



LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Denize Cristina Alves da Penha

ESCOLA E ALIENAÇÃO:
O sistema escolar como mantenedor da estrutura social

Rio de Janeiro

2014

Denize Cristina Alves da Penha

ESCOLA E ALIENAÇÃO:
O sistema escolar como mantenedor da estrutura social.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para aprovação no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde com Habilitação em Vigilância em Saúde.

Orientador: Alexander de Carvalho

Rio de Janeiro

2014

Denize Cristina Alves da Penha

ESCOLA E ALIENAÇÃO:
O sistema escolar como mantenedor da estrutura social.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para aprovação no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde com Habilitação em Vigilância em Saúde.

Orientador: Alexander de Carvalho

Aprovado em 21/03/2014

BANCA EXAMINADORA

Maria Inês Castro Azevedo

(FIOCRUZ/EPSJV/LABFORM)

Diego dos Santos Reis

(FIOCRUZ/EPSJV/LABFORM)

Alexander de Carvalho

Rio de Janeiro

2014

*Dedico este trabalho aos meus pais
Nilma e Luiz, às minhas irmãs Dania e
Diana e à memória de minha avó
Alaíde.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais por todo amor e amparo ofertados a mim durante o desenvolvimento deste trabalho assim como ao longo de toda a minha vida. Gostaria de agradecer à irmã Dania e aos cunhados Deivid e Leonardo por estarem sempre presentes, me auxiliando e incentivando. Gostaria de fazer um agradecimento especial à minha irmã Diana por toda paciência e cumplicidade. Sem sua ajuda este trabalho não seria concluído.

Quero agradecer aos amigos Lucas Godinho e Caroline Eloi por todos os momentos alegres que me proporcionaram e por toda ajuda e suporte durante a elaboração do presente trabalho. Agradeço também ao amigo Daniel Marianno pelas palavras de ânimo e por seu companheirismo.

Por fim, gostaria de agradecer às amigas Evelyn, Jéssica e Pamela por estarem presentes em mais esta etapa da minha trajetória. Obrigada pelo carinho e apoio recebidos durante todos esses anos.

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade,

tampouco sem ela a sociedade muda.

(Paulo Freire)

RESUMO

Trata do sistema escolar como sendo um importante instrumento na manutenção do status quo. Apresenta um panorama geral da história da educação destacando-se que, desde a antiguidade, a escola possui um caráter conservador das relações sociais e dos privilégios de determinado grupo. Aborda o contexto em que foi implantado um modelo de educação pública mais abrangente no Brasil e as mudanças ocorridas nele ao longo dos anos, de acordo com os objetivos dos setores dirigentes. Identifica alguns aspectos da educação, presentes até os dias de hoje, e suas implicações nas relações sociais e de trabalho no contexto da sociedade capitalista. Conclui destacando a importância do sistema escolar como instrumento de inculcação da ideologia dominante nos indivíduos da classe dominada, o que gera a alienação deste grupo e faz com que a divisão de classes, bem como a estrutura social em si, não seja radicalmente alterada, perpetuando os privilégios das classes dominantes. Enfatiza a importância de uma transformação no atual modelo de educação, associada a mudanças em outros âmbitos, para que se estabeleça uma sociedade onde todos tenham plenas condições de participar ativamente dos processos e da tomada de decisões.

Palavras-chave: Escola. Alienação. Ideologia de Estado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. CAPÍTULO I: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	15
2.1 GRÉCIA ANTIGA.....	15
2.2 ROMA ANTIGA	17
2.3 IDADE MÉDIA.....	20
2.4 IDADE MODERNA	24
3. CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	30
3.1 VALORES, CONCEPÇÕES E MÉTODOS PRESENTES NA ESTRUTURA ESCOLAR.....	32
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	41

1. INTRODUÇÃO

A vida em sociedade requer, para a sua autopreservação, que os indivíduos ajam segundo princípios cuja finalidade é a harmonia com o todo social. Tais princípios, que dependem da educação, são as condições pelas quais são possíveis comportamentos que resultam de uma concepção gregária do indivíduo, de forma que o objetivo principal dessa atividade é a integração do sujeito ao estado de direito, à sociedade civil que lhe corresponde e, por fim, às organizações sociais em geral.

Sendo assim, todos nós passamos por algum tipo de educação, ela é inerente ao homem e não se restringe só a ele, até mesmo outros animais possuem certos tipos de educação (em seu sentido mais trivial).

“Os bichos do mundo aprendem de dentro para fora com as armas naturais do instinto. Mas a isto eles acrescentam maneiras de aprender de fora para dentro, convivendo com a espécie, observando a conduta de outros iguais de seu mundo e experimentando repetir muitas vezes essas condutas da espécie, por conta própria.” (BRANDÃO, 1995, p. 13)

Portanto, educação pode ser definida como: um conjunto de práticas, saberes, conceitos, valores e técnicas que são transmitidos aos indivíduos pertencentes à determinada sociedade pelos integrantes mais antigos dela. De acordo com isso, a educação é não apenas um legado cultural, mas também social.

A complexidade da forma de educação é diretamente proporcional à complexidade da estrutura social. Por isso as instituições de ensino, com as suas mais variadas concepções, precisam acompanhar o desafio de se pôr na vanguarda desse processo. Com o surgimento da escola, um espaço onde um indivíduo adulto transmite determinados conhecimentos aos mais jovens, a educação passa a ter um caráter excludente e seletivo, que visa privilegiar uns e não outros, para que cada um desempenhe determinado papel nessa sociedade.

Por exemplo, a escola primária na Grécia, que surge por volta de 600 a.C, onde eram ensinadas as primeiras letras e operações matemáticas, não era acessível a todos os integrantes da sociedade grega, somente aos meninos livres. Os meninos que eram livres e plebeus passavam apenas pela escola primária, os meninos que eram livres e nobres passavam rapidamente por ela e logo se destinavam a lugares onde teriam uma formação mais densa, aprendendo sobre música, poesia, retórica e exercícios físicos, por exemplo. Estes meninos nobres se tornariam os cidadãos que exerceriam o poder de decisão na comunidade grega (MONROE, 1978, p.45).

Embora muito se tenha mudado da Grécia Antiga até os tempos atuais, esta característica excludente da educação escolar permanece. No Brasil do século XXI, as

crianças de classes baixas são, geralmente, encaminhadas para escolas de qualidade muito inferior às escolas frequentadas pelas crianças das classes mais abastadas, o que dificulta o acesso destes indivíduos de classes baixas ao ensino superior e/ou, futuramente, a conquista de empregos que promovam a “ascensão” social deste indivíduo. Esta característica discriminatória da educação escolar está intrinsecamente ligada à ideia de ideologia e alienação.

Ideologia, *lato senso*, pode ser definida como o conjunto de ideias ou opiniões sobre determinado assunto a partir da perspectiva de determinado grupo, se referindo à doutrina, à estrutura sistemática das ideias e ao posicionamento subjetivo de certos fatos. Porém ideologia possui ainda um sentido mais específico, desenvolvido principalmente por Karl Marx, e é deste sentido que nos apropriaremos. Este sentido de ideologia pode ser definido como:

“um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade, o que devem sentir e como devem sentir o que devem fazer e como devem fazer.” (CHAUÍ, 1980, p.113).

Ideologia é, nesse sentido, a ideia de um grupo social que é “comprada” por outras classes sem qualquer mediação crítica. Ela consiste numa ferramenta reguladora, que contém os valores, especificamente, da classe dominante¹, mas que são universalizados e transmitidos à classe dominada. Ela possui o papel de dar aos integrantes de uma comunidade hierarquizada uma explicação para as diferenças sociais, culturais e políticas existentes, para assegurar determinada relação dos homens entre si e com suas condições de existência, porém camuflando as contradições sociais através de uma descrição de sociedade harmônica. Sendo assim, o objetivo da ideologia é atenuar as diferenças sociais, gerando a naturalização de situações que são, na verdade, produto das relações sociais e da construção histórica dessa sociedade.

A assimilação e aceitação da ideologia configuram a alienação da classe dominada, que ou bem assume como natural e estática sua condição de dominada, ou bem vive a ilusão

¹De acordo com o pensamento de Marx e Engels (1848), com o advento da revolução industrial e, com ela, a nova *divisão social do trabalho*, a sociedade tende a se extremar entre detentores dos meios de produção e detentores unicamente da força de trabalho. Esta divisão entre possuidores e não possuidores dos meios implica numa relação de dominação entre os dois grupos, sendo **classe dominante a constituída pelos detentores dos meios produtivos** e **classe dominada a composta pela massa** trabalhadora.

da mobilidade social, legitimando e reproduzindo a estrutura que lhe oprime e marginaliza. Marilena Chauí define alienação como:

[...] o fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um *ser-outro*, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles (Chauí, 2005, p. 171).

