

Ensaio para compreensão da função da educação no sistema capitalista / *Essays for understanding the role of education in the capitalist system*

CÉLIA BARBOSA DA SILVA PEREIRA*
MARIA BEATRIZ LIMA HERKENHOFF**

Resumo: Este artigo apresenta a educação, a partir do debate de três grandes correntes filosóficas, que a interpretam como: redenção, reprodução e transformação. Na primeira perspectiva, a política de educação é vista como instrumento para a coesão social; na segunda, a mesma é analisada como mecanismo do Estado para a manutenção do sistema capitalista, reproduzindo os interesses da classe dominante; e na terceira, é compreendida como sendo perpassada de contradições decorrentes da correlação de forças antagônicas existentes entre as classes sociais, tornando-se um instrumento de constituição da hegemonia do sistema capitalista, procurando responder às necessidades de reprodução do capital e da força de trabalho, ao mesmo tempo em que pode se constituir ferramenta da classe trabalhadora.

Palavras-chave: educação; Estado; política social

Abstract: This paper presents education through the debate of three major philosophical currents, which interprets it as: redemption, reproduction, and transformation. In the first perspective, educational policy is seen as a tool for social cohesion; in the second, it is analyzed as the State's mechanism for maintaining the rules of the capitalist system, reproducing the interests of the ruling class; and the third one, which is understood as being trespassed by contradictions resulted from the correlation of antagonist forces between social

* Assistente Social. Mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: celiabsp@gmail.com

** Assistente Social. Mestrado em Psicologia pela UFES. Doutorado em Serviço Social pela PUC-SP. Professora no Curso de Serviço Social e do Programa de Pós Graduação em Política Social da UFES. E-mail: mariabeatrizh@uol.com.br

classes, becoming an instrument of the hegemony of the capitalist system, by addressing the capital's reproduction needs and labor, while constituting a tool for the working class.

Key words: education; State; social policy

Introdução

A passagem para este milênio veio acompanhada de um discurso idealista contido na teoria neoliberal, que difundia a esperança de uma nova era, em que as desigualdades socioeconômicas, entre outras, ficariam no passado, afinal a globalização geraria incremento econômico, desenvolvimento social, igualdade entre os povos, entre outros. Mas, apesar do enorme desenvolvimento tecnológico, a miséria cresce a cada dia, a violência torna-se quase que incontrolável, as catástrofes ambientais autenticam as cobranças da natureza. Enfim, a realidade mostra a impossibilidade de construir este mundo mais igualitário, justo, equitativo e democrático nos marcos do capitalismo, confirmando novamente as análises da teoria marxista.

Diante deste cenário, levanta-se o debate acerca da educação. Aclamada mundialmente como instrumento para construir um mundo melhor, ela ganha centralidade nos discursos e propostas de organismos internacionais, tornando-se política prioritária para o enfrentamento das expressões da questão social.

Assim, pretendemos discutir o tema da educação,¹ com base no debate realizado por Luckesi (1994), que aponta três grandes correntes filosóficas que interpretam a educação como: redenção, reprodução e transformação. Concepções estas que determinam a configuração da política de educação.

¹ Este trabalho constitui-se em uma revisão crítica sobre a educação, a partir de autores como Marx e Engels (2004), Gramsci (1989; 1991), Luckesi (1994), Severino (2001), Paulo Freire (1974) dentre outros.

A política de educação no sistema capitalista

Pensar a educação requer refleti-la historicamente, pois como parte da história da sociedade humana passa por um movimento de transformação e desenvolvimento, configurando-se diferentemente em cada momento.² Ao analisar a institucionalização da educação no Estado Moderno como política social percebe-se que havia interesse da burguesia de que fossem formados cidadãos “livres”, com preparação para a nova ordem instituída.

As mudanças no modo de produção acarretaram transformações na organização sociopolítica, exigindo uma educação institucionalizada, que preparasse os indivíduos para ocuparem suas funções na “nova” divisão social do trabalho. A “(...) ordem burguesa necessita de uma educação específica para cada uma das classes sociais fundamentais em formação, mesmo que, até certo ponto, a educação seja comum” (BUFFA, 1996, p. 24).

Para consolidar-se como classe dominante, a burguesia emergente, defendia ideais universais, mas, devido à incompatibilidade da nova ordem em concretizar estes ideais, a igualdade jurídica foi usada como mistificadora das relações de exploração (BUFFA, 1996), trazendo as desigualdades sociais inerentes ao sistema, para o plano individual.

Portanto, na sociedade capitalista a educação ganhou centralidade política, pois era importante para a classe dominante a constituição de um espaço que possibilitasse “harmonia” e enquadramento na ordem social, por meio de um processo educativo. Assim, “nesse liberalismo comunitarista passam a ser centrais a norma, a disciplina, o controle dos interesses pessoais e, conseqüentemente, a educação para a harmonia, para o respeito à lei, a compreensão e a aceitação dos interesses coletivos” (ARROYO, 1996, p. 56-57).

² Gonçalves (2008) faz uma reflexão sobre a educação na sociedade antiga, no sistema feudal e no sistema capitalista, trazendo uma grande contribuição para a compreensão acerca da educação, ideologia e lutas de classes.

Arroyo (1996) enfatiza que não se pode perder de vista todo esse movimento global no momento de constituição das massas como classe trabalhadora. Todavia, adverte que os trabalhadores não foram passivos nesse processo, ao contrário lutaram, conquistando muitos espaços. O ponto central do autor é demonstrar que o Estado, historicamente, tem buscado, por meio da educação, controlar a cidadania da classe trabalhadora.

Assim, a compreensão da educação requer repensar o Estado. Para Gramsci (1991, p. 50), o “(...) Estado é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo (...)” Essas condições estão situadas historicamente, o que faz com que o Estado capitalista assuma formas funcionais diferenciadas conforme o período e o espaço de atuação, entretanto o conteúdo classista continua a caracterizá-lo.

