

## De trilhas em trilhas: da afirmação à negação da escola<sup>1</sup>

Dr.<sup>a</sup> Suze Scalcon\*

**Resumo:** O texto busca refletir sobre a escola do presente situada historicamente. Tendo em vista a escola do futuro, dedica-se a lembrar o significado a ela atribuído na passagem da sociedade fundada no direito natural para a sociedade contratual e chamar a atenção quanto a seu papel mediante as políticas educacionais da atualidade. Para tanto, o caráter de afirmação-negação da escola é tomado como elemento dinamizador de uma discussão que procura demonstrar a harmonia existente entre tais políticas e o projeto neoliberal capitalista, denunciando a falácia de “novos, bons e vindouros tempos” forjados pelos interesses do capital mundializado e que apoiados no desenvolvimento da alta e complexa tecnologia de produção e da informação.

**Palavras-Chave:** Escola e História; Escola e Sociedade; História da Escola; Escola e Informação

### Of Tracks on Tracks: from the affirmation to the negation of the school

**Abstract:** The text pretends to approach the present school in a historic perspective. Thinking about the future school, the text remember the meaning attribute to her when society was funded on natural right and pass to contractual one, and to alert about its role on the current educational politics. In this way, the school affirmation-negation quality is taken as dynamic element of a discussion which search to demonstrate the harmony that exists between these politics and the capitalist neoliberal project, denouncing the misconception proposed by the global capital interests and supported by the development of high and complex production and information technology.

**Keywords:** School and History; School and Society; School's History; School and Information.

No início do século XXI a escola é chamada mais uma vez a comparecer ao palco. Entretanto, agora, ao palco do mercado mundializado, cujo cenário é revestido pela tessitura de um conjunto de transformações político-econômicas a fim de que desempenhe um velho novo papel: a aplicação de mecanismos adaptativos e inclusivos, que chamados de pedagógicos, visam a, em última a instância, a formação de consumidores. Entretanto, a

---

<sup>1</sup> Texto publicado como posfácio in: ALMEIDA, M. de L.P; Fernandes, S.R.S (Orgs.). *Historia da educação e da escola: olhares luso brasileiros*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

\* Professora do Centro de Ciências da Educação da UFSC e Pós-Doutora em Educação [suzegs@terra.com.br](mailto:suzegs@terra.com.br)

composição dos atos cênicos apresentam não exatamente uma história já conhecida, mas uma versão adaptada aos tempos neoliberais<sup>2</sup>.

Mais do que isso o espetáculo que ora se anuncia traz como figurino o “luxo” do mais alto nível de possibilidade de desenvolvimento humano: a cidadania, a emancipação, a ética, a ampla socialização do conhecimento, a possibilidade da plena consciência ecológica e a deflagração definitiva de que se diferenças existem, estas são naturais.

Estes “luxos” adornados pelas avançadas políticas sociais, ancoradas na fé e na confiança de uma formação professoral capaz de praticamente mover montanhas. Quanto a iluminação, esta sim, conta com as mais desenvolvidas e complexas tecnologias da informação e da comunicação. E, como manchete, exalta-se que *educação é tudo!*

Este texto pretende pensar a escola do presente, situada historicamente e tendo em vista a escola do futuro; lembrar o significado a ela atribuído na passagem da sociedade fundada no direito natural para a sociedade contratual e chamar a atenção para o papel a ser por ela desempenhado no entorno das políticas educacionais da atualidade.

Para tanto, o caráter de afirmação-negação da escola, enquanto instituição histórica, social e necessariamente instituída, é tomado como elemento dinamizador de uma discussão que procura, por um lado, demonstrar a harmonia existente entre tais propostas e o projeto neoliberal capitalista e, por outro, denunciar a falácia destes “novos, bons e vindouros tempos” forjados pelos interesses do capital mundializado e apoiados num alto nível de desenvolvimento tecnológico.

Bem sabemos que o progresso técnico, na passagem da sociedade escravista para a medieval, teve significativa aceleração, a partir do desenvolvimento das forças produtivas, com a ocorrência da segunda grande divisão<sup>3</sup> do trabalho. Os incrementos na produtividade, para a sobrevivência das comunidades, baseados na prática da agricultura e da criação, em ocasionando certa redução do esforço físico necessário para a consecução das tarefas laborais, determinaram o surgimento de um produto que, de necessário, passou

---

<sup>2</sup> Neoliberalismo é aqui entendido como o modelo econômico-político dominante da sociedade capitalista moderna que preconiza a defesa e a proteção do indivíduo pela lei no âmbito daquilo que lhe é privado. Enquanto ideário, guia das ações ideológicas hegemônicas, presa pela desarticulação das variadas expressões dos movimentos populares e sociais de resistência política em relação aos rumos da economia de mercado (Malaguti, Carcanholo e Carcanholo 2000).