Levando em conta que a sociedade é criação humana, ela está em constante transformação. Essas transformações são acompanhadas de perto pelo *status quo*, de modo a não permitir que elas alterem de forma radical o estado de coisas que o privilegia. As famílias, o modo de governo, as relações de trabalho e produção, a educação, são objetos daquelas transformações e, por isso, são adequadas, conforme a necessidade, para “atender” ao apelo social sem, contudo, alterá-lo de forma significativa. Sendo assim, a ideologização dessas instituições faz com elas tenham vida própria e, transformadas em aparelhos do poder, são alienados justamente daqueles para quem elas foram criadas. (ALTHUSSER, 1970)

Portanto, a alienação promove o distanciamento do indivíduo em relação a si mesmo, à sua existência e em relação aos que estão à sua volta. Nas palavras de Wanderley Codo (1985, p.8): “*O homem alienado é o homem desprovido de si mesmo. Se a história distancia o homem do animal, a alienação re-animaliza o homem*”. Alienação é, então, a perda de autonomia pelo homem, em outras palavras, a perda da capacidade do homem em legislar sobre si mesmo, porém com o agravante de que ele, assim alienado, não se sabe ou percebe alienado, pois, do contrário, não o seria.

Quando a educação escolar não promove uma relação crítica com a sociedade e cultura, ela acaba lidando com seus valores e instituições como se fossem óbvios, como se *existissem por si mesmos e em si mesmos*. Com isso, a educação escolar pode facilitar o aceite passivo das relações sociais já estabelecidas, levando a um domínio e submissão do indivíduo. Neste caso, tomando ainda como base o conceito de alienação, vemos que nesse percurso, a educação escolar (de cuja alienação se refere aqui) leva a uma redução da capacidade do educando de pensar e agir por si próprio, impingindo-lhe uma consciência fragmentada. Um exemplo disto é a determinação do que se deve aprender a partir das demandas do mercado de trabalho, não a partir do interesse do educando enquanto cidadão para a realização de sua plena humanidade.

Os objetivos educativos são colocados através de uma dinâmica que parte do meio exterior para a consciência do aluno. Esta ideia contribui para que o aluno entenda que as ações do ser humano não partem de uma "força interna", mas de forças exteriores. Ou seja, o

educando não participa do processo que estabelece, no ensino fundamental e médio, o que irá estudar nem fica claro para ele o porquê de estudar determinados conteúdos, pois isso já é pré-estabelecido e padronizado. Desta forma, a autonomia e a liberdade dos educandos não são exercidas plenamente. Sem que eles, muitas vezes, se deem conta, são ajustados a uma estrutura social e levados a reproduzir pensamentos e comportamentos de uma cultura massificada, fruto da disseminação da ideologia da classe detentora de poder.

Considerando a importância da educação escolar e os impactos nas relações sociais e de trabalho que ela ocasiona, este estudo visa analisar como o sistema de ensino tradicional² pode contribuir com o processo de aceite acrítico do estado de coisas da sociedade pelo indivíduo nela educado, exercendo função de dominação sobre ele a fim de ajustá-lo à organização social estabelecida, contribuindo, assim, para a manutenção e reprodução da ideologia da classe dominante.

Deste modo, é relevante refletir criticamente sobre o sistema escolar, sobretudo o brasileiro, pois as investigações realizadas podem concorrer para o fortalecimento de modelos escolares que, ao invés de induzirem a uma visão fragmentada da realidade, estimulem os educandos a participar crítica e conscientemente da sociedade.

O processo de reprodução da ideologia dominante e, conseqüentemente, de alienação que discutiremos aqui é mais evidente em regimes totalitários, quando, por exemplo, no período da ditadura militar brasileira as disciplinas História e Geografia foram substituídas pela de Estudos Sociais, que reduziu os conteúdos e priorizava a memorização de datas, nomes, não sendo discutidas a fundo questões políticas e sociais, além da retirada do currículo as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Num regime democrático o processo de alienação é menos perceptível, porém não necessariamente menos eficaz, visto que pode tornar-se até mesmo mais “perigoso” por ser mais difícil de identificar. Por este motivo decidimos analisar o sistema escolar brasileiro do regime democrático, referenciando o período ditatorial apenas quando a contraposição ou mesmo comparação forem necessárias.

Esta pesquisa terá embasamento teórico em autores que abordam o papel da educação escolar na manutenção do *status quo*. Um destes será Louis Althusser que em seu livro “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” identifica no Estado aparelhos repressivos e ideológicos e destaca que entre os aparelhos ideológicos o escolar. Esta foi se assentando em posição dominante durante o processo de maturação do sistema capitalista, de modo que a

²Por Educação Tradicional entende-se uma educação centrada na “transmissão” de conteúdos, que preza pela memorização, pelo verbalismo e onde o professor é uma figura de autoridade, que detém o saber e dirige o processo de aprendizagem dos alunos, entendidos como meros receptores dos conhecimentos ministrados.

escola se torna o principal instrumento de reprodução das relações de produção capitalista, pois incute nos indivíduos, quando ainda muito jovens, conhecimentos práticos que são frutos da ideologia dominante. Trata-se de reproduzir as relações de exploração, que é o elemento-chave do sistema de produção capitalista.

Este estudo se valerá das ideias de Dermeval Saviani que em seu livro “Escola e Democracia” procura esclarecer a situação da escola e sua relação com a sociedade através do tempo e promove uma crítica da pedagogia conhecida, inclusive a do autor já citado, Althusser. Saviani sintetiza as principais teorias da educação, trazendo seu contexto histórico, e aponta o processo educacional como parte do processo de marginalização de indivíduos. Saviani também destaca três teses políticas (tese filosófico-histórica, pedagógico-metodológica e uma terceira que seria a junção das duas primeiras) e suas consequências na educação brasileira.

Também serão utilizadas nesta pesquisa as ideias presentes na obra “Uma escola para o povo”, de María Teresa Nidelcoff. Neste livro ela realiza um debate acerca do significado social e político dos métodos, atitudes e conteúdos ensinados nas escolas. Ela também tratou o papel do professor na estrutura escolar, estabelecendo uma contraposição entre o que ela denomina “professor-policia” e “professor-povo”, abordando a postura e a relação destes professores com os alunos e as impressões que os educandos têm do universo escolar. Embora a obra não se trate especificamente do sistema escolar brasileiro, entre as questões levantadas é possível encontrar uma grande correspondência com a situação da educação no Brasil, bem como de outros países “periféricos”.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e será realizada através de uma revisão teórico-conceitual, baseada em análise bibliográfica. O objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo consistem, respectivamente, em: analisar como o sistema escolar, fundamentado na Educação Tradicional, pode contribuir para o processo de alienação; investigar como a escola reproduz valores sociais visando ajustar o indivíduo à sociedade; analisar como a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, sedimenta a divisão de classes no Brasil.

Para desenvolver o tema proposto optou-se por organizar o trabalho em dois capítulos. No primeiro capítulo abordaremos o surgimento da escola e como ela funciona sempre como sedimentação necessária de uma visão de mundo por um determinado povo, tomando-se como base as ideias de Aníbal Ponce em sua obra “Educação e luta de classes”. Falaremos do surgimento da escola pública e obrigatória e das questões sociais que motivaram a criação

deste modelo escolar que, de antemão, podemos dizer que foi instituído pela burguesia, devido à transição do modelo absolutista para o regime federalista de ideais liberais.

Esta nova forma de educação visava transformar os servos do antigo regime em cidadãos para que a ideologia da classe burguesa se universalizasse e a nova ordem social fosse estabelecida, conforme os interesses da burguesia.

No segundo capítulo trataremos brevemente da história e do contexto da educação pública no Brasil. Serão também discutidos conceitos e práticas presentes ainda hoje nas escolas e suas implicações no processo de adaptação dos indivíduos à sociedade e na manutenção do status quo.

2. Capítulo I: História da Educação

2.1 Grécia Antiga

Desde os primórdios da vida em comunidade existe o que chamamos de educação. Para que haja harmonia no convívio entre integrantes de determinado grupo e manutenção das relações sociais estabelecidas, é preciso transmitir aos indivíduos, quando ainda muito jovens, os valores, as regras, concepções, técnicas e hábitos característicos desta comunidade, para que assim ela se preserve. Educação, portanto, consiste nesta transmissão de valores, concepções, etc., dos indivíduos mais antigos para os integrantes mais jovens da comunidade.

Ao longo da história percebemos, que, de acordo com a complexidade adquirida por determinada sociedade, torna-se também mais complexa a forma e a estrutura do seu processo educacional. Sendo assim, tratemos, primeiramente, da estrutura educacional da sociedade grega antiga, afinal ela é considerada o berço da civilização ocidental, deixando-nos até os dias atuais heranças nas artes, no desporto, na filosofia entre outras ciências e elementos culturais. Se há vestígios da antiga civilização grega em tantos campos, é importante que pensemos sobre a educação desenvolvida nesta sociedade, considerando-a um produto de formas mais primitivas de educação que sofreram mudanças ao longo do tempo, para que tenhamos uma melhor compreensão da atual estrutura educacional.

A sociedade grega antiga apresentava uma divisão em classes, onde cada qual desempenhava determinado papel. Segundo Aníbal Ponce:

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos (PONCE, 2007, p. 36).

Nota-se que havia uma diferenciação dos processos educativos de acordo com as classes e grupos sociais existentes. Para os indivíduos da classe dominante, que eram basicamente os proprietários de terras, de escravos e os guerreiros, havia um tipo de educação que almejava preparar estes indivíduos para as atividades de poder, eram elas o “falar” já que, sobretudo durante a época democrática, era dada grande importância ao discurso (afinal a atividade política era extremamente valorizada na antiga Grécia, e o discurso era a ferramenta que os candidatos a cargos públicos tinham para convencer e conquistar possíveis eleitores) e o “fazer” (considerado inerente ao “falar”).