Na visão gramsciana, em sentido amplo, o Estado compreende toda a superestrutura, ou seja, a “unidade dialética” composta da sociedade política e da sociedade civil (PORTELLI, 1977, p. 32),³ em sentido estrito seria apenas a sociedade política, isto é, os aparelhos coercitivos (COUTINHO, 2003).

Gramsci (1991) esclarece a relação dialética a partir de uma metáfora.⁴ O uso da figura mitológica do Centauro reflete a preocupação do teórico em demonstrar que apesar da relação orgânica entre as partes (cavalo + homem / sociedade política + sociedade

³ Segundo Coutinho (2003), o fato de Gramsci situar a sociedade civil no momento superestrutural e não na estrutura (base econômica), não significa inversão do pensamento marxista.

⁴ “(...) Outro ponto a ser fixado e desenvolvido é o da ‘dupla perspectiva’ na ação política e na vida estatal. Vários são os graus através dos quais pode se apresentar a dupla perspectiva, dos mais elementares aos mais complexos. Mas eles podem-se reduzir teoricamente a dois graus fundamentais, correspondentes à natureza dúplice do Centauro maquiavélico, ferina e humana: da força e do consentimento, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e do momento universal (da ‘Igreja’ e do ‘Estado’), da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia etc. (...)” (GRAMSCI, 1991, p. 41).

civil), cada uma possui características próprias e com certo grau de autonomia. Ou seja, para o autor a função de dominação seria, geralmente, exercida pela sociedade política (Estado em sentido estrito), enquanto que a sociedade civil (organismos privados), considerada como conjunto de instituições e organizações que elaboram ou difundem a cultura político-ideológica, seria responsável, principalmente, pela direção intelectual e moral da sociedade (GRAMSCI, 1989).

Neste caso, a sociedade política seria o conjunto das atividades coercitivas, enquanto que a sociedade civil seria o conjunto de instituições responsáveis pela hegemonia.⁵ Esta é alcançada quando um grupo consegue, consensualmente, tornar-se dirigente cultural, político, social e econômico da sociedade, sendo preciso, portanto, que sua ideologia seja assimilada por todos os segmentos sociais. Por isso, o campo de abrangência da sociedade civil é complexo, pois é constituído pelo domínio da ideologia, compreendida na visão gramsciana como concepção de mundo que se manifesta em todos os campos da vida, tanto em sua faceta individual quanto na coletiva (PORTELLI, 1977, p. 23).

Gramsci (1989, p. 3) considera que “(...) cada grupo social possui seus intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência funcional tanto no âmbito econômico, político e social.” Segundo este autor, o intelectual caracteriza-se por “(...) possuir uma capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos as mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens (...)).” Assim, os intelectuais orgânicos seriam os responsáveis por direcionar política e ideologicamente a sociedade, objetivando a

⁵ Isto é: “(...) o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc.” (COUTINHO, 2003, p. 127-129).

hegemonia da classe que representa, portanto, estão presentes tanto na classe capitalista quanto na classe trabalhadora.

O autor destaca que “(...) a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1989, p. 9). Por isso, é significativa a contribuição desse teórico para a compreensão da política de educação, já que Gramsci (1989) reposiciona o papel da escola moderna, considerando os ganhos para a classe trabalhadora, na medida em que esta permite uma leitura da realidade “liberta de toda a magia ou bruxaria”, como se tinha no feudalismo, fornecendo a base para uma possível leitura crítica do mundo.

Isso não significa que este teórico não estivesse atento ao uso da escola pela classe dominante como espaço de reprodução de sua ideologia. Gramsci (1989, p. 136) observa: “o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.” Por isso, o autor destaca o papel do partido político, no que tange à sua função de formação de intelectuais orgânicos, ou seja, de organização da educação política dos trabalhadores.

Assim, Gramsci (1989) observa que em sociedades mais complexas, onde a democracia se tornou sólida, é preciso uma preparação permanente (guerra de posição) da classe trabalhadora, a fim de que se consiga homogeneizar a ideologia deste grupo, num movimento de contrahegemonia, para que em momentos de crise orgânica no sistema, este grupo dê a direção e consiga subir ao poder (através da guerra de movimento).⁶

⁶ Por isso, Coutinho (2003, p. 155) considera importante que os “sujeitos políticos coletivos” tenham a “(...) capacidade de fazer política, de envolver grandes massas na solução de seus próprios problemas, de lutar cotidianamente pela conquista de espaços e posições, sem perder de vista o objetivo final, ou seja, o de promover transformações de estrutura que ponham fim na formação econômico-social capitalista.”

É nesse sentido que a análise gramsciana é primordial, pois, demonstra que o Estado, para garantir a reprodução do sistema utiliza-se de mecanismos que visam à manutenção da hegemonia do bloco de poder. Ao mesmo tempo em que considera que a constituição da hegemonia é essencialmente contraditória, pois é pautada em correlação de forças que ocorrem no interior do modo de produção capitalista, abrindo espaços para uma contrahegemonia da classe trabalhadora. E da mesma forma, o próprio processo de educação, já que este faz parte deste movimento formativo da ideologia.

Assim, apesar do Estado ter caráter classista, e estar a serviço da classe dominante, servindo-se do aparato escolar (e de todos os outros aparelhos de hegemonia, para conformar as forças produtivas, de acordo com a necessidade do capital), a educação serve de base à classe trabalhadora para realizar uma leitura crítica da realidade. Desta feita, a escola, é também uma conquista da classe trabalhadora através de muitas lutas. Espaço que muitos trabalhadores ainda não têm acesso, o que torna a luta desta classe, pelo ensino público de qualidade, atual; equipamento que mesmo limitado, é importante para o desenvolvimento teórico crítico, para o desmascaramento das desigualdades sociais.

A seguir, apresentamos três grandes interpretações acerca da educação, veremos que a interpretação do homem, da sociedade e do Estado, é a base para a compreensão desta e de sua função no interior das relações sociais.