<sup>3</sup> Segundo Engels (1945), na *primeira grande divisão do trabalho*, denominada de divisão sócio-natural, ocorreu a separação entre a agricultura e a criação, ou seja, em determinadas regiões encontrava-se terra e água para a agricultura e noutras terra e pastagem para a criação. A *segunda grande divisão* refere-se à separação entre o artesanato e a agricultura e divisão entre a cidade e o campo. Com isso, o desenvolvimento da metalurgia multiplicou as técnicas artesanais, estimulando a diferenciação entre os ofícios; as trocas passam a ter lugar no interior dos agrupamentos sociais e, com sua multiplicação, começa a aparecer, nos produtos, a noção de valor e, assim, “a troca de mercadorias passa a ser praticada e regulada de conformidade com a quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário, materializado nos produtos.” (Ohlweiler 1985, p.26).

a ser excedente. Possibilitando, desse modo, a formação de reservas alimentares, bem como o avanço da divisão do trabalho e um significativo desenvolvimento populacional.

Foi deste modo que o aparecimento do excedente econômico, e sua conseqüente apropriação privada, se constituiu na base da divisão da sociedade em classes antagônicas: de um lado, os trabalhadores (não-proprietários) e, de outro, os não-trabalhadores (proprietários). Assim é que o trabalho de uns passou a garantir a sobrevivência de outros deixando, dessa forma, a propriedade da terra de ser coletiva para ser privada.

A partir do surgimento destas duas classes, a educação ganhou uma nova modalidade, pois em havendo uma pequena classe de proprietários e outra de não-proprietários foi que a escola, como bem pontua Saviani (1991, p.98), passou a figurar

como uma modalidade de educação complementar e secundária. Isto porque a modalidade principal de educação continuava sendo ainda o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho.

Portanto, a educação, na forma escolar, ou institucionalizada, tem suas raízes fixadas justamente quando do surgimento de uma classe ociosa<sup>4</sup>, a dos não-trabalhadores. O que, por sua vez, com o advento da sociedade moderna e a ascensão da burguesia, possibilitou a realização de profundas transformações nas relações de produção, passando a ocorrer a apropriação de mais e mais espaços, na direção da obtenção de um maior domínio da natureza, pela utilização de um conhecimento metódico, convertendo a ciência (potência espiritual) em potência material, objetivado pela indústria (Saviani 1991).

A classe burguesa, que objetivava se consolidar como classe dominante, ao reproduzir o capital<sup>5</sup> por meio do estabelecimento de uma sociedade contratual fundada no direito positivo<sup>6</sup>, constata a necessidade do domínio de um conhecimento intelectual e

---

<sup>4</sup> A idéia de ociosidade vincula-se estreitamente ao significado etimológico da palavra escola, ou seja, do grego, lugar de ócio, lugar no qual o tempo poderia ser livremente ocupado, lugar de lazer.

<sup>5</sup> A reprodução do capital diz respeito às relações estabelecidas no âmbito das relações de produção capitalistas, as quais permitem que os capitalistas se reproduzam como capitalistas, uma vez que a mais-valia (trabalho excedente, não pago) de que se apropriam possibilita a compra de mais meios de produção e força de trabalho, a qual produz ainda mais mais-valia. No caso dos operários, eles se reproduzem como tais, devido ao salário que ganham lhes permitir somente comprar o que necessitam para sobreviver, obrigando-os a vender sua força de trabalho. Trata-se de um processo, que repetido sucessivamente, determina a reprodução contínua do capital (Harnecker e Uribe 1979). O capital, por sua vez, como categoria econômica fundada numa relação social entre os homens não se confunde com o dinheiro, uma vez que este é transformado em capital na medida em que a força de trabalho se transforma em mercadoria, e a única mercadoria capaz de gerar valor é o trabalho humano (Bottomore 2001).