Para os produtores e artesãos governados havia, inicialmente, apenas um treinamento para o trabalho, cujo método era essencialmente a observação e imitação dos adultos durante seu ofício. Já para as classes oprimidas, os escravos, não havia nenhum tipo de treinamento ou educação formal.

Surge em Atenas, por volta de 600 a. C., a escola elementar, para dar conta de uma função que não mais era suficientemente contemplada (de acordo com os interesses dos grupos governantes) pela simples observação e imitação dos adultos. Nesta escola ensinavam-se as letras do alfabeto e as operações matemáticas básicas, entretanto estas escolas não eram abertas a qualquer indivíduo, somente aos meninos livres cujos pais podiam custear este ensino, que não era gratuito (PONCE, 2007).

Embora as escolas elementares tivessem certa liberdade de ensino, já que não eram mantidas pelo Estado, mas dirigidas por particulares, isso não significava que os educadores tinham liberdade de doutrinar os educandos de acordo com suas próprias concepções. O educador devia formar nos indivíduos o amor à pátria, à moral, às instituições e à religião, afinal o ideal da educação grega era formar o homem das classes dirigentes, o cidadão que servisse perfeitamente a sua cidade.

Enquanto os filhos dos homens das classes dirigentes podiam desfrutar integralmente das formas existentes de educação da época- sendo elas a escola elementar e palestra até os 14 anos, o ginásio até os 16, a efebria (instituição de aperfeiçoamento militar e cívico) até os 18, e então o exercício da cidadania dos 20 aos 50 anos – o filho dos produtores e artesãos dominados, quando obtinham a chance de ter algum tipo de ensino formal, adquiriam apenas conhecimentos rudimentares de leitura, escrita e cálculo.

Com isso, vemos que o Estado Grego, ao impedir de entrar nos ginásios jovens que não tinham frequentado as escolas e palestras particulares, alcançava seus objetivos principais, afinal ele era administrado por homens da aristocracia, logo estava a serviço dela. Dificilmente os pequenos proprietários conseguiam custear os estudos de seus filhos até os 16 anos (idade em que os jovens entravam nos ginásios) e, tendo em vista que eram elegíveis para os cargos estatais somente aqueles que haviam frequentado os ginásios, é possível perceber que o principal propósito das instituições de ensino era concentrar os cargos de governo existentes nas mãos das famílias nobres (PONCE, 2007).

2.2 ROMA ANTIGA

Assim como na Grécia Antiga, a Antiga Roma era uma sociedade de classes baseada na escravidão e essencialmente agrícola. Os Grandes proprietários de terras, chamados patrícios, eram os que detinham o poder, estabelecendo uma relação de dominação para com os pequenos proprietários, os plebeus (que compreendiam os comerciantes e artesãos) e escravos.

A agricultura, a guerra e a política eram as atividades que o jovem nobre deveria aprender para desempenhar futuramente. O aprendizado dessas atividades se dava, sobretudo, através da prática. Neste processo a função educadora da família, e, sobretudo, da figura paterna, ocupava um importante papel. O filho aprendia a desenvolver a agricultura junto ao pai, observando-o, ouvindo seus ensinamentos e ajudando-lhe nas tarefas. Sobre as guerras, os jovens aprendiam, primeiramente, nos campos de exercício e posteriormente na corte de um general. Sobre política, estudavam assistindo às sessões de debates dos políticos, havendo um local destinado exclusivamente aos jovens ouvintes no senado, era desta maneira que eles assimilavam as funções que viriam a realizar. (PONCE, 2007)

A instrução sobre escrita do jovem romano, assim como do grego, ficava a cargo de um escravo letrado, porém este ensinamento era relativamente rudimentar, pois a instrução fornecida pelo escravo consistia basicamente no ensino das primeiras letras, afinal, para os romanos a escrita não era fundamental para o desempenho da atividade política, e sim a oratória.

Enquanto Roma foi um Estado pequeno, esta educação menos densa era suficiente para que os jovens desempenhassem, de acordo com a classe a qual pertenciam, determinados cargos e atividades. No entanto, com o crescimento do comércio e com as guerras, Roma entrava cada vez mais em contato com outros povos (o que gerava o receio de que a essência da cultura e dos costumes romanos se perdesse devido a esse contato com outras civilizações).

Somando o aumento do número de guerras e conquistas de Roma à ascensão dos comerciantes (os quais se tornavam cada vez mais ricos e gradativamente conquistavam espaços anteriormente ocupados somente pela aristocracia latifundiária) fez-se necessária a implantação de novas formas de educação, pois para esta “nova aristocracia”, constituída pelos comerciantes enriquecidos, a configuração da educação vigente já não era considerada eficaz. Sendo assim, sob a égide da “nova aristocracia”, surgem, por exemplo, as escolas primárias e a educação superior.

O primeiro registro de uma escola primária em Roma data de 449 a. C., nela ingressavam os filhos das famílias menos abastadas, que não tinham dinheiro para arcar com os custos de um professor particular. O professor primário, visto como um artesão e não muito valorizado pela sociedade romana, era um homem livre, geralmente um ex-escravo, um antigo soldado ou um proprietário falido. Esta escola era nada menos que uma “loja de instrução” e se localizava próximo a outras diversas tendas de mercadorias. Com instalações precárias, a escola primária contava somente com bancos para os alunos, uma cadeira para o professor, alguns cubos e esferas para ensinar lições e por vezes alguns mapas. (PONCE, 2007)

A educação superior, cujo acesso era restrito aos nobres, era disseminada pelos chamados retores. Estes traziam conhecimentos sobre poesia, teatro, ciências (como a astronomia, por exemplo), música e buscavam formar cidadãos eloquentes, que dominassem a arte do discurso. Para que isso se efetivasse, ensinavam boas maneiras atentando para os mais simples detalhes como gestos e posturas. Seu objetivo era transmitir aos filhos da nobreza uma cultura específica que conduzisse diretamente aos altos cargos. (PONCE, 2007)

Desde as sociedades antigas, a educação tem a atenção e a preocupação dos governantes. Em Roma, ainda que a educação fosse privada e que o Estado não estabelecesse formas diretas de regulação dela, os governantes a mantinham sob vigilância. Augusto (63 a.C. a 14 d. C) foi o primeiro imperador romano a designar funcionários que se dedicassem exclusivamente à fiscalização do ensino que os jovens recebiam.

A partir de Nero (37 a 68) os professores de oratória foram liberados dos encargos públicos que Júlio César (100 a. C. a 44 a. C.) anteriormente lhes tinha atribuído. Estes encargos os obrigavam a servir ao Estado romano de diversas e severas maneiras, como prestação de serviço militar, desempenho do sacerdócio, cumprimento de obrigações judiciais, entre outras.

Considerando que o ensino superior era destinado somente aos jovens dos grupos regentes e que a educação primária era voltada para as classes mais pobres, a liberação das obrigações impostas pelo Império aos retores representava o empenho das classes governantes em estimular o ensino superior, vendo nele uma importante forma concentrar ainda mais o poder em suas mãos.

Vespasiano (9 a 79) ampliou ainda mais o estímulo à educação superior quando outorgou subsídios a alguns retores. Isto gerou uma tendência de divisão da educação em Roma: enquanto o ensino superior era cada vez mais estimulado pelas classes dirigentes e, conseqüentemente, pelo Estado, o ensino primário, embora fosse constantemente vigiado por

ele, não recebia qualquer apoio. Adriano (76 a 138) regularizou estes subsídios aos retores e concedeu-lhes ainda um espaço pertencente ao Estado, o *Athenaeum Romanum*, para que explanassem suas lições. Durante o governo do imperador Juliano (332 a 363) surge pela primeira vez o ensino a cargo do Estado, no ano 362. Temendo que os cristãos difundissem cada vez mais seus ensinamentos em Roma, o próprio imperador passa a nomear os professores, anteriormente nomeados e pagos pelas municipalidades de Roma. (PONCE, 2007)

Com isso podemos perceber que há muito existe a separação das formas de educação entre grupos dominantes e dominados. Ao passo que a educação para as classes abastadas é amplamente favorecida para que os filhos dos que já detém o poder assumam os cargos dirigentes, dando continuidade à concentração do poder nas mãos destes grupos, a educação para as classes dominadas consiste apenas na transmissão dos conhecimentos mais rudimentares, mas que sejam imprescindíveis para a manutenção das relações sociais existentes.

A instituição do ensino pelo Estado Romano é mais uma prova do importante papel que possui a educação na configuração da estrutura social de qualquer povo. Desde os tempos antigos a educação é vista como uma ferramenta fundamental no processo de reprodução e manutenção das relações sociais e divisão de grupos e classes.

2.3 IDADE MÉDIA

Com a queda do Império Romano devido às invasões dos povos bárbaros e com a difusão do Cristianismo pela Europa, diversas mudanças ocorrem no mundo europeu, inclusive nas formas de produção, surgindo então o sistema feudal.

As cidades perderam sua importância, mas a terra continuou a ser a principal riqueza, fazendo com que a vida girasse em torno das grandes propriedades rurais. Entretanto, o cultivo em grande escala havia entrado em decadência, pois cada fazenda produzia grande parte do que os camponeses precisavam para sobreviver, acarretando praticamente no desaparecimento do trabalho escravo (PONCE, 2007).