Concepção da educação como redenção

Na análise da educação como redenção, esta é considerada como capaz de direcionar a vida social, sendo por isso responsável pela direção da sociedade, inclusive salvando-a, da situação em que se encontra. Esta concepção traz a ideia de uma interação harmônica

entre os homens, neste sentido a educação contribui para equilibrar e ordenar a sociedade, por isso a ideia de integração dos excluídos é forte característica, pois, busca-se a manutenção da sociedade e, conseqüentemente, a reprodução do status quo. Dentre os teóricos desta linha, encontram-se Durkheim, Comênio, Dewey, Mannheim e Parsons (LUCKESI, 1994).

Segundo Tura (2006), Durkheim empreendeu grande esforço para compreender as origens e as funções da educação, sobretudo, no âmbito moral, demonstrando preocupação com os conflitos do seu tempo. Para este teórico, por ser um “fato social”, a educação era um instrumento externo capaz de exercer coerção sobre as consciências individuais. Neste sentido, conforme a autora, é possível “(...) inferir uma certa passividade do sujeito durkheimiano, entendido como fenômeno mais simples que a sociedade e como produto de suas transformações e concepções” (TURA, 2006, p. 42).

Desta feita, a liberdade do indivíduo só seria possível quando inserido em um sistema social, fundado em regras, do contrário este ficaria exposto à desordem. Para o sociólogo, a sociedade seria um organismo, constituído de estruturas, com funções variadas, que se integram ao todo, cooperando para a harmonia social, que só poderia ser alcançada por meio de um sistema bem regulado. Por isso, para o Durkheim, o Estado deveria controlar/regular, a educação (TURA, 2006). Assim, a visão durkheimiana do Estado parte de uma interpretação idealista, colocando-o como um agente dotado de neutralidade, capaz de regular as ações individuais, a fim, de garantir os interesses coletivos, visando assim, a coesão da sociedade.

Conforme Tura (2006), diante do quadro histórico de grande conflito e instabilidade social de seu tempo, Durkheim acreditava que o Estado deveria tomar a educação como uma estratégia para conter os individualismos, decorrentes da nova ordem social (capitalista), visando o fortalecimento dos laços de solidariedade. A visão deste

teórico acerca da educação era ampla, compreendida como um processo contínuo, considerando que até mesmo as sociedades mais simples possuíam práticas para transmitir, aos seus membros, valores, normas, costumes e conhecimentos acumulados.

Entretanto, na concepção de Durkheim, a educação seria responsável pela “socialização metódica”, ou seja, institucionalizada, pois, objetiva controlar e limitar o desenvolvimento humano, enquadrando os indivíduos nas regras sociais. Uma educação voltada para a coerção, já que para este pensador, esta é necessária para criar nos indivíduos um espírito de trabalho e esforço, sendo a dominação, inevitável, nas sociedades modernas. Por isso, devido à heterogeneidade social, decorrente da divisão do trabalho, alcançar o consenso seria o objetivo principal da educação. Isto é, para o autor, a educação teria a função de integrar os indivíduos na organização social, pautada em regras e normas, que garantam à coesão e harmonia da sociedade (TURA, 2006).

Veremos que esse posicionamento está vivo ainda hoje, tornando-se inclusive hegemônico neste início de milênio, pois, a política social ganha uma configuração diferenciada no neoliberalismo,⁷ dando ênfase à educação, atualizando o debate desta sob a perspectiva de redenção. As políticas sociais neoliberais são focalizadas nos pobres (miseráveis), a partir de ações que visam aumentar seu “capital social”, a fim de incluí-los no mercado de trabalho. Estas orientações refletem nos organismos internacionais que passam a propagar junto aos países periféricos a ideologia da educação como indutora da superação do “subdesenvolvimento”.

Isso fica claro nas concepções da Unesco contidas no relatório realizado pela comissão internacional para a educação, organizado por Delors (2001), no qual a educação é entendida como um caminho

⁷ Os ajustes neoliberais levam a uma onda de privatizações, desregulamentação da economia, desresponsabilização do Estado, que transfere suas funções sociais para a sociedade civil e para o mercado.

para se conseguir um desenvolvimento humano com menos pobreza, exclusão social, opressão, guerras. As políticas educativas são adotadas como meio de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.

À primeira vista, a concepção de educação referenciada parece ser pautada no desenvolvimento pleno do ser humano, quando a comissão pontua que a educação:

(...) deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 2001, p. 18).

Por isso, Delors (2001) aponta a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, como consequência do desenvolvimento desta sociedade do conhecimento, levantando quatro pilares da educação: a) aprender a viver juntos apresenta a educação com a dupla missão de ensinar sobre a diversidade e as semelhanças humanas e sobre a interdependência entre as pessoas. O objetivo é a participação e cooperação para a “coesão social”; b) aprender a conhecer relaciona-se a como usar os instrumentos do conhecimento, como “aprender a aprender”, ou seja, de saber usar os conteúdos cognitivos (a memória, o intelecto, o raciocínio) que permitam o sujeito realizar interpretações acerca de si e da sociedade. Está ligado ao aprendizado de conteúdos escolares; c) aprender a fazer responde à formação profissional, combinando a formação técnica ao comportamento social, à aptidão para trabalhar em equipe, pautada na iniciativa, dentre outras questões como: comunicação e capacidade de resolver conflitos, aprendizagem para o trabalho formal ou informal. Trata-se de uma adaptação ao sistema marcado por competitividade no mundo do trabalho; d) aprender a ser destaca que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da

pessoa, considerando o espírito e corpo, inteligência, dentre outros aspectos, enquanto princípio base, preparando a pessoa para ter pensamentos próprios e críticos e, para tomar decisões ao longo de sua vida. Busca preparar para a autonomia, responsabilidade e solidariedade, visando à “coesão social”.

Apesar de na aparência postular uma concepção ampla da educação, criticar o desenvolvimento econômico a qualquer custo e reconhecer algumas tensões causadas pelo sistema, a essência da concepção de educação da Unesco segue a lógica do capital em sua fase neoliberal, em que o sujeito é responsabilizado por questões de fundo estrutural. Para a Unesco:

Cabe-lhe [à educação] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 2001, p. 16).