<sup>6</sup> O direito positivo, como fundamento jurídico, é uma forma de convenção contratual representada pela introdução das constituições escritas. É também a base sobre a qual se assentou, originariamente, a sociedade burguesa.

sistemático, indispensável tanto para o desenvolvimento como para a manutenção das condições sociais que então se impunham. Do decorreu a necessidade de que a escrita, na qualidade de código mediador das relações sociais, fosse estabelecida como condição fundamental para o exercício das atividades laborais, as quais passam a exigir seu domínio.

Desse modo é que aparece a idéia de escolarização vinculada à noção de educar. Diferentemente do que ocorria na época medieval, em que a educação escolar assumia forma secundária: na modernidade, a escola passa a ser a forma dominante.

Tratava-se de condições relativas à instalação do modo capitalista de produção e, por conseguinte, de determinações oriundas do deslocamento do eixo do processo produtivo, do campo para a cidade, e da agricultura para a indústria. É época em que a característica fundamental foi simultaneamente a ocorrência da industrialização da agricultura e da urbanização do campo. E é justamente neste momento que a universalização do ensino passa a se tornar condição *sine quanon* para a vida na cidade, uma vez que o Direito e a Ciência, representados pelas constituições escritas e pela necessidade de registro, respectivamente passam a exigir o domínio e a disseminação do código escrito.

Pertinente, ainda, é ponderar o entendimento sobre a educação em geral e a educação escolar, em particular, nos termos em que Frigotto (1994) considera: como pressuposto fundamental do projeto pedagógico histórico-crítico, conduz à compreensão da manifestação da escola no presente, como determinada e resultante do desenvolvimento e das transformações objetivas, operadas pelo homem, no curso da construção de sua história.

Em tal sentido é que a educação em geral e a escolarizada são entendidas enquanto práticas sociais, historicamente produzidas, no âmbito do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção propriamente capitalistas e que pertencentes a um contexto no qual a relação trabalho e educação aparece intrinsecamente articulada enquanto elemento de um mesmo processo: o processo de formação humana.

Referimo-nos aqui a uma compreensão sobre estas duas modalidades educativas que, tomadas enquanto produção humana material, tem na categoria trabalho a explicitação daquilo que lhes é específico. Diferente do que pensam autores como Offe (1989), Gorz (1982), Habermas (1972) e Kurz (1992), os quais vêm difundindo a idéia de que o trabalho teria deixado de ser a categoria sociológica central e, assim, caminhar para o seu esgotamento ou mesmo que estaríamos numa era do fim do trabalho e da classe trabalhadora, acreditamos que enquanto vivermos sob a égide do capitalismo o trabalho

terá valor essencial.

Sobre o que assevera Antunes: “nas relações trabalho/capital, além e apesar de o *trabalho* ‘subordinar-se’ ao capital, *ele é um elemento vivo*, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro pólo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista.” (2004, p. 344) [grifo nosso].

No caso da inserção contraditória da escola na sociedade – porque oriunda de uma contradição maior que é própria da sociedade capitalista – trata-se de um caráter que se manifesta numa forte tendência em desvalorizar a educação. Isto ocorre porque, numa sociedade de interesses de classe antagônicos, não há proveito na instrução generalizada, pois isso incidiria, em última instância, em socializar o saber, o qual, como objeto específico do trabalho escolar, é também um meio de produção. (Saviani 1991). Portanto, socializar este saber significaria expropriá-lo da condição de propriedade privada das classes dominantes.

A escola, historicamente determinada pelas necessidades criadas pelo desenvolvimento das forças produtivas na esfera do modo capitalista de produção, cumpre a tarefa de transmissão-assimilação do saber produzido socialmente. E à medida que socializa este saber e democratiza seu acesso às novas gerações, humaniza por meio da apropriação das formas verdadeiramente humanas de existência social.

Desse modo é que a escola se afirma na sociedade tendo um caráter simultaneamente positivo e negativo, uma vez que, como uma instituição historicamente determinada pelas formas e meios de produção e reprodução do capital, por um lado socializa e democratiza o saber. Entretanto, por outro, sua universalização não se dá de forma plena, uma vez que as relações sociais a impedem, pois é preciso manter as condições necessárias de dominação de uma classe sobre outra. O que se ocorre pela apropriação privada do conhecimento por parte da classe minoritária. Saviani considera que esta contradição assim se expressa:

o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar esta tendência às últimas conseqüências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital (1991, p.81).

Isso significa que, à classe trabalhadora, é dada só uma parcela do saber, ou o suficiente para que os indivíduos, operando com estes poucos instrumentos no desenvolvimento de algumas atividades, sobrevivam minimamente, nunca chegando ao

ponto de aproximarem-se de todo o conhecimento social de cuja produção também participam. Sendo, portanto, nesse sentido que a escola é negada.