A servidão se mostrava mais vantajosa para o senhor de terras do que a escravidão, pois nesta havia muitos custos na aquisição e manutenção do escravo. Já com a servidão, o senhor feudal tinha trabalhadores para suas terras, mas que também trabalhavam para seu sustento, ficando a cargo dos próprios servos os custos de sua sobrevivência, permitindo que os senhores aproveitassem mais seus recursos. O servo, a princípio, não era livre e estava a serviço total do senhor, que lhe permitia cultivar suas terras, tendo como pagamento parte da produção.

O Cristianismo, ainda durante o Império Romano, se tornou a religião oficial, e mesmo com o declínio do império e todas as transformações decorrentes deste evento, permaneceu vivo, sendo a única instituição a se manter “sólida”. Entre os séculos V e X, toda a Europa tornou-se cristã. Com uma organização semelhante à de um verdadeiro império, organizada e hierarquizada, a Igreja se tornou uma instituição rica e extremamente poderosa. Sua riqueza veio de muitos nobres que se convertiam e deixavam seus bens para a Igreja e dos tributos (chamados de dízimo) que a maioria da população pagava à Igreja, tornando-a uma das maiores proprietárias de terras da Europa medieval.

Diante de uma época em que as técnicas de agricultura eram rudimentares, colheitas ruins eram frequentes, o que gerava tensão nos camponeses, sobretudo devido à ameaça da fome (já que a agricultura era a principal atividade econômica). Para estes camponeses que tinham suas colheitas arruinadas uma possível solução era adquirir empréstimos nos mosteiros. Os mosteiros eram habitações coletivas, afastadas das cidades, onde viviam os monges (membros da Igreja que não tinham muito contato com a população, optando pela vida reclusa dedicada às atividades religiosas).

A economia do senhor feudal apoiava-se sobre o aglomerado de servos que cultivavam suas terras e sobre os lucros esporádicos advindos de guerras e eventuais saques (que eram comuns nesse período) e era gasta, em geral, para suprir as necessidades, e até mesmo futilidades, do senhor e de sua família. Já a economia dos monastérios contava com um trabalho organizado e “racionalizado”, sendo suas riquezas acumuladas e multiplicadas, fazendo com que os monastérios se tornassem “poderosas instituições bancárias de crédito rural” (PONCE, 2007, p.89). Nas palavras de Aníbal Ponce:

A igreja tomou em suas mãos a direção da agricultura e organizou laboriosamente a primeira economia que se conhece: economia isenta, em grande parte, dos meios de aquisição violenta que caracterizam o mundo feudal (PONCE, 2007, p. 89).

Por conta dos benefícios que esses empréstimos proporcionavam aos monastérios, o prestígio do clero crescia cada vez mais em relação aos senhores feudais, tornando-os cada vez mais ricos, poderosos e influentes. Ao passo que a Igreja passa a controlar a economia, ampliando seu poder de dominação, passa a controlar também o conhecimento, já que, em geral, somente seus membros eram alfabetizados e praticamente todo o acervo de livros da Europa estava sob sua custódia.

A educação na idade média surge, inicialmente, dentro dos monastérios. A igreja preocupou-se em assumir o controle da instrução pública, visando garantir que a população fosse instruída segundo seus princípios, não pondo em risco sua hegemonia. As escolas monásticas dividiam-se em duas categorias: uma interna (dentro dos monastérios) direcionada aos futuros monges, em que havia a instrução religiosa característica do período; e as escolas externas, que podiam ser frequentadas pelas massas. Nesta não se ensinava a ler nem a escrever, seu objetivo era familiarizar a plebe campesina com as doutrinas cristãs para mantê-la submissa e resignada, e não instruí-la ou torná-la esclarecida e capaz de dominar conhecimentos. (PONCE, 2007)

No decorrer do tempo ocorreram mudanças que alteraram a organização e a dinâmica do sistema feudal. A partir do século X, devido ao aperfeiçoamento das técnicas agrícolas, entre outras condições que tornavam a vida do homem feudal menos conturbada, houve um crescimento da população e da produção de alimentos. Este aumento na produção gerava excedentes, fazendo com que os produtores trocassem esses produtos excedentes por artigos que eles próprios não produziam, trazendo novamente à tona a atividade comercial.

Quanto mais o comércio se desenvolvia, mais importantes se tornavam as cidades (conhecidas como burgos), assim como a moeda, que passou a ser uma riqueza tão importante quanto a terra. Com este florescimento do comércio nasce uma nova classe, a classe burguesa, formada pelos habitantes das cidades que se dedicavam ao comércio e que enriqueceram através dele.

Essa transformação econômica transpassou os limites das cidades, alcançando também os servos, que viram a possibilidade de vender seus produtos no mercado que se formava nas cidades, e assim pagar os tributos ao senhor feudal em dinheiro e não mais em forma de produtos e serviços, o que de certa forma limitava o poder do senhor.

Estas mudanças na economia e nas relações entre as classes geraram impactos na educação. Através da associação dos burgueses em corporações de ajuda mútua, estes se colocavam cada vez mais à frente na disputa econômica, eliminando dela senhores feudais e religiosos (contudo, é importante ressaltar que neste período a burguesia não assumia um papel revolucionário, ela apenas buscava seus interesses dentro do sistema feudal).

Diante disto, visando manter sua supremacia, a Igreja percebe a necessidade de deslocar seu núcleo de ensino dos mosteiros, destinados às populações camponesas, para as cidades em ascendente crescimento, passando então a educação para as mãos do clero secular (membros da Igreja que não viviam isolados da população como os monges. Por exemplo, os padres e bispos) nas catedrais (PONCE, 2007).

As escolas das catedrais possuíam uma organização semelhante a das escolas monásticas, sendo também divididas em internas para o clero e externas para os leigos. Sua preocupação pedagógica principal era a teologia, tendo a instrução e o esclarecimento das massas praticamente nenhuma relevância, assim como nas escolas monásticas. Entretanto, a burguesia requeria sua participação no processo educacional, já que se colocava cada vez mais como uma classe influente. Sendo assim, a escola catedralícia é considerada a origem da universidade, pois surgiu nos seios dela, numa tentativa da burguesia de participar da estrutura educacional do período (PONCE, 2007).

Inicialmente, as universidades eram apenas reuniões livres de homens dispostos a se dedicar ao estudo das ciências, mas os que ingressavam nela estavam sujeitos a uma série de provas e graus. Ao passar do tempo, as universidades contaram com o apoio da Igreja e também dos senhores feudais, passando a ter grande importância na formação dos homens das

classes mais influentes. O título universitário elevava um burguês quase ao nível da nobreza, assim o surgimento das universidades permitiu que a burguesia alcançasse status e privilégios que anteriormente não possuía. Um exemplo disto foi a permissão de que os filhos da burguesia pudessem ingressar nas ordens religiosas.

No século XIII, as autoridades das cidades (que possuíam um governo autônomo, chamado de comuna) passam a exigir escolas primárias que seriam administradas e custeadas pelas próprias cidades, vendo estas escolas como forma de superar o controle da educação das massas que a Igreja detinha. Afinal, as universidades não representavam uma conquista tão significativa para os burgueses no processo educacional, já que, por serem destinadas aos integrantes das classes mais distintas, elas não atingiam as classes mais populares que permaneciam sob a influência da Igreja (PONCE, 2007).

Somente no século XV a burguesia teve uma vitória na disputa com a Igreja pelo controle da instrução, podendo ministrar nas escolas municipais conhecimentos mais associados à vida da população (diferentemente da educação oferecida pela Igreja) trazendo noções de história, geografia e ciências da natureza, além de ser ensinado o idioma local e não o latim como nas escolas das catedrais. Mas assim como nos outros dois exemplos de escola anteriormente citados, as escolas municipais não tinham o objetivo de instruir a população, além de ser uma escola para privilegiados, pois mesmo que as cidades patrocinassem as escolas primárias, os alunos deviam pagar os professores pelos ensinamentos.

2.4 IDADE MODERNA

A partir do século XV, com o Renascimento, a burguesia entra, de fato, na disputa política com a igreja e a nobreza. Devido às ideias difundidas pelos renascentistas, como a de que a razão era o principal veículo para se alcançar o conhecimento, o homem volta a ser a questão central do pensamento, gerando reflexos na religião, nas artes, na política entre outras áreas.

A Reforma Protestante³também foi um importante acontecimento, gerando várias transformações inclusive na forma de se pensar a educação. A principal consequência da Reforma Protestante na educação foi a transferência da escola para as mãos do Estado, não sendo mais atribuição da Igreja Católica, nos países protestantes (como, por exemplo, Alemanha, Suíça e Países Baixos) (PONCE, 2007).

Com a reforma veio também uma maior inculcação de ideais na população que a burguesia desejava promover. Devido aos valores morais e éticos difundidos neste movimento (como, por exemplo, os conceitos “tempo é dinheiro” e “o trabalho dignifica o homem”) criou-se um ambiente propício às transformações políticas, econômicas e sociais que a burguesia desejava instalar.