Além disso, aborda a educação para adequação mercadológica e como meio de mobilização social. Vista como mecanismo para quebrar o ciclo da pobreza e do subdesenvolvimento dos países; a educação é exaltada como solução para: as desigualdades, o subdesenvolvimento da América Latina e da África, a unificação dos povos. A educação é voltada para o trabalho, para a formação do “capital humano”,⁸ ou seja, uma perspectiva que reforça o empenho do indivíduo, a lógica do individualismo e do empreendedorismo.

Para Costa (1995), os intelectuais neoliberais, ao postularem a educação como meio de redução da desigualdade, reafirmam o desempenho individual como base para mobilidade social, acirrando

⁸ Segundo Costa (1995), “a teoria do capital humano” surgiu na década de 1960 e na década de 1980, com as orientações neoliberais, há um retorno a esta teoria, pautando-se na ideia da educação como a base, ou seja, como “motor”, para o novo padrão de desenvolvimento econômico. Nesta mesma linha, Frigotto (1995) mostra como a “teoria do capital humano”, dos anos de 1960 e 1970, apesar de metamorfoseada, perdura nas décadas de 1980 e 1990. Conforme este autor, na década de 1960/70, “a ideia era que nações subdesenvolvidas que investissem em capital humano entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam” (FRIGOTTO, 1995, p. 93).

a lógica da competitividade. Assim, a educação volta a ser aclamada por uma perspectiva redentora, ainda que, com ênfase em aspectos cognitivos e não mais no assistencialismo da educação compensatória como na década de 1960, isto devido à desresponsabilização do Estado neoliberal na promoção de políticas sociais.⁹

Para esse autor, devido ao novo padrão de produção baseado no modelo toyotista e não mais no fordismo, a teoria do capital humano, repaginada, passa a vincular-se à concepção de “sociedade do conhecimento”, exigindo um trabalhador-cidadão participativo, qualificado, preparado para a competitividade, polivalente, flexível, ou seja, capaz de adequar-se ao modo de produção. A crítica do autor, à “teoria do capital humano”, pauta-se no argumento de que esta não considera as relações de poder, os interesses antagônicos presentes no interior das relações sociais de classe.

Hidalgo (2008), ao analisar as orientações do Banco Mundial e da Unesco para a política de educação, demonstra que há:

(...) o comprometimento dessas agências internacionais com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, em se forjar um sistema de ensino que atenda às necessidades impostas pelo mercado de trabalho. O discurso humanista que acompanha esta retórica tenta minimizar os graus de miserabilidade, tendo em vista o crescimento econômico e a contenção dos níveis de tensão social, atribuindo a responsabilidade para a sociedade civil (HIDALGO, 2008, p. 133).

Concluímos que na análise da educação como redenção há uma inversão na interpretação das relações sociais, que ficam pautadas em questões subjetivas. Esta inversão leva a uma compreensão idealista da sociedade e do Estado, como sendo possível comportar uma interação harmônica entre os homens, mistificando e naturalizando as relações de exploração do capitalismo, difundindo uma compreensão da realidade em que as manifestações da questão social e os riscos ambientais sejam vistos de forma natural, como

⁹ Costa (1995, p. 71) afirma que “a educação ocupa um lugar privilegiado de coligações praticamente universais, porém a unanimidade no discurso demonstra sua face de dissimulação quando confrontada com políticas desenvolvidas pelos grupos no poder.”

“desilusões do progresso”. Este tipo de concepção tem embates sobre as políticas sociais adotadas, que passam a tomar como eixo central a educação.

Em seguida, abordaremos a educação vista na perspectiva de reprodução do sistema capitalista.

Concepção da educação como reprodução

Voltando a Luckesi (1994), ao contrário da interpretação da educação como redenção, a perspectiva da educação como reprodução critica a relação entre o Estado e a sociedade, e conseqüentemente, a função da educação. Entretanto, parte da concepção do Estado como instrumento da classe dominante, que utiliza de mecanismos para a manutenção desta classe no poder, entendendo que a educação apenas reproduz a sociedade, buscando a manutenção do sistema vigente. Essa posição, denominada crítico-reprodutivista,¹⁰ “(...) não estabelece um modo de agir para a educação, como propunha a tendência anterior e como proporá à subsequente”, se resume a apenas demonstrar como é a atuação da educação dentro da sociedade (LUCKESI, 1994, p. 42, grifos do autor).

Dentre os autores que seguem esta perspectiva estão Christian Baudelot e Roger Establet. Além de Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que consideram que a educação reproduz a cultura dominante, reforçando as relações de poder, reproduzindo assim, o sistema capitalista. Para estes autores, a educação impõe a cultura da classe dominante a toda sociedade (SEVERINO, 2001). Outro grande teórico desta perspectiva foi Louis Althusser (LUCKESI, 1994).

Althusser (1985), tendo como referência Marx, aponta que a produção só se dá mediante a reprodução das relações que garantam

¹⁰ SAVIANI apud LUCKESI, 1994, p. 42).

a reprodução das condições materiais da produção, inclusive das forças produtivas. Este autor observa que para a reprodução da força de trabalho é necessário mais do que as condições materiais; para ocupar uma posição na divisão sociotécnica do trabalho é preciso que seja garantida uma qualificação diversificada exigida pela produção capitalista. E, mais do que isso, requer também uma reprodução da submissão da força de trabalho à ideologia dominante. Desta feita, o autor considera que no sistema capitalista, a função dos aparelhos ideológicos do Estado, principalmente da escola, é garantir a reprodução ideológica dominante. Em suas palavras:

(...) a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o “know-how”, mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem, de uma forma ou de outra, estar ‘imbuídos’ dessa ideologia para desempenhar “conscientosamente” suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja a de exploradores (capitalistas), seja a de auxiliares na exploração (os quadros), seja a de grandes sacerdotes da ideologia dominante (‘seus funcionários’) etc... (ALTHUSSER, 1985, p. 58-59).