A forma de superação, encontrada pelo capitalismo para esta contradição – que é fundada numa outra maior, ou que existe entre a socialização do trabalho e a apropriação privada dos meios e dos produtos da produção – é o abandono do caráter específico da prática educativa processada pela secundarização do processo de transmissão-assimilação do conhecimento. Noutras palavras, a escola não cumpre efetivamente a tarefa de transmissão-assimilação e não possibilita que o conhecimento seja distribuído, uma vez que o indivíduo, em poder do conhecimento, teria para si revelado o poder dele advindo.

Sobre isso, Duarte considera que do ponto de vista da classe dominante,

é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais [...] (2000b, p. 07).

Numa abordagem mais prática desta questão, isso pode ser evidenciado à medida que a escola vem se transformando num local onde na atualidade, se encontra fornecida assistência médica, odontológica, bolsa-escola, alimentação etc., confundindo-se, dessa forma, assistência social com política educacional. (Saviani 2002).

Sobre isso Saviani comenta que, caso se considere que são necessárias “políticas sociais nesse campo porque as famílias não estão mais dando conta de sobreviver, trata-se de política compensatória que você pode fazer via secretarias de assistência social” (2002, p.05).

Neste contexto observa-se um esvaziamento da prática propriamente pedagógica no que se refere aos processos de transmissão do saber e uma descaracterização do próprio saber ao se constatar, no cotidiano do fazer didático, a ausência do domínio dos elementos estruturantes e organizadores da prática.

Noutras palavras, os conteúdos de ensino transformam-se em uma série de atividades desarticuladas entre si e das realidades e necessidades históricas de onde se originaram. Os objetivos passam a ser expressos por um elenco de ações a serem realizadas pelo professor e distantes da compreensão de que são, em verdade, estágios de desenvolvimento psíquico dos quais, os alunos devem, aproximar-se e apropriar-se; a metodologia passa a ser uma atitude espontaneísta de distribuição de atividades ou

exercícios, copiados do quadro ou realizados nos livros didáticos; a avaliação, um mecanismo de julgamento, de classificação e de medida do saber. Conseqüentemente, nesta perspectiva, a aprendizagem é concebida enquanto reprodução passiva do saber escolar, apoiada somente na capacidade retentora da memória.

Nota-se, com isso, um esvaziamento da prática pedagógica porque ao mesmo tempo em que é abandonada a sistematicidade, própria do clássico fazer didático, desloca-se o foco do trabalho educativo – da cultura erudita, dos conhecimentos científicos e culturais elaborados historicamente pelo conjunto dos homens – para o trato com a cultura popular, com os conhecimentos do senso comum.

Também aqui a noção de desenvolvimento de saberes e competências pela atividade pedagógica escolar ganha destaque no contexto da implementação das reformas educacionais dos anos de 1990. Do ponto de vista das metas dessas políticas de reformação Leher (1998, p. 235), considera que a

a escola elementar é tida como uma instituição centrada mais nos valores e nas atitudes (flexibilidade, atitude favorável ao mercado etc.) do que nos fundamentos do conhecimento científico, artístico e cultural (daí o esvaziamento da formação do professor).

A partir das políticas educacionais que sustentam a reforma os conhecimentos humanos tendem a ser reduzidos a uma cultura de massa midiaticizada, por meio do que é pretendido, em nome da emancipação humana, manter o controle e a dominação social. Através desta investida ideológica, é que a escola, orientada por políticas educacionais afinadas com os rumos da sociedade de consumo, assume a inclusão de conteúdos de ensino como aqueles chamados de temas transversais, mediante o argumento do necessário respeito às diferenças individuais; preconiza-se a unificação das culturas sob a égide do que se convencionou chamar de multiculturalismo<sup>7</sup>.

Outra prática que se evidencia na escola do presente, e que salta aos olhos pelo contingente de adeptos, é o modo como as datas comemorativas são abordadas pelas práticas pedagógicas no interior das escolas. Chama a atenção o como estas atravessam o ano escolar, como se fossem os conteúdos próprios e balizadores do trabalho educativo, passando a valer como verdadeiros conteúdos de ensino, que, em verdade, a nada mais servem do que a um poderoso estímulo ao mercado consumidor e, conseqüentemente, à formação de agentes, os consumidores: os denominados “cidadãos”.