Por muitos séculos a produção se dava de modo artesanal, onde um ou mais indivíduos que dominassem determinada técnica desenvolviam seus produtos, sendo responsáveis por todas as etapas de produção e troca. Tinha-se uma percepção completa do que era produzido, dos processos e da finalidade dos artigos. Porém, ao longo do tempo surge uma nova forma de produzir: nesta um mercador passa a controlar os processos produtivos, fornecendo as matérias-primas a “indivíduos dispersos e não-associados” (MANACORDA, 1992, p.270) por um determinado salário.

Com os avanços tecnológicos que propiciaram o surgimento das máquinas, “*a força produtiva não é mais dada pelo homem (...) e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina*” (MANACORDA, 1992, p. 270). Estas transformações na forma de produção configuram o que chamamos de Revolução Industrial (iniciada no século XVIII), que teve como pilar a expropriação tanto do conhecimento quanto dos meios de produção, e a exploração da força de trabalho.

³Movimento liderado por Martinho Lutero, no início do século XVI, que propôs diversas reformas às doutrinas da Igreja Católica Romana, provocando a cisão da Igreja Cristã no ocidente

Nessa atmosfera se consolida o sistema capitalista e a acumulação de capital. Esta nova forma de produção e de trabalho fez com que muitos se deslocassem das oficinas artesanais para as fábricas e, sobretudo, dos campos para as cidades, gerando conflitos e mudanças na sociedade.

Com o surgimento das Fábricas inicia-se o processo de alienação dos ex-artesãos, convertidos agora em operários das fábricas, pois estes perdem gradativamente o conhecimento que dominavam anteriormente (já que o trabalho que passam a realizar é fragmentado, fazendo-os perder a noção do todo que produzem e, conseqüentemente, perder a capacidade de produzir que outrora detinham). O conceito de trabalho perde suas características concretas, pois não é mais uma atividade para atender às próprias necessidades, sua finalidade agora é atender à necessidade de lucro de outrem.

Tantas transformações, obviamente, geraram impactos na educação. O modelo de escola desenvolvido nesse contexto histórico (escolas científicas, técnicas e profissionais) tem o objetivo de preencher uma lacuna no aprendizado, que desde a antiguidade se deu através da observação e imitação, porém agora, devido à fragmentação das etapas de produção, não ocorria mais. Sendo assim, a escola teria esta característica de reproduzir os processos que ocorrem na vida fora dela, seria uma maneira de preparar os indivíduos para a vida na fábrica e para as novas relações sociais e de trabalho que se consolidavam. Nas palavras de Manacorda:

filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir nas fábricas os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais [...] (MANACORDA, 1992, p. 272).

A caminho do fim do século XVIII, na França, diversas inquietações sociais tomavam proporções cada vez maiores entre as massas populares e a burguesia. Fatores como a crise econômica e agrícola que ocorreram na França neste período fizeram com que a maior parte da população, sobretudo a camponesa, vivesse em situação de pobreza extrema. Enquanto o cidadão comum padecia de fome, a corte mantinha seus gastos supérfluos, ostentando riqueza e luxo, o que gerava grande revolta nas massas populares.

Nesse contexto de crise, a classe burguesa encontrava-se sobrecarregada. Ela pagava os impostos juntamente com as classes populares, arcando com os gastos do Estado francês e os luxos da nobreza e do clero, que eram isentos de impostos.

Insatisfeita com a pouca participação nas decisões políticas em comparação à nobreza e ao clero, a classe burguesa se une às massas populares para derrubar o regime absolutista e estabelecer uma república democrática de ideais liberais. Dando, assim, início, em 1789 ao que chamamos de Revolução Francesa.

Após aproximadamente dez anos de conflitos e turbulências, a burguesia se consolida no poder. Tendo alterado a estrutura da sociedade francesa, a nova classe dirigente precisava agora manter esta nova organização para se perpetuar no governo. Para isso, a classe burguesa idealizou um modelo escolar que preparasse os indivíduos para a nova dinâmica social instituída. Segundo Dermeval Saviani:

Para superar a situação de opressão, própria do Antigo Regime, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado 'livremente' entre indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. (...) A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos (SAVIANI, 1984, p.9).

O novo modelo de educação implantado foi o de escolas públicas, gratuitas e universais, sendo um dever do Estado oferecer instrução à população. Embora desde a Reforma Protestante já se falasse sobre uma educação pública e de caráter laico, esta só se concretiza após a Revolução Francesa.

A organização de um sistema nacional de educação foi proposta por Condorcet⁴ na Assembléia Nacional Constituinte, em junho de 1789. Para ele, educação e democracia estavam estritamente relacionadas, pois a educação seria responsável por difundir e inculcar os ideais de igualdade, justiça e liberdade, apontados como as principais virtudes democráticas (VIAL, 1970 apud BOTO, 2003).

Havia uma grande preocupação por parte da burguesia no que diz respeito à popularização da instrução. Enquanto via-se a necessidade de instruir as massas para que elas se ajustassem às transformações sofridas pela sociedade francesa, havia também o temor de que essa instrução as tornasse menos submissas e “vulneráveis” ao poder da burguesia. (PONCE, 2007)

⁴Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, o Marquês de Condorcet, foi um intelectual membro da Academia de Ciências de Paris.

O conceito de educação universal dos teóricos da época se baseava na ideia de que todos os indivíduos deveriam participar da escola pública, uma vez que era difundida a igualdade de direitos e oportunidades. Mas não a igualdade de condições. Sendo assim, a escola era universal no sentido de ser acessível aos indivíduos de todas as classes, porém isto não significaria que todos os membros da sociedade poderiam desempenhar os mesmos papéis. Nas palavras de Aníbal Ponce:

(...) o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo (2007, p. 140).

O ensino seria dividido em escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. Nas escolas primárias seriam ministrados *“conhecimentos gerais, necessários para criar a autonomia individual que faculta ao sujeito dirigir, ele mesmo, sua própria vida, seus afazeres, sua visão de mundo”* (BOTO, 2003:745). Ela ofereceria os primeiros conhecimentos para domínio da leitura, escrita e cálculo. Deveria existir uma escola primária para cada 4.000 habitantes. O que era chamado de escola era, na verdade, um professor que transmitisse esses conhecimentos anteriormente citados.

Além de prover noções de leitura, escrita e cálculo, essas escolas também deveriam oferecer algumas explicações sobre as leis nacionais, de modo a preparar os indivíduos para a vida no novo formato de sociedade que se consolidava, sobretudo em relação aos deveres e direitos dos cidadãos, que todos precisariam praticar e respeitar. Segundo Condorcet, o ensino primário deveria *“supor o desenvolvimento das primeiras ideias morais e das regras de conduta que delas derivam (...)”* (CONDORCET, 1943, apud BOTO, 2003, p. 745).

Este modelo de escola pública e universal não era idealizado somente na França. Como dito anteriormente, ele era pensado na Prússia desde o período da Reforma Protestante. Com um objetivo diferente da escola pública francesa, a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída na Prússia (entre o fim do século XVIII e início do XIX) numa tentativa de conter as ondas revolucionárias, provocadas pela Revolução Francesa, que se espalhavam pela Europa, funcionando como um meio de manutenção do Antigo Regime.

Para aplacar as reivindicações da população, os monarcas adotaram alguns ideais iluministas, mas sem comprometer o regime monárquico. A escola prussiana era baseada na forte divisão de classes e prezava pela disciplina e obediência, fazendo referência a um regime

autoritário. Esta escola visava formar um povo dócil, obediente e preparado para uma futura guerra. (A educação Proibida: 16'25")

Sendo assim, a criação da escola pública e obrigatória teve como objetivo manter uma determinada estrutura social, seja ela absolutista, como no caso da Prússia, ou democrática, no caso da França. É importante destacar que este modelo de escola não permite a superação das desigualdades entre as classes, como sugerido na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão⁵, pelo contrário: consiste em uma ferramenta de manutenção do status quo e, portanto, da divisão de classes.

Quando a burguesia se estabiliza no poder e assume o papel de classe dominante, a aliança que promoveu com as massas populares durante a Revolução Francesa se rompe, visto que os interesses da classe trabalhadora, enquanto classe oprimida, divergem dos seus e, por isso, a participação das massas no processo político não é mais vantajosa na visão da classe burguesa. Nesse contexto, a educação passa a ser encarada como uma ferramenta de manutenção da nova ordem consolidada e não mais para promover a revolução (SAVIANI, 1984).

Para realizar esta tarefa, a burguesia propõe um novo ideal pedagógico à escola tradicional. Ao invés da pedagogia da essência cria-se a pedagogia da existência. Enquanto a pedagogia da essência defende a concepção de que todos são essencialmente iguais e, portanto, naturalmente dignos dos mesmos direitos, a pedagogia da existência assume que os homens não são essencialmente iguais, mas sim diferentes, devendo-se respeitar essas diferenças. Com isso, percebemos que a intenção da classe burguesa ao veicular esse novo ideal pedagógico é legitimar as desigualdades produzidas socialmente, indo em direção contrária às ideias de igualdade e justiça veementemente defendidas durante o período da Revolução (SAVIANI, 1984).

Considerando que o sistema capitalista é baseado nas desigualdades sociais, onde uma maioria (em termos quantitativos) é explorada por uma minoria que obtém altos lucros com a exploração do trabalho alheio, as classes dominantes levam uma vida de privilégios enquanto à classe trabalhadora resta apenas vender sua força de trabalho para poder adquirir os recursos necessários à sua sobrevivência.