Essas considerações sobre a escola partem da interpretação que Althusser (1985) desenvolve acerca do Estado. Para este autor, Gramsci foi o único teórico que avançou na teoria de Estado, ao perceber que o Estado não se reduz ao aparelho repressivo, compreendendo também as instituições da sociedade civil. Entretanto, Althusser (1985, p. 67, nota de rodapé 7) considera que “[...] infelizmente Gramsci não sistematizou suas intuições, que permaneceram no estado de anotações argutas, mas parciais.” Diante disso, o autor se propõe a esquematizar uma teoria de Estado.

Althusser (1985) aponta a diferença entre o aparelho (repressivo) de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado

(AIE),¹¹ enquanto aquele funciona predominantemente através da força, estes funcionam principalmente através da ideologia. Segundo o autor, os AIE apesar de sua diversidade possuem um mesmo objetivo, qual seja, reproduzir a ideologia dominante, já que esta detém o poder de Estado, bem como o aparelho (repressivo) do Estado, sendo, portanto, também “ativa” nos AIE. Desta feita, conclui: “Esta última observação nos permite compreender que 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” (ALTHUSSER, 1985, p. 71).

Feitas estas considerações, o autor retoma a discussão acerca da reprodução das relações de produção, conduzindo à compreensão de que a mesma é assegurada pelo Estado, tanto através de seu aparelho (repressivo), quanto pelos AIE. As interpretações de Althusser (1985, p. 78) sobre a função dos AIE conduzem a uma análise reprodutivista dos mesmos, pois, afirma que o objetivo final destes consiste em reproduzir as relações de exploração capitalistas, uma vez que, todos seguem a mesma “partitura”, ou seja, a ideologia dominante.

O autor segue com o debate sobre a ideologia, inserindo sua tese de uma “ideologia em geral”, isto é, uma abstração da ideologia. Argumenta que “(...) só há prática através de e sob uma ideologia” e, que “(...) só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (ALTHUSSER, 1985, p. 93). Diante destas conclusões, apresenta sua tese central, qual seja:

(...) a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, – acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) ‘constituir’ indivíduos concretos em sujeito (ALTHUSSER, 1985, p. 93, grifos do autor).

¹¹ Althusser (1985, p. 68) considera os AIEs religiosos, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical, AIE de informação, AIE cultural.

Esta ambiguidade acerca do sujeito parece ser o ponto-chave do pensamento de Althusser, em que o sujeito por um lado constitui-se em:

(...) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; [e por outro lado, em] (...) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão. (...) o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. “Os sujeitos se constituem pela sua sujeição” (ALTHUSSER, 1985, p. 104, grifos do autor).

É a visão do autor acerca da ideologia e de como esta é reproduzida pelo Estado, através de seus aparelhos, que o levam não só a afirmar a escola como principal espaço de reprodução da ideologia dominante, necessária para a reprodução da força de trabalho, como ainda confere certa passividade aos sujeitos frente à ideologia dominante.

Acreditamos, portanto, poder apresentar a tese seguinte, com todos os riscos que isto comporta. Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar (ALTHUSSER, 1985, p. 77).

Portanto, para Althusser (1985), a escola se resume à função de inculcar nos sujeitos desde sua infância a ideologia dominante, sendo preparados para serem submissos e ocuparem posições, conforme o grau de sua escolarização, na divisão sociotécnica do trabalho.¹² Desta feita, a escola é o principal espaço para que as

¹² “Ela [a escola] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e (...) lhes inculca, durante anos, (...) os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra na ‘produção’: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros,

relações de produção capitalistas baseadas em relações de exploração sejam garantidas, através da “[...] aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 80).

Assim, concordamos com Luckesi (1994), que para este autor não há possibilidade da classe trabalhadora, no papel de professores utilizarem-se deste espaço numa perspectiva transformadora (trataremos mais adiante), já que por mais que lutem acabarão reproduzindo a ideologia dominante e, portanto, a sociedade capitalista. Isto fica claro nas seguintes palavras de Althusser (1985, p. 81):

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, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!).

Por isso, conforme Luckesi (1994, p. 45), “o termo ‘formação’, muito utilizado para definir os fins da atividade escolar, expressa bem o papel de reprodutora do sistema que desempenha a escola. ‘Formar’, quer dizer ‘dar forma a’, padronizar segundo um modelo.”

Acreditamos que, apesar de trazer grande contribuição para a compreensão da educação como interesse da classe dominante, para reprodução do capital, ao enfatizar apenas este aspecto, esta interpretação acabou conduzindo a um reducionismo do pensamento

empregados, funcionários pequenos e médios, pequeno burguês de todo tipo. Uma última parcela chega até ao final do percurso, seja para cair num semidesemprego intelectual, seja para fornecer além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’ os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são ‘leigos’ convictos)” (ALTHUSSER, 1985, p. 79).

marxista,¹³ já que, ao negar a contradição do sistema, considerando a educação formal como espaço de reprodução apenas da ideologia dominante, acaba levando a uma visão da classe dominante como principal protagonista na história da humanidade, como se a classe trabalhadora fosse passiva, mera espectadora do processo. Além de ter uma visão fatalista da instituição escolar pública, desconsiderando os ganhos que esta pode trazer para a classe trabalhadora. Essa perspectiva influenciou muitos estudiosos brasileiros que nos anos 1970-1980 negavam o espaço escolar, com ênfase no papel exercido pelos movimentos sociais no processo educativo da classe trabalhadora.

Em contraposição às perspectivas apresentadas, seguimos com a proposta da educação como transformação, dando continuidade ao debate iniciado no item sobre a política de educação no sistema capitalista.