---

<sup>7</sup> De um modo geral, o multiculturalismo encontra-se vinculado a perspectiva liberal e, se refere a um movimento em favor da pluralidade cultural e do respeito as diferenças sociais individuais.

Em meio a este quadro destacamos a difusão e o predomínio das idéias construtivistas<sup>8</sup>, tributárias da Epistemologia Genética de Jean Piaget, que vêm gozando de grande prestígio e obtendo simpatia e adesão de um número significativo de professores e pesquisadores.

Trata-se esta de uma referência teórica, ancorada numa concepção filosófica, psicológica e pedagógica cuja possibilidade humana de conhecimento encontra-se condicionada, unicamente, pela capacidade individual e pela ação direta dos indivíduos sobre as situações, elementos e informações cotidianas.

Influenciando, sobremaneira, os rumos das propostas educacionais, o ideário pedagógico construtivista, difundindo o já conhecido lema *aprender a aprender*<sup>9</sup>, dá respaldo às concepções e práticas educacionais e científicas que coalizam na direção da desvalorização do trabalho educativo e de sua negação como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (Saviani 1991, p.14)

Referimo-nos aqui a uma perspectiva epistemológica para a qual as interações sociais não estabelecem nenhum laço com as realidades históricas e sociais e nem mesmo com os outros indivíduos. Desse modo, a imediaticidade da possibilidade da apropriação do conhecimento passa, essencialmente, pela adaptação às situações e condições dadas, natural e espontaneamente, por circunstâncias ocasionais. (Scalcon 2003).

Duarte, com muita propriedade, considera a expressão *aprender a aprender* como “inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.” (2002b, p. 03).

No mais das vezes, as práticas pedagógicas escolares caracterizadas, por um lado, pelo distanciamento do cumprimento da tarefa de possibilitar a apropriação do saber

---

<sup>8</sup> Já há alguns anos, e sob vários aspectos, o construtivismo tem sido analisado e criticado por diversos autores, entre eles, Arroyo (1993), Klein, (1996, 2000), Rossler (2000), Miranda (2000) e Arce (2000) e, em particular, por Duarte (1993, 2000a, 2000b). Este último, posicionando-se dentro da Pedagogia Histórico-Crítica e objetivando contribuir para a continuidade de seu desenvolvimento, entre outros trabalhos, tem se dedicado a investigar as diversas formas pelas quais alguns ideários pedagógicos têm afastado, cada vez mais, a escola de sua tarefa de transmissão-assimilação do conhecimento objetivo.

<sup>9</sup> A expressão *aprender a aprender* surgiu enquanto um lema do interior do movimento da escola nova e foi disseminada em diversas partes do mundo, associando-se aos pressupostos da concepção humanista moderna da filosofia da educação, para a qual o ato pedagógico é fundado na valorização da auto-formação da criança, em sua atividade livre, concentrando-se exatamente nesta atividade, no sentimento, no psicológico, no interesse, na espontaneidade, no não-diretívismo e na experiência. Como emblema dos ideais pedagógicos da escola nova, surgiu, no Brasil, na década de 30, e recebeu forte vigor, nos anos 80 e noventa do século XX, pelo denominado movimento construtivista, com ampla propagação da psicologia genética de Piaget.



histórico-social, por outro, pelo compromisso historicamente firmado, ou pela tarefa a ela delegada pelo capitalismo, constituem-se em elemento central e determinante para a consolidação da economia de mercado e, conseqüentemente, para hegemonia da idéia de que existiria somente uma forma de organização da vida humana.

A idéia de existência de uma única forma de organização social, a capitalista, ancora-e, originariamente, no princípio da desigualdade humana enquanto condição natural de vida. Mais do que isso, é a ideologia do liberalismo renovado que camufladamente vem reforçar tais desigualdades como valor altamente positivo, por ter na instituição escolar um aliado fiel, uma vez que, a escola historicamente determinada é, também, determinante.

Assim, condicionada e orientada pelas políticas estatais que, invariavelmente, são as políticas da classe dominante, a escola é campo de expressão e de reprodução das relações sociais dominantes, convocada para a apresentação de mais esse espetáculo, mediante a atual etapa de desenvolvimento do processo civilizatório.

É, portanto, nesta direção, que a sociedade contemporânea caracterizada pela modificação da base produtiva do sistema capitalista e, com ela, pela mundialização da economia, enseja políticas e reformas educativas que nada mais representam do que a reificação de uma perspectiva social, cuja tônica recai sobre a naturalização da desigualdade, operada pelas instituições educativas escolares e profissionalizantes.