⁵ Documento feito pela Assembléia Nacional Constituinte, em 1789, que determina os direitos individuais e coletivos dos homens como direitos universais.

Tendo enraizadas neste sistema de produção ideias como a competição (presente tanto entre os donos das indústrias, que competem entre si pelo mercado consumidor, como entre os trabalhadores que disputam entre si as oportunidades de emprego, visto que, estruturalmente, não há empregos para todos nesse sistema) e o individualismo (prezando-se a busca pelo interesse e sucesso individuais ao invés da solidariedade, da luta coletiva), a presença destas concepções influi nas relações sociais e também na educação.

A Escola, como visto anteriormente, passa a ter um papel de mantenedora da estrutura social, reproduzindo esses valores capitalistas dentro dela. O sistema escolar tradicional é fortemente baseado na competição entre os alunos. María Teresa Nidelcoff afirma que:

a sociedade valoriza especialmente o triunfador; conseqüentemente, a escola vai incentivando essa formação de pequenos triunfadores e competidores. (...) os pais e professores valorizam de diversas maneiras as notas boas, acima de outros valores que as crianças possam ter. Daí, o trabalho de equipe não passa, em muitíssimos casos, de um rótulo que encobre o trabalho paralelo de várias crianças, sem verdadeira integração nem diálogo (NIDELCOFF, 1985, p.36).

Vimos que, não importa a sociedade, a educação visa preparar os indivíduos mais jovens para a vida adulta. Porém, são as exigências do sistema de produção que determinam em cada contexto histórico e social os conhecimentos e as habilidades que serão priorizados, os valores e comportamentos que serão massivamente inculcados nos alunos.

Tendo estas ideias em mente, vemos que a escola inserida numa sociedade capitalista possuirá valores como o individualismo e a competição, já que ela é um reflexo do contexto político-econômico desta sociedade. Tratemos então da estrutura escolar no Brasil, que ao longo da história baseou sua economia e, conseqüentemente, sua sociedade no modelo de produção capitalista, onde o modelo escolar também será uma ferramenta de manutenção desta estrutura social.

3. CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Para começarmos um debate sobre a questão da educação escolar no Brasil, é necessário que tenhamos em mente o contexto político-econômico do país quando principiaram as iniciativas para a instauração de escolas primárias públicas e gratuitas.

A sociedade brasileira passava por intensas transformações desde o fim do regime monárquico. Os governantes da recém instaurada república, as classes dominantes da sociedade brasileira do fim do século XIX, visavam “importar” o modelo de desenvolvimento econômico dos países “centrais” europeus, numa tentativa de enquadrar o Brasil nesse “mundo moderno” que se estabelecia. Ou seja, tinham o desejo de torná-lo uma potência capitalista. Para isso, a base exportadora do Brasil teria que passar de rural-agrícola para urbano-comercial, processo que vinha ocorrendo desde a segunda metade do século XIX (RIBEIRO, 1998).

Neste contexto, o alto índice de analfabetismo (que atingia aproximadamente 65% da população em 1900) passa a representar um entrave para os interesses da classe dominante, pois as técnicas de leitura e escrita colocavam-se como instrumentos necessários na integração da população a essa nova conjuntura (RIBEIRO, 1998)

Com isso, iniciaram-se diversas campanhas defendendo a difusão da escola primária. Estas campanhas eram organizadas por políticos que encaravam a difusão desta escola como fundamental no processo de formação da nacionalidade nos indivíduos, além de acreditarem que a instrução da população seria mais um passo em direção ao modelo de sociedade, baseado nos padrões europeus, que se pretendia alcançar (RIBEIRO, 1998).

Mesmo com a ampliação das escolas primárias, menos de um terço da população em idade escolar foi acolhida. Portanto, a maior parte da população permanecia excluída da escola, provocando, ao invés de redução, um aumento no número absoluto de analfabetos. Após a “Revolução de 30”⁶, que pôs fim à primeira República, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sob responsabilidade de Francisco Campos (RIBEIRO, 1988). Segundo Saviani (2008), durante os primeiros quatro períodos da educação no Brasil⁷, as instituições

⁶ Movimento sob a liderança dos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio grande do Sul, o qual culminou no golpe de Estado que derrubou as oligarquias e pôs Getúlio Vargas no poder.

⁷ Saviani divide a história da educação no Brasil em seis períodos, sendo o primeiro de 1549 a 1759, o segundo de 1759 a 1827, O terceiro de 1827 a 1890, o quarto período de 1890 a 1931, o quinto período, de 1931 a 1961 e o sexto de 1961 até os dias atuais.

escolares alcançavam grupos muito restritos. Somente a partir do ano de 1930 houve um crescimento expressivo que originou a escola de massa tal como temos nos tempos atuais.

Com a instituição do Estado Novo⁸, em 1937, a ação do Ministério da Educação e Saúde Pública tornou-se um organismo central da educação, caracterizado pelo forte controle e fiscalização do ensino. Para o Ministro da Educação durante o período estado-novista, Gustavo Capanema, a educação deveria dirigir-se por um sistema de diretrizes morais, políticas e econômicas, totalmente voltado ao discurso político e ideológico do Estado Novo.

Tendo em vista os interesses dos setores dominantes do Brasil e o fato de que as transformações e melhorias na educação são, geralmente, promovidas justamente pelas classes dominantes, a democratização da educação se fazia necessária para a satisfação de seus interesses.

A partir dos anos 90, as políticas públicas na área da educação adquirem uma expressiva influência dos princípios do neoliberalismo⁹. Segundo Mário Sergio Cortella, “*os neoliberais foram responsáveis pelo agravamento da crise da educação resultante do modelo econômico escolhido durante a ditadura pelas elites, sob gerenciamento dos militares*” (2012). Para atender às exigências do modelo baseado nos princípios neoliberais, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 à 2003) houve uma redução nos investimentos destinados à educação pública, dando-se preferência para o pagamento dos credores estrangeiros (ANTONIO et al. 2010).

Percebemos, então, que a educação é incentivada de maneira significativa ou discreta de acordo com os objetivos do governo e da ordem vigente. Quando no período do Regime Militar se fez necessário um esforço na ampliação da educação pública, foi para que se “dirigisse” a opinião da população diante do regime, além de suprir a carência de mão-de-obra qualificada. Já no regime democrático, de forte influência neoliberal, a educação pública não se apresenta como um fator fundamental na garantia dos interesses das classes dirigentes. Portanto, poucas reformas são necessárias, havendo poucas mudanças significativas nos métodos e valores presentes no modelo de educação implantado no regime autoritário.

⁸ Regime político, implantado por Getúlio Vargas, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo e anticomunismo.

⁹ Conjunto de ideias políticas e econômicas que tem como princípios básicos, por exemplo, a não intervenção do Estado na economia, política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais e a ênfase no processo de globalização.

3.1 VALORES, CONCEPÇÕES E MÉTODOS PRESENTES NA ESTRUTURA ESCOLAR

Considerando que uma sociedade capitalista pressupõe a divisão e dominação entre classes, a educação teria o intuito de adaptar os indivíduos à conjuntura política e econômica e às relações sociais, reproduzindo-as dentro das escolas. Esta concepção de educação pode ser associada às teorias crítico-reprodutivistas da educação.

De acordo com as Teorias crítico-reprodutivistas, classificação elaborada por Dermeval Saviani em sua obra “Escola e Democracia”, a educação consiste na reprodução da sociedade da qual faz parte, sendo um produto dela. Para alguns dos defensores destas teorias, a escola se torna cada vez mais repressiva e discriminatória, deixando claro seu papel, que seria reproduzir o modo de produção capitalista e a sociedade de classes.

Diferentemente dos teóricos classificados por Saviani como não-críticos (dentro deste grupo encontra-se a Educação Tradicional), que defendiam a ideia de que a escola funcionaria como um fator de equalização social, solucionando o problema da marginalidade, os crítico-reprodutivistas assumem que a escola, ao invés de contribuir para a superação deste problema, reforça-o (SAVIANI, 1984, pp. 19-20).

Uma das teorias rotuladas por Saviani como crítico-reprodutivistas é a de Louis Althusser, autor de *A escola enquanto aparelho ideológico de Estado*. Segundo esta teoria, o Estado possui aparelhos repressivos (tais como o exército, a polícia, os tribunais), que atuam primariamente pela violência e secundariamente pela ideologia, e aparelhos ideológicos (por exemplo, o sistema escolar, a cultura, a política) que atuam primariamente pela ideologia e secundariamente pela repressão. Nesse contexto seria função da escola a inculcação da ideologia burguesa e a reprodução das relações de exploração capitalista, perpetuando a divisão em classes dominante e dominada (SAVIANI, 1984).

A escola, assim como os outros aparelhos ideológicos, procura transmitir aos indivíduos que a frequentam a cultura e a visão de mundo da burguesia. Para que isso ocorra é importante que todas as outras culturas e valores que não os de interesse da classe dominante sejam “reprimidos”. A classe dirigente impõe seus padrões culturais, atribuindo conceitos de “certo” e “errado” ao conhecimento popular, fazendo com que tudo o que destoar dos valores da classe dominante seja inibido, criminalizado ou menosprezado. Portanto, a escola tem por função essencial, de acordo com Althusser, a inculcação da ideologia burguesa. E para que ela

desempenhe este objetivo com êxito é necessário que a cultura e a ideologia dominante sejam valorizadas em detrimento da cultura popular (NIDELCOFF, 1985).