Concepção da educação como transformação

Marx e Engels (2004)¹⁴ expressam uma concepção ampla acerca da educação, mostrando os limites que esta encontra nos marcos do sistema capitalista. O eixo central da análise dos autores é a categoria trabalho, assim observam que a divisão sociotécnica do trabalho interfere no desenvolvimento do homem, em todas as áreas de sua vida. Marx pontua que o capitalismo diferencia-se dos modos de produção anteriores, pois necessita de um desenvolvimento

¹³ “(...) Marx repele sistematicamente tanto a perspectiva idealista, que superestima o papel das ideias e da consciência nas ações históricas dos homens (subestimando a força do condicionamento material) como a perspectiva materialista, que minimiza (ou até ignora) a importância da intervenção dos sujeitos humanos na constante modificação da realidade objetiva (e deles mesmos)” (KONDER, 2006, p. 15).

¹⁴ Aqui estão sendo considerados trechos separados acerca da temática da educação, que se encontram espalhados por várias obras de Marx e de Engels, e que foram reunidas em um livro. Não fazemos separação do que foi escrito por cada um dos autores, pois buscamos compreender a ideia central presente na teoria marxista.

constante das forças produtivas, exigindo cada vez mais qualificação deste homem (transformando em mercadoria sua força de trabalho), possibilitando-lhe um grande avanço intelectual, concretizado no avanço científico e cultural, mas ao mesmo tempo impondo-lhe limites para um desenvolvimento pleno. Para estes autores, a educação está ligada ao trabalho, categoria fundante do ser social, já que é a partir deste que o homem se faz sujeito da história. Sendo assim, a única via para se formar seres humanos plenamente desenvolvidos seria a partir da interlocução entre teoria e prática, conjugando conhecimentos científicos às concepções de mundo e da vida.

A análise marxiana é de que na sociedade dividida em classes, a educação não é igual para todas as classes, visto que os interesses das mesmas são antagônicos. Por isso, Marx e Engels (2004) afirmam que o Estado não pode ser educador do povo. Desta forma, denunciam os limites da formação escolar pública, ou seja, conduzida pela máquina estatal.

O que os autores procuram, com esta afirmação, não é desconsiderar a escola como espaço importante para a classe trabalhadora, e sim, enfatizar que a classe trabalhadora deve encontrar mecanismos para controlar a educação político-ideológica da própria classe. Segundo Freitas (2008, p. 102), Marx:

(...) chama a atenção para o cuidado que os trabalhadores devem tomar com o poder ideológico do Estado sobre a educação. (...) Por outro lado Marx não descartava a legitimidade dos trabalhadores colocarem em suas lutas contra o Estado burguês a defesa do financiamento da educação por meio de leis gerais o que, em sua visão, era completamente diferente de colocar o Estado como educador do povo.

Compreendemos a educação, na terceira concepção apontada por Luckesi (1994), enquanto instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para os adeptos desta concepção, a educação nem salva, nem apenas reproduz a sociedade, mas deve servir de instrumento para a efetivação de uma concepção crítica de

sociedade, desvelando as contradições presentes e as possibilidades de mudanças.¹⁵

Nesta análise, a educação serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade, podendo ser conservador ou transformador. Os teóricos desta perspectiva pretendem demonstrar que é possível compreender a educação, com os seus determinantes e condicionantes, mas que ainda assim existe possibilidade de trabalhar pela democratização da mesma. Nesta visão, reconhecem-se as condições histórico-sociais da educação, sem negar seu papel ativo na sociedade. Ao contrário, considera-se a possibilidade de ação a partir da análise destes. Por isso esta tendência é denominada crítica (LUCKESI, 1994).

Ao falar da educação ligada à transformação da sociedade, não afirmamos que a educação em si seja capaz de levar a uma mudança estrutural da sociedade, ao contrário, partindo das condições concretas, buscamos entender que a educação é um instrumento que deve ser tomado pela classe trabalhadora como fundamental na construção da contrahegemonia, devido a seu papel significativo para uma leitura mais crítica das relações sociais. Enfim:

(...) a educação pode ser uma atividade que reproduz a ideologia da democracia-liberal-burguesa, reforçando as desigualdades sociais, ou pode contribuir para desvelar as contradições das estruturas social, política e econômica na perspectiva classista de luta para emancipação humana diante da lógica da contradição (GONÇALVES, 2008, p. 65).

Assim, salientamos que a concepção de educação entendida neste trabalho não se limita a saberes aprendidos em equipamentos formais de ensino, antes refere-se ao “(...) aprendizado pelo qual

¹⁵ Dentre vários teóricos desta corrente, encontra-se Paulo Freire, que considera que “a visão dialética indica a necessidade de recusar a compreensão da consciência como um reflexo da objetividade material ou aquela compreensão que confere à consciência um poder determinante sobre a realidade concreta” (FREIRE, 1992, p. 101).

o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem” (SANTOS, 2008, p. 39).

De forma que a educação é um fenômeno relacional, não só porque o aprendizado se dá a partir da interação, mas porque esta deve dar condições ao homem para se relacionar consigo mesmo, com outros seres humanos e com a natureza. Portanto, a educação é parte integrante da práxis, já que tem por finalidade capacitar o homem para intervir e modificar o mundo.

A práxis é a “prática mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem constrói-se a si mesmo” (SEVERINO, 2001, p. 45), a partir de um constante movimento de ação e reflexão, visando à transformação do mundo (FREIRE, 1974). Segundo, Konder (2006, p. 14, grifos do autor), “a atividade que assume a forma pioneira do trabalho e depois se diversifica é o que Marx chama de práxis. Por meio do trabalho, inicialmente, e em seguida também pelas atividades criativas que desenvolve, o homem faz-se a si mesmo.”

Severino (2001) conduz a uma reflexão interessante, considerando que a prática humana (práxis) é tridimensional, ocorrendo a partir de três planos indissociáveis: o produtivo, o político e o simbólico.¹⁶ Assim, a prática produtiva é o trabalho, pois, é ele quem dá condições para a existência e reprodução da vida humana. Nesse sentido, Santos (2008) afirma que a educação, resgatada em seu sentido mais amplo, é uma dimensão indissociável

¹⁶ “A existência humana se tece pela ação e pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. A substância do existir é a prática. O existir é antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza material, com os outros sujeitos na sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas por sua consciência e guardadas pela memória e objetivamente conservadas pela cultura. (...) Assim, a existência humana é mediada e só se realiza através de ações concretas” (SEVERINO, 2001, p. 44).

do ser social, assim como o trabalho, sendo este a categoria basilar do processo educativo.