Neste contexto, fortemente influenciado pelo pensamento pós-moderno<sup>10</sup> é que a noção de competência, não só para o exercício de atividades laborais, mas para a definição da função econômica da educação aparece como categoria catalisadora de um conjunto de normas e regras que sugere a invalidez de toda e qualquer iniciativa de avaliação de suas conseqüências sociais. Nas palavras de Noronha, para os pós-modernistas

O ‘sistema’ – uma vez que o capitalismo, ao se globalizar, criou espaços difusos e desorganizados – não permite um ponto de partida estrutural (modo de produção) para a compreensão da realidade e para a produção do conhecimento. A conseqüência deste modo de pensar é a tendência a analisar a realidade de forma anistórica, fragmentária e sem relações, onde o individualismo em todos os níveis suplanta os interesses comuns e de classe. (2002, p.35).

---

<sup>10</sup> O pós-modernismo diz respeito a um sistema que veicula novas formas de hegemonia cultural e política. Um fenômeno que procura questionar e desconstruir as idéias iluministas e que se impõe a partir de concepções de natureza artística, acadêmica, política e econômica que vislumbram uma sociedade de consumo de massa operada pela produção da comunicação altamente informatizada a partir de uma intensa utilização de símbolos e imagens voltados para a intensificação da percepção estética. Na produção acadêmica é introduzido um sistema de pensamento pautado no que se denominou de crise das ciências em função da divulgação de uma nova racionalidade científica. Evoca, ainda, um momento de negação da existência da objetividade científica e da afirmação da uma subjetividade que privilegia o universo privado em detrimento do universo público, passando-se a falar em cultura de massa e não mais em classes sociais.

Entretanto, salienta-se, que no âmbito das políticas educacionais neoliberais, cuja análise aqui não nos dispomos a realizar, importa, antes de tudo, aprofundarmos a compreensão de que necessário se torna pensá-las não enquanto uma modalidade de política social, que apresenta severas contradições entre o que é proposto – e, em algumas vezes, negociado com os movimentos sociais – e o que de fato é operacionalizado, mas, salientarmos que tais políticas participam de um todo maior, concentrado na figura do Estado burguês que, como diria Sanfelice, “é um comitê da burguesia articulando diuturnamente a opressão das demais classes sociais [...]” (2003, p. 163).

Ao ponderar sobre as relações existentes entre o Estado e as políticas educacionais, bem como ao lembrar que o Estado capitalista moderno é originário de um projeto societário burguês, este autor assevera que:

O controle do poder político-econômico é exercido pelos proprietários dos meios de produção, não importando aqui o modo como estes estejam aglutinados, cabendo ao Estado fundamentalmente garantir a propriedade privada, entendida como fundamento da liberdade individual. O Estado, portanto, é um partícipe intrínseco da lógica do capital (*op.cit.*p.162).

Tal afirmação conduz, de modo quase imediato, ao entendimento de que para nos contrapormos ao caráter assistencialista das políticas sociais atuais, bem como à sua inoperância, é preciso que lutemos, não contra elas, mas contra o Estado burguês e, conseqüentemente, contra seu modo de produção, o capitalismo. Assim, numa avaliação mais apurada, somos levados a compreender que estas políticas, muito mais do que portadoras de um caráter paliativo e emblemático congregam, entre outros, o conjunto dos mecanismos estrategicamente capazes de garantir a manutenção do sistema de acumulação capitalista, na medida em que se preocupam, tão-somente, com manutenção da força de trabalho ativa e com a força de trabalho potencial.

Mas, nos detenhamos um pouco mais no princípio da desigualdade já aqui mencionado, tendo como finalidade demonstrar o caráter afirmativo e negativo com que a escola do presente vem historicamente percorrendo suas trilhas.

Sanfelice (1999, p. 153) ao refletir sobre uma das defesas pontuadas pelo neoliberalismo, afirma, ainda que:

No que diz respeito aos indivíduos, também a desigualdade natural entre eles é o pressuposto fundamental, necessário para que haja entre eles o equilíbrio e complementação de funções, uma vez que cada um possui capacidades naturais que lhe permite desenvolver-se auxiliado por doses

de instinto, somadas a sua racionalidade, vontade e desejos. Os indivíduos são então resultados da sorte.