Na escola são privilegiados o “verbal”, o escrito, a utilização de uma linguagem rebuscada, o raciocínio abstrato, o saber pelo saber em si, características da cultura burguesa, elitista. São desvalorizadas, então, as outras diversas formas de expressão, as atividades manuais, a observação e a experimentação, características presentes na cultura popular (HARPER et al. 1985).

Tendo em mente que a cultura difundida pela escola corresponde à cultura dos grupos dominantes, as crianças que pertencem a estes grupos tendem a se adaptar mais facilmente à estrutura escolar, pois os valores presentes na escola não divergem daqueles que elas já possuem e nem se confrontam a eles. Enquanto isso, as crianças das camadas mais pobres tendem a se sentir estranhas no ambiente escolar, visto que ele pouco, ou nada, reflete do meio em que elas vivem, conflitando com os valores adquiridos ao longo de suas histórias (NIDELCOFF, 1985).

Ao impor um tipo de cultura em detrimento de outras, a escola deixa em desvantagem as crianças que não pertencem às classes dominantes, configurando em mais um fator que contribui para a manutenção da divisão em classes e do *status quo*.

A alienação dos indivíduos pode ser identificada neste contexto, pois as crianças das camadas populares têm de se habituar, mais ainda, a aceitar uma cultura, uma visão de mundo e costumes que não os seus, que não as representam, nem representam o grupo do qual fazem parte. A criança, desde cedo, aprende a mudar seu comportamento para atender às condições impostas, se enquadrando à lógica determinada.

Considerando que alienação pode ser entendida como um processo no qual o indivíduo se “desliga” de si mesmo, de sua realidade, resultando numa fragmentação da consciência, fazendo com que este tome para si uma visão de mundo que lhe fora imposta, mas que não lhe é peculiar, a escola pode ser encarada como um meio de promover a alienação das classes dominadas, já que impõe a ideologia dominante. Com isso, torna-se difícil perceber (já que tudo é visto como um processo natural) que a escola está preparando os indivíduos para atenderem às necessidades da sociedade atual, o que consiste automaticamente na marginalização dos grupos dominados para que se perpetuem os privilégios dos setores dominantes.

Apesar de a educação ser um direito de todo cidadão e uma obrigação do Estado, isto não significa que esta educação será ministrada a todos da mesma maneira, com a mesma qualidade e com a mesma finalidade. Para que se perpetuem a divisão em classes sociais e, por conseguinte, os privilégios das elites, existem escolas de alta qualidade para os indivíduos pertencentes às classes privilegiadas e de baixa qualidade para as camadas populares. Em ambas é propagada a ideologia burguesa, porém uma escola prepara para as funções do poder e a outra para o serviço e submissão.

Segundo María Teresa Nidelcoff (1985), a sociedade não oferece uma escola igual a todas as crianças, sobretudo no que diz respeito à infraestrutura. As condições materiais e de equipamentos são diferentes entre as escolas para crianças provenientes de famílias abastadas e as escolas de localidades pobres. Portanto, se há diferença nas escolas frequentadas por crianças ricas e pobres, *“a escola se limita a reproduzir no seu interior a desigualdade de oportunidades que caracteriza a estrutura de nossa sociedade”* (NIDELCOFF, 1985, p.15), afinal ela concede aos indivíduos das classes dominantes uma preparação intelectual e profissional mais densa, com mais recursos, reforçando e sedimentando seus privilégios (NIDELCOFF, 1985).

Devido a nossa sociedade bem como o mundo ocidental de maneira geral serem baseados num modelo de produção industrial capitalista, que faz uma separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, esta separação gera uma divisão da própria sociedade em “segmentos” distintos. De um lado, uma minoria que teve acesso a conhecimentos específicos, permitindo que desempenhassem as funções de educar, administrar, planejar; de outro, uma maioria de trabalhadores que desempenham tarefas penosas nas fábricas, escritórios e comércios, as quais não exigem qualificações peculiares. (HARPER et al. 1985)

A escola ensina, desde cedo, que os especialistas, os “estudados”, os “cultos” são os que detêm realmente o conhecimento (sendo considerado “conhecimento” aquilo que a elite definiu especificamente como tal) e que somente o conhecimento leva ao poder, aos cargos dirigentes, sendo esse conhecimento proporcional à quantidade de anos que o indivíduo passou na escola. (HARPER et al. 1985)

Sendo empregada nas escolas a lógica da divisão de trabalho, devido a seus mecanismos de seleção e exclusão (tais como as reprovações e censuras de diversos tipos), elas refletem e reforçam a hierarquização e as desigualdades da sociedade. (HARPER et al. 1985). Claudius Ceccon et al. afirma que:

Na verdade, a escola não passa de uma peça de engrenagem ainda maior que é a sociedade em que nós todos vivemos. (...) A maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto. Os mais pobres são marginalizados pela escola do mesmo jeito que são explorados no plano das relações de trabalho e impedidos de participar da vida política (CECCON et al. 2010, pp. 79-81).

No ambiente escolar, a princípio, as crianças são tratadas de maneira igual, porém elas chegam à escola com desigualdades prévias, já que cada uma traz consigo experiências, hábitos e valores adquiridos nos meios sociais em que estão inseridas. Portanto, tratá-las de maneira igual consiste em um meio de manter e, de certa forma, aumentar estas desigualdades existentes, já que para alguns o que é oferecido pela escola é satisfatório, para outros, não. Sendo assim, o “sucesso” de uns os confirmará na sociedade, o “fracasso” de outros reforçará o desprezo destinado aos que a sociedade condiciona como inferiores (NIDELCOFF, 1985).

Além disso, mesmo no ambiente escolar, seja no favorecido dos filhos das classes dominantes, seja no desfavorecido dos filhos da classe trabalhadora, ao invés de colaborarem uns com os outros, os alunos são levados a competir entre si pelos melhores resultados nos exames e atividades, buscando destaque entre os demais colegas e conquistar a admiração do professor. Este comportamento é estimulado nas crianças por diversos fatores. Alguns deles são as frequentes avaliações, pois através dos resultados delas uns são premiados e outros punidos, a falta de liberdade dos alunos de conversar e trocar ideias uns com os outros durante as aulas e a supervalorização, por parte dos professores, das conquistas alcançadas através do esforço individual em detrimento do trabalho coletivo, da ajuda mútua. Tudo isso faz do universo escolar um ambiente propício ao desenvolvimento da competitividade e do individualismo nas crianças.

A escola é praticamente um mundo “à parte”, dissociado da vida e dos fenômenos fora de seus muros. É uma realidade de silêncio, de rituais, onde cada um tem papel pré-estabelecido. As crianças, que são naturalmente curiosas e enérgicas, são obrigadas, durante o tempo em que permanecem na escola, a reprimir seus impulsos forçando-se a permanecer sentadas por horas ouvindo atentamente ao professor, sem ter a liberdade de se movimentar, conversar e brincar com os colegas, sendo isto permitido apenas nos poucos minutos de recreio. Tudo isso consiste no ensino à submissão, para que desde cedo os indivíduos acostumem-se e adaptem-se a essa condição, para que se tornem trabalhadores e cidadãos dóceis, obedientes. (HARPER et al. 1985).

Na lógica escolar, cabe ao aluno escutar e obedecer. Se for atento, manso e disciplinado, é bem visto pelo professor, já os que, ao invés destas características, são questionadores e possuem um comportamento mais agitado, geralmente, são menos valorizados. Ao professor cabe o papel de julgar, decidir, punir, já que é o detentor do saber (HARPER et al.1985).

Esta hierarquia, onde o aluno está submetido ao professor, é, geralmente, vista como algo natural, porém isto influi de diversas maneiras na vida do aluno, pois ele é um indivíduo em processo de formação da personalidade e caráter. Os alunos, muitas vezes, se baseiam no juízo que o professor tem deles para então julgarem a si mesmos. Consideram-se “bons” ou “maus” a partir das notas que o professor lhes atribui, bem como pelos comentários que tece a seu respeito e de seu comportamento. Nas palavras de Harper et al.:

Através da prática do dia-a-dia os alunos vão sendo convencidos de que só existe um método, uma solução, uma só verdade e é o professor que detém a chave para todas as respostas. O aluno não tem de imaginar alternativas possíveis nem exercer qualquer tipo de escolha (...). Os alunos acabam aceitando o status quo, uma ordem estabelecida por outros (1985, p. 86).

Segundo Maria Teresa Nidelcoff, os conteúdos ensinados nas escolas são alienantes, primeiro porque, em geral, estão desvinculados do presente e da realidade em que se vive. Segundo porque apresentam sequências de informações, datas e acontecimentos “*não integrados em sínteses críticas que permitem fornecer um sentido à realidade e torná-la compreensível*” (1985, p.58). Por exemplo, nos textos de história os acontecimentos não são, em muitos casos, encadeados de maneira lógica, de modo que não se entende claramente suas causas, objetivos e seus efeitos, comprometendo e dificultando o aprendizado.

