



## UM BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA UNITÁRIA EM MEIO AO CONFLITO LIBERAL: A ESCOLA *DESINTERESSADA* COMO DESAFIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Marcos Antonio Macedo Chagas<sup>1</sup>

### RESUMO

No instante em que celebramos os dez anos da Lei 10.639/03 como avanço da relação ensino-aprendizagem no espaço escolar, privilegiando os elementos epistemológicos presentes na cultura Afro-Brasileira, entendemos que a complexidade dessas linhas devam se colocar para além da interioridade da sala de aula, demandando – no bojo das lutas populares – a conquista de uma escola unitária e *desinteressada*. Em meio à *escola dual* que se projetou no Brasil, teremos imensas dificuldades para transformar em práxis as conquistas legais de teor popular democrático. Este texto busca discutir os nexos históricos dessa *escola unitária por-se-fazer*, frente à necessidade dos povos excluídos do direito à Educação ante os interesses contrários do estado de cunho liberal.

**Palavras-Chave:** Escola Unitária; Capitalismo; Escola *Desinteressada*; Educação Popular.

### A BRIEF HISTORY OF UNITARY SCHOOL AMIDST THE LIBERAL CONFLICT — THE *DISINTERESTED* SCHOOL AS A CHALLENGE TO PUBLIC POLICY IN BRAZIL

### ABSTRACT

At the moment when we celebrate ten years of Law n. 10.639/03 as progress in the teaching-learning relationship in the school space, valuing the epistemological elements present in African-Brazilian culture, we understand that the complexity of these lines should move beyond the inside of the classroom, demanding —in the context of popular movements— the achievement of a unitary and *disinterested* school. In the context of the dual education designed in Brazil, we will face great difficulties to turn the democratic and popular legal accomplishments into praxis. This text discusses the historical connections of this unitary *school in the making*, in face of the need of excluded populations to have a right to education, and considering the opposing interests of the liberal-oriented state.

**Keywords:** Unitary School; Capitalism; *Disinterested* School; Popular Education.

### UN BREVE HISTÓRICO DE LA ESCUELA UNITARIA EN MEDIO AL CONFLICTO LIBERAL – LA ESCUELA *DESINTERESADA* COMO DESAFÍO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN BRASIL

### RESUMEN

En instante en que celebramos los diez años de la Ley 10.639/03 como avance de la relación enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar, privilegiando los elementos epistemológicos presentes en la

<sup>1</sup> Docente do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). E-mail < marcos.chagas@yahoo.com.br >.



cultura Afro-Brasileña, entendemos que la complejidad de estas líneas deben se colocar para allá más del interior de la sala de aula, demandando – en el centro de las luchas populares – la conquista de una escuela unitaria y *desinteresada*. En medio a la *escuela dual* que se proyectó en Brasil, tendremos inmensas dificultades para transformar en práctica las conquistas legales de contenido popular democrático. Este texto busca discutir los nexos históricos de esa *escuela unitaria por-se-hacer*, frente la necesidad de los pueblos excluidos del derecho a la Educación delante de los intereses contrarios del Estado llamado liberal.

**Palabras-clave:** Escuela Unitaria; Capitalismo; Escuela *Desinteresada*; Educación Popular.

## Introdução

Nossa reflexão se desenvolve em função do surgimento da educação pública como compromisso da Revolução Burguesa, na modernidade, em meio à transformação imposta pelo liberalismo acerca de uma escola unitária interessada. Tais práticas, que desbordariam para a dualidade na Educação, surgiriam em consequência de um ideário público que projetava submeter o Estado aos interesses dos primeiros proprietários. Tal cenário de relações sociopolíticas nos leva, neste texto, a construir um quadro histórico, como forma de abordar os conflitos entre liberalismo, democracia e socialismo. A proposta liberal, de certa forma vitoriosa entre os europeus, alcançará o Brasil, nos condenando a conviver, permanentemente, como frágil democracia, fator preponderante para a não consecução da escola unitária entre nós. A escola unitária que defendemos e como compreende Gramsci (s/d) *desinteressada*, está essencialmente amparada pelos ideais de trabalho, cultura e educação, que só poderão se consumir definitivamente em prol do trabalhador como superação dos valores que norteiam a ideologia burguesa.

