto e contradições entre capital e força de trabalho.

A escola é composta, em sua grande maioria, por trabalhadores da educação e filhos de trabalhadores. Embora, como já citamos, os trabalhadores da escola sejam os funcionários do Estado e, portanto, pequenos burgueses, estes se colocam em constante confronto com as forças do Estado diante da condição precária de seu trabalho. Esse fato é perceptível pelas mobilizações, greves e pelos movimentos de professores que ocorrem e ocorreram em diferentes estados do país (RUIZ, 2013). Essas mobilizações e a denúncia pública sobre o descaso com a educação parecem que estão aumentando consideravelmente nas duas últimas décadas.

A escola, portanto, caracteriza-se como um espaço contraditório de confrontos de forças sociais antagônicas. Um espaço no qual também ocorre a luta de classes. Porém, reconhecemos que a possibilidade de essa luta de classes, que ocorre no interior da escola, vir a se constituir como resistência ao capitalismo, se existe, fica quase que insignificante diante da força da dominação capitalista nessa instituição e fora dela.

Fernández Enguita (1989), por exemplo, reconhece que a escola, mesmo sendo Estatal, não pode ser totalmente controlada pelo Estado, diante da amplitude que foi adquirindo no sistema capitalista a partir do momento que foi massificada. Em suas palavras, a escola

[...] chegou a converter-se em um pesado aparato que, por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância. Como tal, goza de uma relativa autonomia e apresenta sua própria lógica, derivadas ambas das especificidades de sua função, seu público e sua gestão por um corpo semiprofissional com interesse, expectativas e valores próprios. Não se deve, pois, pensar a escola como um mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.218).

Essa instituição, apesar de formar as consciências de acordo com o atual modo de produção, é composta de pessoas, de sujeitos ativos que não são meras matérias-primas, ou ainda produtos a serem transformados. Se assim entendêssemos, estaríamos negando os homens e as mulheres enquanto sujeitos históricos.

Mesmo condicionados pela situação que o modo de produção lhes impõe, os sujeitos que estão na escola são dotados de inteligência, de vontades, de expectativas, dentre outras formas de manifestação humana. Tudo isso se traduz, conforme Fernández Enguita (1989, p.218) “em respostas individuais e grupais aos imperativos da instituição, com o resultado final de que os resultados obtidos por esta não podem chegar jamais a coincidir com seus desígnios iniciais”.

O autor ainda enfatiza que,

embora a escola conserve essencialmente as características que lhe foram atribuídas para fazer dela um celeiro de assalariados domesticados, atomizados e reconciliados com sua sorte, o tempo não passou inteiramente em vão. A gestão dos centros escolares conheceu uma certa democratização que alcançou os alunos; os direitos destes em seu interior se multiplicaram e se tornaram mais efetivos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.228).

Diante do exposto até aqui, questionamos: Seria possível uma escola estatal a serviço da emancipação social dos trabalhadores? Seria isso utopia? Qual a base teórica que sustenta essa concepção? Na sequência apontamos breves elementos que nos permitem assinalar algumas respostas a esses questionamentos.

ESCOLA PROGRESSISTA: IDEALISMO, UTOPIAS E POSSIBILIDADES

Muitas das teorias que discutem a possibilidade de uma educação crítica e progressista, ainda que numa sociedade capitalista e conservadora, buscaram e buscam bases referenciais em Gramsci.

Gramsci (2001) discutia a educação como forma de contribuir para a reforma moral e intelectual das grandes massas. Entretanto, é importante ressaltar que, quando Gramsci se reporta à reforma intelectual e moral, está se referindo diretamente à situação de crise política na Itália no período pós-guerra. Se referindo a esse período, Gramsci diz que

[...] quando a classe operária está numa posição clara de rebelião contra o poder capitalista; os governos não conseguem mais governar. Falta o poder revolucionário, a força política capaz de colher as possibilidades que a situação objetiva oferecia (GRAMSCI *apud* GRUPPI, 1978, p.51).

Isso significa que havia uma situação concreta e objetiva a partir da qual Gramsci estava pensando a reforma moral e intelectual daquele povo. Ele se referia à educação de forma ampla e não apenas à educação escolar, embora não a tenha desmerecido. Referia-se a uma educação para formar a força revolucionária e alcançar novas possibilidades de organização social que poderiam ser fortalecidas naquele momento de revolução. No livro *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, o autor trata da educação no partido político quando enfatiza que o “partido tem a missão de criar dirigentes capazes para que um grupo social se articule e, de caos tumultuado, transforme-se em exército político organicamente predisposto” (GRAMSCI, 1991, p.86).

Para ele a consciência de classe só poderia surgir de uma situação concreta, na qual os trabalhadores tomassem consciência do que é a produção capitalista e do lugar que ocupam nesta produção. Isso implicaria ir além do papel passivo de assalariado nesse processo. Isso implicaria mudanças qualitativas e estruturais no modo de produção.

É importante a ponderação acima, pois muito dos escritos sobre a educação crítica e progressista se apropriam da teoria de Gramsci e transportam suas teses para a educação escolar capitalista, sem citar que a concepção de educação de Gramsci é mais ampla do que a educação formalizada e institucionalizada na escola. Gramsci estava pensando em uma nova educação, para formar uma nova consciência coletiva. Uma consciência socialista e, portanto, substancialmente diferente da consciência capitalista.

Para Gramsci, as classes subalternas participam de uma concepção de mundo que lhes é imposta pela classe dominante. A ideologia das classes dominantes chega às classes subalternas através da ideologia que é difundida por vários canais, dentre eles a escola. Através desses canais é possível “plasmar as consciência de toda a coletividade” (GRUPPI, 1978, p.68).