Os conteúdos difundidos nas instituições escolares, na maioria das vezes, refletem o ponto de vista do dominador (NIDELCOFF, 1985). Por exemplo, quando se ensinam nas escolas sobre a conquista das terras correspondentes à atual América Latina pelos europeus, é mostrada majoritariamente a perspectiva do colonizador, fala-se muito pouco da resistência dos indígenas, das mazelas às quais foram submetidos. O mesmo vale para a história dos negros escravizados. Embora muitos traços da cultura brasileira tenham sido herdados dos africanos, muito pouco de sua história, de seus costumes, de sua luta contra a escravidão é abordado nas escolas.

Tudo isso mostra um interesse dos grupos dominantes em “abafar” os movimentos de resistência ocorridos ao longo da história, visando não comprometer o ensino à submissão ao *status quo* que a escola é destinada a ministrar. Nidelcoff afirma que

“A História dos textos escolares é, em geral, tendenciosa, pois apresenta como indiscutíveis certas posturas políticas não aceitas por outras correntes.” (NIDELCOFF, 1985, p.51).

Tratando do papel do professor neste contexto, existem aqueles que se preocupam com o “mau rendimento” dos alunos, que se sentem responsáveis, ou parcialmente responsáveis pela dificuldade deles em adaptarem-se à escola e assimilar os conteúdos nela ministrados. Os professores que tentam mudar esta realidade encaram diversos desafios na tentativa de tornar o processo de aprendizagem escolar menos penoso para os alunos, visto que têm uma série de obrigações diante dos seus superiores (tais como os diretores e coordenadores das escolas) e diante dos programas educacionais que lhes são impostos pelo Estado. Apesar de todo o esforço e boa vontade destes professores, a realidade é que a estrutura escolar em si seleciona e marginaliza os indivíduos, pois seu alvo primordial não é a instrução, mas o ajuste à sociedade (Harper et al. 1985).

Nidelcoff defende que existem os “professores-policiais”. Segundo ela, o “professor-policia” é uma figura autoritária diante dos alunos e que ignora a existência de classes sociais e, conseqüentemente, as diferenças de cultura dos alunos. Os objetivos do professor-policia são, principalmente, cumprir com o que lhe foi recomendado pelos seus superiores e manter a disciplina no grupo de alunos.

As provas e avaliações emitidas pelo professor-policia servem, sobretudo, para desanimar as crianças de classes mais baixas, visto que de acordo com algumas estatísticas¹⁰ elas têm maior dificuldade de assimilar os conhecimentos transmitidos na escola por diversos motivos¹¹. Diferentemente das crianças das classes favorecidas, que dispõem de mais recursos no processo de formação fora da escola, para as das camadas populares a escola, muitas vezes, consiste em toda a atividade de aprendizagem (de conhecimentos eruditos) que possuem, fazendo com que muitas abandonem os estudos devido às sucessivas

¹⁰ Segundo o censo de 1980, no Brasil a maioria das crianças que abandonam os estudos antes do período de oito anos de escolaridade obrigatória vem de famílias pobres, do meio rural e dos bairros das periferias das grandes cidades.

¹¹ Tais como a já mencionada bagagem cultural previamente adquirida fora da escola, questões que envolvem o próprio seio familiar da criança, onde muitas vezes os pais não estão em condições de acompanhá-las e ajudá-las com as tarefas escolares, onde o ambiente em que vivem não proporciona a comodidade e conforto mínimos para que as crianças realizem atividades e onde não têm acesso a materiais como livros, jornais e revistas para aprimorar o aprendizado.

reprovações, julgando-se incapazes de concluir os estudos diante de tantas adversidades que encontram.

A postura deste tipo de professor, classificado como “professor-policia”, *“implica na aceitação das coisas como elas estão, de sua parte e da parte dos alunos; porque se satisfaz em formar seres dóceis e complacentes, que digam sim ao mestre, sim ao livro e, mais tarde, sim à ordem estabelecida.”* (NIDELCOFF, 1985, p. 29), já que estes não incentivam a autocrítica nem o esforço para mudar, estimulando uma atitude passiva e conformista que, no futuro, será transferida do âmbito escolar para o social e político, acarretando no cidadão conformado e submisso que desejam as classes dirigentes (HARPER et al.1985).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a história, vimos que a escola, longe de ser simplesmente um veículo de transmissão de cultura e conhecimentos, sempre esteve associada à função de adequação dos indivíduos à determinada organização social. Desde os tempos antigos até os dias atuais, a educação tem o objetivo de preservar a estrutura da sociedade em que está inserida e, além disso, é possível observar que a escola sempre possuiu um caráter segregador e elitista. Os conteúdos, os equipamentos e os objetivos da educação sempre foram diferenciados entre as escolas frequentadas pelos indivíduos dos grupos dirigentes e pelos das camadas mais pobres.

Ao longo do tempo, este viés segregador da educação foi se intensificando cada vez mais, fazendo com que a escola se tornasse um verdadeiro funil, onde a minoria dominante é encaminhada às funções de poder e a massa dominada permanece nesta condição.

Tendo em mente que a escola, até os dias de hoje, difunde a ideologia burguesa, podemos concluir que ela contribui para o processo de alienação dos indivíduos das classes desfavorecidas. A inculcação da ideologia dominante pela classe dominada faz com que estes indivíduos não se deem conta das contradições presentes na sociedade e assumam como natural e estática esta hierarquia que promove as desigualdades sociais. Eles se tornam alienados, pois obtêm uma consciência fragmentada, não exercendo sua liberdade e autonomia de maneira plena. Ao invés disso, reproduzem ideias que não lhes pertencem, que não correspondem a seus interesses, mas que lhes foram “sutilmente” impostas, perpetuando a estrutura que lhes oprime.

A escola reproduz, em sua estrutura interna, os valores presentes na sociedade capitalista. Através da difusão de ideias como o individualismo a competitividade entre os alunos, a resignação e submissão diante do professor (e das figuras de autoridade em geral), o conformismo e aceitação diante das desigualdades, a escola faz com que os indivíduos se adequem à lógica capitalista e não venham a questionar e criticar a ordem vigente.

Por ser o Brasil um país capitalista, seu sistema escolar também possui estas características de manutenção da estrutura social através da naturalização das desigualdades, devido à disseminação da ideologia burguesa.

Se olharmos para o contexto histórico da democratização do acesso à escola no país (que se intensificou no período da ditadura militar), vemos que a educação e as reformas que nela foram feitas tinham o propósito de fazer com que a população concordasse com o regime

militar, que não desenvolvesse o pensamento crítico, aceitando passivamente a nova ordem imposta. Os resquícios desta educação para a conformação e a aceitação perduram até os dias atuais na maioria das escolas públicas do Brasil. Mesmo com a volta do regime democrático, a educação destinada às camadas populares permanece com os mesmos objetivos de outrora, continua sendo necessário que as classes desfavorecidas tenham uma formação escolar de qualidade imensamente inferior à das classes privilegiadas para que se mantenha a divisão de classes.

A pouca participação e consciência política das massas nada mais é do que um reflexo desta educação limitada, de baixa qualidade que é ministrada nas escolas públicas em geral. Nesse processo, a classe dominante garante seus privilégios enquanto as populações mais pobres sofrem cada vez mais com a marginalização, sendo privadas de oportunidades e até mesmo direitos básicos. A escola, portanto, sedimenta a divisão de classes, pois sendo um Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980), atua na manutenção do *status quo* e não para a superação das desigualdades sociais.

Embora não seja a educação, por si só, capaz de promover uma mudança na sociedade, tornando-a menos desigual, entendemos que ela é um fator essencial para que esta mudança, um dia, possa acontecer. Para que se construa uma sociedade mais igualitária, onde todos os cidadãos participem ativa e conscientemente das decisões políticas e econômicas é necessária, além de transformações nas outras esferas da sociedade, a aplicação de um modelo de educação que rompa com a lógica capitalista, promovendo o pensamento crítico, a cooperação, a ajuda mútua em vez da competição e do individualismo. Uma escola que dialogue com a cultura popular e com os interesses das massas, que permita uma visão realista e contestadora da sociedade, e não que mascare as contradições existentes.

REFERÊNCIAS

- A Educação Proibida, Argentina, 2012. Disponível em: <http://www.educacionprohibida.com>, acesso em: 30/01/2014.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1970.
- ANTONIO, Rosa Maria et al. *O Neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990*, 2010. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq10/4_o_neoliberalismo_cp10.pdf, acesso em: 15/03/2014.
- BOTO, Carlota. *Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet*. Revista Educação e sociedade, vol. 24, p.735-762, setembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>. Acesso em: 30/01/14.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. Coleção Primeiros Passos 20. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CECCON, Claudius et al. *A vida na escola e a escola da vida*. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.
- (____). *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CODO, Wanderley. *O que é Alienação*. Coleção Primeiros Passos 141. São Paulo: Brasiliense: 1985.
- CORTELLA, Mario Sergio. *O único critério de verdade é a prática*. Revista Fórum, 9 fevereiro de 2012. Disponível em : <http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/entrevista-com-mario-sergio-cortella-o-unico-criterio-de-verdade-e-a-pratica-1a-parte/>. Acesso em: 15/03/2014.
- HARPER, Babette et al. *Cuidado, escola!* São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MONROE, Paul. *História da Educação*. 12. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1978.
- NIDELCOFF, María Teresa. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. São Paulo: Moraes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

(_____). História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. EccoS, São Paulo, v.10, n. especial, p. 147-167, 2008.