Se tomarmos como exemplo a Lei 10.639/03<sup>22</sup> que, no ano corrente completa dez anos em defesa de uma historicidade a *contrapelo*, reconheceremos uma formidável conquista de toda a classe popular ante o historicismo colonialista europeu, pois tal hegemonia política no Brasil, em função dos interesses privados do mercado e das corporações, tem mitigado uma totalidade em prol da educação pública – de caráter transformador – como direito escolar igualitário dos de *baixo*. No entanto, como afirmava Darcy Ribeiro, *haveremos de amanhecer!*

---

<sup>22</sup> O Artigo 26-A desta Lei criava a obrigatoriedade, nos níveis Fundamental e Médio das escolas públicas e privadas, do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira*. No entanto, modificada pela Lei 11.645/08, incluiu a *Cultura Indígena*. Portanto, a redação de 2008 – em seu conjunto – tornou obrigatório o oferecimento do ensino de *História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena* nas escolas brasileiras.

### O campo de disputa da escola unitária face ao conflitivo projeto burguês de sociedade

A tendência, [...] é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores (GRAMSCI, s/d, p. 110).

Machado (1991) assinala que o movimento pela unificação escolar surgiu na Europa, mais especificamente na Alemanha, em fins do século XIX. Certos antecedentes, que remontam aos dois séculos anteriores, caracterizam-se por manifestações de ideias de indivíduos particulares, sem desdobramento de maiores proporções e, embora possam ser entendidas no seu significado histórico, careciam de bases objetivas para a sua concretização.

No processo de formação da escola unitária, a separação entre a Igreja e o Estado teve papel importante. Na França, por exemplo, independente da lei que em 1905 assinalou em tal separação os liceus, ainda que espaços educacionais destinados às elites, trouxeram na sua materialidade e, possivelmente na sua filosofia, traços dessa laicidade. Provavelmente, essas instituições tenham recebido alunos de diversas culturas religiosas desde as primeiras décadas, sobretudo no período entre guerras (HAASCHER apud BALASSIANO, 2012, p. 101). Em algumas outras repúblicas, onde se desenvolveu uma laicidade apenas formal, tornou-se frequente a interferência política da religião na educação.

Fichte<sup>3</sup>, principal ideólogo da unificação da nação alemã no século XIX, entende que a educação seria o veículo capaz de *salvar* os germânicos, sugerindo que estudo e trabalho interagissem entre si. A este respeito, ressalta que:

O trabalho do sábio, a ocupação quotidiana de sua vida será precisamente aquela reflexão solitária. Convém, portanto, exercitá-lo neste trabalho e eximi-lo de outros trabalhos mecânicos. Por consequência, a educação do futuro sábio como homem coincidirá, como até agora, com a educação nacional comum. A única diferença será que o sábio, depois de haver

---

<sup>3</sup> O filósofo kantiano, Johan Gottlieb Fichte (1762-1814) deixou, como principais obras – *Discursos à nação alemã* (1807/1808) e *Doutrina da ciência* (1810). Na primeira, defende a regeneração do país, naquele momento, ocupado pelas tropas napoleônicas. Junto a tal proposta, verificaria a necessidade de reformas sociais, fatores que o levariam a escrever, posteriormente, a segunda obra, com o intuito de explicitar a remodelação desse sistema (JAPIASSU & MARCONDES, 1996).

participado dos ensinos comuns, substituirá as horas de trabalho manual, segundo as exigências de sua vocação, por horas de estudos (FICTHE apud MACHADO, 1991, p. 49).

Na argumentação de Fichte, torna-se visível a construção de um pensar separado do fazer. Como os demais idealizadores da escola unitária liberal, entendia que o aluno deveria mostrar suas aptidões, seus dotes especiais para o estudo e sua inclinação para o mundo dos conceitos, sem ter em conta – como manifestação contrária ao que existia à época da nobreza – nenhuma pretensa diferença de nascimento. No entanto, ainda que combatidos os laços de sangue como privilégio nobiliárquico, prevaleceria o sentido de meritocracia na educação.

Desta forma, as ideias presentes no contexto em tela surgiriam premidas por um tipo de nacionalismo que buscava valorizar alguns atributos particulares do povo. Ideais que, no século XIX, encontrariam fortes opositores, representados por reis e governantes, cuja política conservadora simbolizava os interesses da nobreza, da igreja e da monarquia, resistentes ao interesse de unificação do país e, logo, à própria burguesia. Ainda assim, predominando a ideia de nação germânica, se intensificaria o empenho à unificação escolar<sup>4</sup>.

Contudo, a instrução pública a partir do século XX, viria, gradativamente, se materializar, provocando um grande debate do qual participariam diferentes forças políticas. Um conflito de grandes proporções envolveu a Igreja Católica, de um lado, e o Estado, de outro, em torno do controle educacional, o que não impediu a consolidação da educação unitária, projetada através dos sistemas nacionais de ensino<sup>5</sup>. Ocasão em que a Alemanha pôde realizar algumas das propostas sugeridas pelo movimento de *Einheitsschule*, abraçadas com entusiasmo pelo Partido Social Democrata, discutidas em suas assembleias e divulgadas para outros partidos de iguais tendências na Europa. Assim, as reformas escolares de Frankfurt, lideradas por Kerschensteiner, constituiriam ensaio e parâmetro como princípios unitários, implantados pelo Estado germânico nas duas décadas daquele século (MACHADO, 1991).