Ao descrever o processo de trabalho, Marx (2008) observa que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de aproximar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim, sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (...) ele [o homem] figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de 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, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 2008, p. 211-212).

Um pouco mais à frente, o autor completa seu raciocínio dizendo que o trabalho é a condição *sine qua non* de intercâmbio entre o homem e a natureza, “(...) é a condição natural eterna da vida humana” (MARX, 2008, p. 218). No processo descrito, vemos a atuação do homem sobre a natureza, através de uma prática que modifica tanto a natureza quanto o seu ser, desenvolvendo suas potencialidades, ou seja, sua visão de si mesmo como ser produtor, criador e transformador, protagonista na criação de sua história.

Entretanto, é importante lembrar que o trabalho descrito por Marx encontra sérias limitações no modo de produção capitalista, não só porque é um trabalho explorado, mas, porque neste sistema o homem perde seu caráter humano, sendo objetificado, considerado apenas como um meio de produção. O capital retira do homem sua

posição de sujeito da história, tornando-se o centro das relações sociais, pois, tudo passa a ser para sua satisfação e reprodução.

Sobre isso, Sánchez Vásquez (1990) aponta que o trabalho para a economia burguesa é apenas uma categoria econômica, assim, trabalhar resume-se a produzir mercadorias. Ou seja, o trabalho passa a ser visto apenas como uma “atividade prática material pelo qual o operário transforma a natureza e faz surgir um mundo de produtos” (SANCHEZ VÁSQUEZ, 1990, p. 135).

Este autor interpreta que na sociedade classista, a práxis produtiva é trabalho alienado, caracterizado como “criação de um objeto no qual o sujeito não se reconhece, e que se lhe antepõe como algo alheio e independente, e, ao mesmo tempo, como algo dotado de certo poder” (SANCHEZ VÁSQUEZ, 1990, p. 135). A alienação, portanto, seria o processo de objetificação do homem, tanto do trabalhador quanto do capitalista. Assim, partindo de uma compreensão dialética do trabalho, afirma o homem ao mesmo tempo em que nega o homem. Ou seja, o trabalho, é para o ser social, realização ou prisão. Desta feita, o trabalho quando alienado ao invés de realização concretiza-se em exploração, subordinação e opressão (TRASPADINI, 2010).

Voltando à descrição de Marx sobre o trabalho, vemos que a prática produtiva só é possível no sujeito coletivo, pois, é no processo de trabalho que o homem se coloca em intercâmbio com outros homens. Nos termos de Severino (2001, p. 57) é isto que torna a ação do homem uma prática política,¹⁷ pois, o agir humano é resultado do sujeito social coletivo, e não de indivíduos isolados; “(...) as ações formadoras da humanidade dos homens são marcadas pela solidariedade, pois, precisam de uma coletividade como sujeito.”

¹⁷ Portanto, a prática política é inerente ao processo educativo do ser humano, já que, conforme Paulo Freire (1974, p. 79), “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão; mediatizados pelo mundo”, através de um “que fazer permanente”.

Entretanto, nos marcos da sociedade capitalista, este homem encontra-se subordinado ao capital, individualizado e fragmentado (visto apenas como força de trabalho). De forma, que neste sistema a busca do homem por sua afirmação como tal só pode ocorrer na luta contínua, ou seja, “(...) na participação consciente do sujeito no movimento histórico que se realize em direção à superação prática da alienação” (KONDER, 2006, p. 16).

Isto significa que a constatação do trabalho alienado e das reais condições sociais é a chave para o engajamento político do homem na luta diária por sua emancipação, luta que só é frutífera se for coletiva dada à própria natureza humana. Portanto, é no sujeito coletivo que o homem se conscientiza da sua condição de agente transformador; e, é a conscientização do sujeito coletivo que torna possível a luta, visando à transformação social. Assim:

(...) a faceta consciente do ser humano, já não mais dividido e sim integrado, é sua capacidade política de projetar e concretizar a partir do projetado, seu processo de caminhar, trilhar a própria vida, em comum acordo com os demais seres. Esse ser social consciente de seu papel político remete ao humano sua consolidação de sujeito da história e, como tal, sujeito político. (...) Sujeito político é o conceito que explica o protagonismo no caminhar, no que fazer cotidiano dos seres com consciência crítica e autocrítica (TRASPADINI, 2010, p. 97).

Por isso, consideramos que, a negação do outro no processo de trabalho-ensino-aprendizagem é a negação do próprio homem como ser que se faz na relação com o outro, é a negação do coletivo.

Voltando a Severino (2001), tanto a prática produtiva quanto a prática política são mediatizadas pela prática simbolizadora, fazendo com que a prática humana se distinga das ações dos diversos animais, pois, se dá a partir do intercâmbio de três dimensões que marcam a natureza do próprio homem.

A prática simbolizadora a que o autor se refere é a cultura, isto é o conjunto de produtos simbólicos,¹⁸ que se expressam concretamente na vivência humana. Para Traspadini (2010, p. 108), a cultura é a manifestação da história das relações sociais humanas, portanto, “(...) é a forma e é o conteúdo, a partir dos quais os seres humanos produzem sua existência material-espiritual em cada época.” Por isso, conforme esta autora, “cultura” é uma concepção que abarca diversas “culturas”, posto que como prática simbólica sua representação depende dos seus protagonistas, que por sua vez, estão inseridos em um tempo e um espaço.

Severino (2001) destaca a educação como uma ação da prática simbolizadora, já que objetiva inserir os sujeitos no processo de trabalho, de sociabilidade e de cultura. Como qualquer outra ação humana, a educação é prática produtiva, política e simbólica.