Para conseguir superar essa dominação ideológica seria preciso superar a contradição entre ação e concepção de mundo. Seria preciso aprender a criticar a concepção de mundo que é imposta às classes subalternas, a fim de superar esta concepção, tendo em vista a construção de outra concepção de mundo, na qual se estabelecesse unidade entre teoria e prática. Entra aqui o papel da nova educação que Gramsci discutia sempre no tempo futuro. Isso indica que estava a propor uma educação socialista para a Itália de seu tempo.

Gramsci entendia que as classes subalternas careciam de unidade entre ação e teoria e continuariam sempre subalternas, enquanto não progredissem “no processo de unificação entre ação e teoria, entre política e filosofia” (GRUPPI, 1978, p.69).

Mesmo porque, para ele, não era possível separar a atividade intelectual e a prática. Portanto, a educação escolar básica deveria ser única e universal. Na concepção desse teórico, a forma que a educação italiana foi se organizando criou uma escola para dirigentes e outra para os trabalhadores. Ele propôs, então, uma escola única e igual para todos. Em suas palavras, a escola socialista deveria ser

[...] única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p.33).

Assim, Gramsci propunha uma educação que valorizasse o conhecimento intelectual, ao mesmo tempo em que valorizasse o trabalho manual. Dessa forma, os sujeitos desenvolveriam a consciência política e ocorreria a almejada reforma intelectual e moral da massa trabalhadora que estaria apta e consciente da importância do seu trabalho para a sociedade.

A partir da tese de Gramsci, Mészáros (2008) ratifica que todos os seres humanos contribuem, de uma forma ou de outra, “para a formação de uma concepção de mundo predominante, tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes de manutenção ou de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p.50). Para o autor, enquanto a sociedade, a educação, a escola e o educador não romperem com a *lógica do capital* e perceberem que esta lógica trabalha para manter a estrutura capitalista, usando o sistema educacional e o professor como meio de internalização e aceitação de uma estrutura dominante, a educação escolar nunca será transformadora e emancipadora.

Mészáros (2008) nos alerta que precisamos de uma verdadeira práxis social que negue a lógica do capital, mas não apenas isso, uma lógica que lute e aja concretamente contra esta ordem que aliena, marginaliza, desumaniza a classe trabalhadora, e que aprisiona toda a sociedade. Essa lógica não será construída na educação escolar, mas, também não será construída sem ela. Desta feita,

[...] os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes [...]. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas necessárias *aspirações emancipatórias*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p.58-59).

CONCLUSÃO

Esperamos ter ilustrado neste ensaio que, com a ascensão e o triunfo do capitalismo, a escola se tornou uma escola estatal a serviço deste sistema econômico. Assim, o desenvolvimento do capitalismo e as diferentes configurações que ele foi e vai assumindo solicitou a formação de força de trabalho, alterando alguns componentes da escola, como sua composição curricular, sua forma de organização e gestão, dentre outros fatores. No entanto, ao mesmo tempo em que essas alterações acontecem, o papel da escola em relação ao Estado ou, dizendo de outra forma, o uso que o Estado faz da escola permanece sempre o mesmo: a formação e a adaptação da força de trabalho, por vezes de maneira bem direta, por vezes de forma ideológica.

Não há dúvidas, entretanto, que a escola atende também aos interesses gerais da classe trabalhadora, que espera muito desta instituição, tendo em vista a necessidade de formação cognitiva, cultural e social de seus filhos e membros. Essa classe luta, historicamente, pela ampliação de vagas nas escolas públicas e por melhores condições de estudos e de trabalho (RUIZ, 2013).

Para finalizar, retomamos os questionamentos sobre a possibilidade de a escola estatal estar a serviço da emancipação social dos trabalhadores, se isso seria utopia e sobre qual base teórica se sustenta essa concepção, o que, de certa forma, já se encontra respondido no corpo do texto. Mas deixamos aqui uma resposta mais pontual para o leitor. Nossos estudos e nossas reflexões teórico-práticas sobre a educação escolar nos fazem considerar que a escola é um campo de sujeitos históricos e ativos e, portanto, com potencialidades de alterar a ordem das coisas, que não são naturais, mas sim históricas. Portanto, respondemos afirmativamente a essa possibilidade. Embora essa afirmativa e essa potencialidade estejam no campo do vir a ser, da utopia. Porém, da utopia enquanto descontentamento com a situação real - econômica, social, política, educacional - e a busca pela transformação qualitativa para estas situações.

A base teórica que sustenta essas concepções críticas emancipatórias na área da educação tem sido o referencial gramsciano, predominantemente, mas não somente ele. Essas concepções são seguidas por muitos outros teóricos da educação, sendo que, na atualidade, Mézáros é um dos que vem se destacando, discutindo a premência de uma educação que questione a lógica do capital. No Brasil, pesquisadores como Saviani, Paro, Paulo Freire e outros, cada qual com suas especificidades teóricas, também defenderam e têm defendido a educação escolar pública, como processo que pode possibilitar a emancipação humana. Não queremos aqui afirmar que são essas as únicas concepções teóricas que seguem a perspectiva crítica e emancipatória, mas são algumas das quais se destacam em defesa de uma escola pública a serviço da classe trabalhadora. A escola estatal capitalista, no entanto, segue sendo esse espaço contraditório de tensão entre forças antagônicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter Evangelista e Maria Laura de Castro. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. FERNÁNDEZ ENGUITTA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**: volume 4: temas de cultura, ação católica, americanismos e fordismos. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, v.1.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2.ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Ática, 1983.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná (1983 a 2010)**. 2013. 203f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os economistas.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

Data da submissão: 12/03/2013

Data da aprovação: 15/09/2013