Esta desigualdade, do modo como é pontuada por este autor traz à lembrança um importante momento histórico, representado pela mudança de interesses da classe burguesa, na França pós-revolucionária. Para isso, faz-se necessário retroceder, ainda, à fase anterior, pré-revolucionária: quando a plataforma de lutas assentava-se na contestação da sociedade vigente, estruturada de modo desigual e sobre cuja desigualdade a dominação do clero e da nobreza era operada, a classe burguesa julgava, a desigualdade, não-natural, mas histórica, defendendo então a igualdade essencial entre os homens, liberdade e participação política.

Entretanto, no momento pós-revolucionário, quando a participação de todos os indivíduos proclamada e prometida antes da revolução, começa a entrar em contradição com os novos interesses da burguesia, a quem convinha que a sociedade recém instalada se perpetuasse, naquele momento também interessava impedir tal participação nos processos políticos decisórios.

Com esta mudança de interesses é que a classe dominante passa a postular uma outra concepção, segundo a qual, os homens seriam essencialmente diferentes e, o que veio a justificar a atenção da escola voltada para as vontades individuais dos alunos. Esta passagem traz não só recordações, mas elementos para pensarmos as diferenças e desigualdades mediante à situação presente e futura da escola.

Desse modo, se a diferença, e aqui preferimos chamar de desigualdade, é o princípio que sustenta os interesses burgueses desde a consolidação do capitalismo, seria ele um princípio a ser superado na sociedade do presente?

Pedagogicamente, a reiteração do anúncio da necessidade do respeito as diferenças culturais e de classe, postuladas na contemporaneidade pelas políticas econômicas e sociais, estaria, de fato, fundada em interesses que não os de subordinação dos processos educativos ao capital?

Longe da ingenuidade, é que se torna possível afirmar que a perspectiva de “renovação” da escola, vislumbrada a partir da perspectiva de renovação da formação de professores, encontra-se condicionada, mais do que nunca, a uma estratégia de dinamização dos mecanismos de manutenção de uma velha ordem que, agora aparece reeditada em uma nova versão: a versão neoliberal.

Assim, embora que a escola do presente se encontre distanciada do cumprimento da tarefa de promoção dos indivíduos, na direção do pleno desenvolvimento humano –

distanciada de seu caráter humanizador – ela, no entanto, não deixa de ocupar um espaço fundamental no interior da sociedade, qual seja, o de negar a si mesma. E, em negando-se, ela se esvazia e esvaziada sede seu lugar aos sistemas de mídia os quais, ao transformarem o saber objetivo em mensagens e informações fragmentadas, procuram escamotear as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, difundir a idéia de que todos são iguais.

Nesta direção Belloni (1998, p. 5) afirma:

A escola é agora apenas mais uma entre muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tende a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é sua função específica.

Desse modo, a escola, não mais detentora da função de socializar os conhecimentos e desobrigada da tarefa de socializar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, representadas pelo conhecimento científico, acaba por esvaziar e educação escolar de um modo geral. E, a esvazia a ponto de gerar somente alienação através do que veicula, ou seja, conteúdos ditos de ensino transformados em informações e mensagens desarticuladas e provisórias. Portanto, do mesmo modo como os sistemas de mídia, mas em desvantagem, é que a escola vem disputando a manipulação das consciências alienadas as quais vivem na dependência dos esteriótipos “sugeridos” pela moda e que uniformizados pela lógica do mercado.

Isso pode ser evidenciado pelo fato de que a escola perde espaços quando são fundadas outras agências sociais, como é o caso das organizações não-governamentais e de programas assistenciais instituídos pela iniciativa privada, os quais são chamados a ocupar o lugar e o papel do Estado no que compete à administração pública.

Note-se, bem que, ao mesmo tempo em que a escola é chama a desempenhar um novo papel em direção a construção de uma sociedade do futuro, numa perspectiva de afirmação, abandona suas formas mais peculiares e específicas de difundir conhecimentos, na perspectiva de sua própria negação.

No entanto, ainda que mediante a esta ação negativa, a escola contribui para a consolidação dos mecanismos de dominação do capital sobre o trabalho, passando a disseminar a idéia de que a empregabilidade esta condicionada a capacidade individual de disputa dos indivíduos.

Cabe ainda questionar, se o propalado papel emancipador, do qual se reveste a

denominada “era da sociedade do conhecimento”, não estaria referido a deflagração de uma sociedade que assume como utopia a possibilidade de desenvolvimento humano fundado na cidadania, na ética, na socialização do conhecimento e na consciência ecológica?