---

<sup>4</sup> Aranha (2007) cita que “Até o final do século XIX, inúmeras e efetivas reformas conduziram a Alemanha a um ensino eficiente, rigoroso e disciplinado, com baixo nível de analfabetismo e invejável posição de progresso técnico e administrativo” (p. 201). No entanto, o divisor de classes se propagava internamente na nação alemã.

<sup>5</sup> Nesse momento se intensificaria a *Einheitsschule*, termo alemão elaborado em 1886, ano de surgimento da Associação Alemã de Escola Única, expressando *escola da unidade* ou *escola unificada* (MACHADO, 1991).

Na esteira do pensamento europeu em prol da escola unificada, em 1903, na França, os professores criariam um movimento de origem sindicalista denominado *Escola Emancipada*, precursor da intentona *Companheiros da Universidade Nova*, surgido ao final da I Guerra Mundial. As duas iniciativas de conotações pró-sociais, exigiram a supressão das discriminações de ingresso nas escolas secundária e superior. Com isso, essas associações elaborariam ideias difusas sobre a questão das aptidões naturais, organizando-as na forma de um projeto de ensino, cuja política de seleção escolar aceitava, como preceito, o critério de diferenciação. Mesmo naquela época, estes reformadores dispunham de informações objetivas necessárias para que não acreditassem, tão passivamente, na repartição aleatória das aptidões, já que pesquisas levavam a constatar que o nível intelectual das crianças sofria alterações provenientes de sua origem socioeconômica (MACHADO, 1991). No entanto, mesmo quando se opunham aos mecanismos tradicionais, os dissidentes conduziam suas críticas apenas de modo superficial.

Paralelamente, outros que defendiam posições avançadas entendiam não ser suficiente instruir os indivíduos, alfabetizando-os para que pudessem participar satisfatoriamente da sociedade. Ao dirigirem seus ataques ao mau funcionamento da escola tradicional, ao seu elitismo e ao seu academicismo, apresentavam, em contrapartida, um projeto educacional alternativo, que valorizava a oportunidade a todos, segundo as aptidões e capacidades, privilegiando a educação ativa vinculada à vida. Por outro lado, a política hegemônica terminava por alterar os métodos, mantendo a ênfase na função redentora da escola, como capaz de corrigir, em sua *missão*, os desequilíbrios sociais. Tal *solidariedade* depositava, no Estado e suas instituições, uma crença de que o compromisso classista e neutro cuidariam do interesse universal de todos.

Deste modo, a burguesia – aproveitando-se do momento de adesão e cumplicidade ao seu modo de produção – aproximou-se da nobreza. Fato não ocorrido com o proletariado, categoria que surgiu junto ao capitalismo e, contraditoriamente, se tornou condição de existência e acumulação da própria burguesia. Em função da consolidação da hegemonia do capital, a classe proletária teve de se submeter às condições objetivas do trabalho expropriado. Esta aparente cooptação assumiu variadas formas, sendo eficaz muitas vezes, e chegando a exercer influência sobre os educadores ligados às experiências operárias.

A nova pedagogia proletária, para se constituir enquanto uma proposta autônoma e de classe, teria que superar duas impropriedades: a inclinação pela utilização de princípios e conceitos burgueses e a tendência a uma *fraca* utopia<sup>6</sup> como escala subsumida ao fetiche e à alienação. Da mesma forma, cabe ressaltar que a *boa* utopia, como forma exequível de busca coletiva a um lugar ainda inalcançado, não deve ser confundida com a construção *utopista* relacionada a um coletivismo inosso, diante do aprofundado socialismo científico de Marx<sup>7</sup> (MACHADO, 1991).

Contudo, para além do senso comum, muitas contribuições em prol do proletariado viriam pelas mãos dos socialistas denominados *utópicos*. Convém particularmente ressaltar, entre estes socialistas, a atuação de Owen e das primeiras ligas operárias para o ensino na Inglaterra. De modo semelhante como outros, abraçaram as ideias educacionais de cunho socialista na França.

Todo esse conjunto de teóricos, de algum modo influenciaram, no século XIX, as correntes socialistas que participaram da *Primeira Internacional* (entre 1864 e 1872)<sup>8</sup> em Londres. Todavia, os discursos que reforçariam a supremacia econômica da Inglaterra após a revolução do século XVIII, em proporção inversa, ocultariam o teor revolucionário das lutas operárias em seu território.