Portanto, a educação está ligada ao trabalho, tanto por ser uma atividade técnica desenvolvida por agentes que resulta em transformação, quanto por ter como função preparar os sujeitos para se inserir nas relações produtivas e, ainda por ser ela mesma uma prática simbolizadora (SEVERINO, 2001).

Para se reproduzir, a espécie humana depende de aprendizagem porque é, talvez, a única em que o código genético não responde pela maior parte do repertório de habilidades para sobreviver. Em cada etapa de sua História, a humanidade precisa refazer-se; não assegura seu devir histórico caso não se reaprenda continuamente. Assim, a educação se torna mediação universal da existência humana, sendo sobretudo através dela que as novas gerações se inserem no tríptico universo das práticas (SEVERINO, 2001, p. 83).

Portanto, como prática simbolizadora, a educação reproduz a estrutura da sociedade, da mesma forma que pode contribuir para a

¹⁸ Simbolizar é servir-se de um elemento para apreender outro; o primeiro tem uma natureza diferente do segundo, de modo que a significação deste se dá pela mediação daquele. Assim, a imagem mental de determinado objeto o substitui em sua materialidade. Os símbolos são mediações que usamos para lidar com os objetos, situações e com outros símbolos (SEVERINO, 2001, p. 60).

mudança desta. Já que, conforme Freire (1974, p. 211) “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la”. Este autor compreende a educação como um meio de intervenção no mundo, que serve tanto para a reprodução da ideologia dominante, quanto para o seu desmascaramento. Portanto, quando a prática educativa é realizada por meio da “educação bancária”, esta acaba servindo para reprodução da ideologia dominante.

Segundo Freire (1974), a educação bancária se caracteriza pelo ato do educador não considerar o educando como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, por isso apenas deposita, transfere o conteúdo. Neste tipo de educação não é realizada uma reflexão crítica acerca do que se está aprendendo. De forma que o único protagonista do processo é o educador, o educando é visto como mero receptor. Portanto, nesta concepção nega-se a humanização dos homens, à medida que os individualiza, levando-os a um processo de desumanização, ou seja, de “ser menos”.

Por isso, consideramos que a concepção de Freire (1974) acerca da educação bancária não se restringe à forma como esta se estabelece, abarca também o conteúdo de uma educação que serve de suporte ao modo de produção capitalista, pois, está pautada em uma relação de dominação. Já que, segundo o autor, o processo de desumanização é resultado de uma ordem injusta.

Concluimos, mostrando que a perspectiva transformadora da educação tem se manifestado em diversas frentes de luta da classe trabalhadora: pelo ensino público de qualidade, gerido exclusivamente pelos recursos do Estado, evitando assim, a mercadorização do ensino; pela universalização do ensino para que alcance os segmentos empobrecidos, que, historicamente, têm sido excluídos deste espaço; pela gestão democrática da escola, buscando efetivar espaços conquistados por esta classe; pelo uso de técnicas que vão ao encontro do projeto político-pedagógico desta classe, contribuindo

com a leitura crítica da realidade; pela luta por melhorias de salários e de condições de trabalho; pela construção de espaços que busquem a formação política da classe, como a Escola Florestan Fernandes, dentre outros.

Conclusão

Procuramos demonstrar que a educação é um processo histórico, portanto, configura-se conforme a época, espaços, sujeitos e outras variantes. Sendo assim, está intrinsecamente ligada à própria evolução da humanidade e da sociedade, ganhando uma dimensão particular nos marcos do sistema capitalista, configurando-se como política social.

Enquanto tal, a educação torna-se um mecanismo usado tanto para a construção da hegemonia do sistema capitalista e para responder às suas necessidades, quanto para a construção da contrahegemonia, respondendo às necessidades do trabalho. Portanto, é perpassada por contradições advindas da correlação de forças, respondendo ao mesmo tempo ao capital e à classe trabalhadora, concedendo a esta elementos, ainda que fracionados, para uma leitura crítica da realidade, contribuindo para sua construção enquanto sujeito político no movimento histórico, marcado pela luta de classe.

Sem negar a importância da educação formal pública e reconhecendo os concretos limites desta enquanto política social face às imposições do capitalismo, que propõe uma educação, que é essencialmente dominadora, pois, faz parte de um sistema de dominação de homens, é que reafirmamos as postulações marxistas da necessidade da classe trabalhadora encontrar mecanismos de controlar sua educação, que deve ser pautada na consciência de classe, buscando atrelar a teoria, que serve de suporte para compreensão da realidade, à sua militância, seu engajamento político, tornando sua ação em práxis e não mero ativismo.

Submetido em 31 de agosto de 2011 e aceito para publicação em 31 de outubro de 2011

Referências

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 11. reimpr. (Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque).

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSSELA, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 31-80. (Coleção questões da nossa época, n. 19).

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSSELA, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 13. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-30. (Coleção questões da nossa época, n. 19).

COSTA, M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (Org). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 43-76.

COUTINHO, C. N. Teoria “ampliada” do Estado. In: _____. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 119-143.

DELORS, J. (Org). Educação: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, J. P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). Educação e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 95-109.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 77-108.

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, J. P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 65-94.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989 (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48, série Filosofia).

_____. O moderno príncipe. In: _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Tradução Luiz Mário Gazzaneo. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 3-102.

HIDALGO, A. M. De “educação para responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”. In: ORSO, J. P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 125-138.

KONDER, L. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, M. L. R. (Org.). *Sociologia para educadores*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 11-23.

LUCKESI, C. C. Educação e Sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 37-52.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: _____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 211-219.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Vida, 1977.

SANCHÉZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, A. *Mundialização, educação e emancipação humana*. In: ORSO, J. P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). *Educação*

e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 39-47.

SEVERINO, A. J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'água, 2001.

TRASPADINI, R. Elementos estruturais da educação popular e os movimentos camponeses do Brasil. Em Pauta. Rio de Janeiro, Uerj, v. 7, n 25, p. 87-112, jul. 2010.

TURA, M. L. R. Durkheim e a educação. In: ____ (Org.). Sociologia para educadores. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 8-61.