Entretanto, do mesmo modo como cabe questionar, cabe responder: em tempos pragmáticos, a negação da história do gênero humano, fundado no ledro engano de que não mais existiriam classes sociais, é o que as políticas neoliberais pretendem divulgar, enquanto a mais nova ilusão, que agora existiriam espaços para todos. Ilusão esta que, em negando os ideais socialistas, sugere que estaríamos vivendo as recompensas de um ideal societário que somente muito tem a dar para todos.

Mas se o tem, por que o nega?

É evidente que o capitalismo, ao procurar uma nova forma de sobrevivência e de adequação de sua dinâmica de inserção pacífica na sociedade, o que se alia na atualidade a um produto científico altamente desenvolvido, a informática e, com ela a alta tecnologia da informação e da comunicação, somente nos faz perceber que estamos vivendo, realmente, outros novos tempos.

Tempos estes que, longe de emancipar os homens, dando-lhes a verdadeira cidadania e socializando os conhecimentos historicamente elaborados, delega a escola o papel missionário de efetuar o controle das necessidades sociais para que estas não se transformem em rebeliões em massa e, de pregar o culto à fatalidade dos desígnios da natureza e do destino individual.

Mas e o futuro da escola? O futuro está condicionado a capacidade de reunião das forças sociais na direção de uma “estratégia de resistência ativa” (Saviani 1994) e de elaboração de um projeto de formação humana apoiado na convicção de que a história é, antes de tudo, cenário e que o palco, ainda, está por ser armado. Assim, entre tramas, dramas, tragédias e comédias é preciso que tenhamos clareza de que, o que não se transforma no presente não se objetiva no futuro, uma vez que “novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas do seio mesmo da velha sociedade (Marx 1978, p. 130).

## Referências

ARCE, Alessandra (2000). “A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos”, *in*: DUARTE, Newton. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, pp.41-62.

- ARROYO, Miguel (1993). Construtivismo: teoria séria, moda preocupante. *AMAE Educando*, n°. 238, set. pp.13-15.
- BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e Sociedade*. [online]. Dez. 1998, vol.19, no.65, p.143-162. <<http://www.scielo.br/scielo>.
- BOTTOMORE, Tom (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar.
- DUARTE, Newton (1993). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2000a). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- ENGELS, Friedrich (1945). *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Rio de Janeiro: Edições Horizonte.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1994). “Fundamentos de um projeto político-pedagógico”, in: SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, pp.180-191.
- GORZ, André (1982). *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense.
- HABERMAS, Jurgen (1972). *Toward a rational society*. Londres: Heinemann.
- HARNECKER, Marta e URIBE, Gabriela (1979). Exploração capitalista. *Cadernos de Educação Popular*. São Paulo: Global.
- KLEIN, Ligia Regina (1996). *Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (2000). “Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito-objeto”, in: DUARTE, Newton. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, pp.63-86.
- KURZ, Robert (1992). *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. São Paulo: Paz e Terra.
- LEHER, Roberto (1998). Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: e educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza. (Tese de Doutorado) – Universidade de São Paulo, SP.
- MALAGUTI, Manoel et.al. (orgs.). (2000). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- MARX, Karl (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural.

MIRANDA, Marília Gouvea de (2000). Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, pp. 23-40.

NORONHA, Olinda Maria (2002). *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas: Alínea.

OFFE, Carl (1989). Trabalho como categoria sociológica fundamental? *Trabalho & Sociedade*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, vol. I.

OHLWEILER, Otto Alcides (1985). *Materialismo histórico e a crise contemporânea*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

RAMOS, Marise Nogueira (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

ROSSLER, João Henrique (2000). “Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista”, in: DUARTE, Newton. (org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, pp. 03-22.

SANFELICE, José Luis (1999). “O modelo econômico, educação trabalho e deficiência”., in: LOMBARDI, José Claudinei. (org). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, pp.151-159.

\_\_\_\_\_. (2003). Estado e política educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR/UnC, pp.161-169.

SAVIANI, Dermeval (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Cortez/Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2002). “Domínios, dominadores e dominados”. *Jornal da UNICAMP*. N.194. Campinas: 14 a 20 de outubro.

\_\_\_\_\_. (1994). “Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica”, in: SEVERINO, Antonio Joaquim. (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez.

SCALCON, Suze (2003). A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica. (*Tese de Doutorado*) – UNICAMP, Campinas.