### **As contradições da democracia liberal e o socialismo como perspectiva de organização da educação popular**

A lição que talvez sejamos forçados a aprender de nossas atuais condições econômicas e políticas é que um capitalismo humano, “social” e verdadeiramente democrático e igualitário é mais irreal e utópico que o socialismo (WOOD, 2010, p. 250).

---

<sup>6</sup> Segundo o filósofo brasileiro Leandro Konder (2004), a palavra *utopia* foi criada pelo inglês Thomas Morus no início do século XVI, logo depois da ocupação espanhola e portuguesa na América do Sul. *Utopia* expressa o “não lugar”, o “lugar inexistente”. Morus descreve uma ilha fictícia onde as pessoas conviveriam de uma maneira mais racional e mais justa do que na Inglaterra de sua época. Entretanto, a utopia que defendemos é aquela que dialeticamente libera, a partir do instante real vivido, forças políticas de transformação.

<sup>7</sup> Entendemos o socialismo na elaboração marxiana, aqui deveras resumido, como o fim da alienação, da heteronomia dos homens diante de suas próprias criações coletivas.

<sup>8</sup> Com a *Primeira Internacional* cresce o movimento operário, tanto em extensão, ao atingir vários países, como em amplitude, pois surgem partidos socialistas proletários de massas. Neste mesmo ano, nasce, por exemplo, o *Partido Social Democrata Alemão*, de grande importância por sua influência no movimento operário em geral (MACHADO, 1991).

Com a ascendência do movimento socialista no início do século XX, já impregnado das ideias marxistas, surge o povo como ator político, tendo como marco a classe operária.

Historicamente, coloca-se em cena a necessidade de uma educação subordinada aos anseios populares. Com o intuito de uma explicação para também entendermos as contradições entre educação liberal e educação popular, abrimos um breve espaço para as nossas considerações sobre a tensão histórica entre *liberalismo e democracia*.

A democracia, desde seus primórdios, tem mudado de sentido conforme o processo cultural e político dos povos. No entanto, no seu formato original, buscou firmar-se como governo do povo – regime político baseado na vontade popular e na distribuição equilibrada entre os três poderes: legislativo, executivo e judiciário, cujas características principais seriam a liberdade eleitoral, a divisão e o controle dos poderes com tomada de decisão e execução, objetivando o desejo coletivo da sociedade. Platão associou democracia à virtude, ao conhecimento e à arte política. Wood (2010), ao citar Platão, indica que este admitia a ideia de que, nos debates sobre as questões de governo, qualquer indivíduo, aristocrata ou não, deveria ter a palavra assegurada no espaço da *pólis*. As reformas de Sólon e Clístenes surgiram como instrumentos importantes, visando a garantir às classes, ao menos formalmente, um sentido de cidadania. No entanto, parece-nos que assegurar a *palavra*, não seria o mesmo que assegurar o direito de participar das decisões políticas da *cidade*.

O conceito de virtude política defendido por Platão, em relação às artes práticas, negava a universalidade de transmissão orgânica do conhecimento de uma geração à outra. Platão, segundo Wood (2010), entendia que se os melhores produtos eram produzidos por especialistas, também a política deveria ser conduzida por quem nela se especializasse. A divisão de trabalho entre governantes e produtores, apresentada em *A República*, posicionava a política como privilégio dos primeiros. A separação hierárquica entre os mundos sensível e inteligível, e entre as formas de conhecimento era firmada com base na divisão social do trabalho, que impediria a participação do produtor na política. Observa-se, assim, que o interesse de classes estava presente no pensamento platônico. A divisão entre governantes e produtores é o princípio fundamental da filosofia de Platão, não apenas de seu pensamento político, mas de sua epistemologia.

Se tomarmos a epistemologia platônica para analisarmos comparativamente a divisão de classes no feudalismo, como antecedente histórico do liberalismo, identificaremos que nova cisão ocorrerá no momento em que a escravidão – oriunda do domínio romano – cede espaço ao trabalho camponês. Na esteira destes acontecimentos, será o *senhorio* quem se proclamará livre, afirmando seus princípios feudais e aristocráticos, alterando toda a correlação de forças até então existente. A deposição dos Stuart em 1688, por exemplo, se apresentará como o grande marco para a ascensão da classe proprietária europeia. “Um privilégio dos senhores proprietários de dispor como quisessem de sua propriedade e de seus servos”. (WOOD, 2010, p. 177).

O poder da aristocracia feudal e a fragmentação do poder do soberano constituíram a base do modelo europeu na modernidade, originando uma nova categoria de política dentro do Estado. Assim, os princípios constitucionais modernos de representação das liberdades civis, como privilégio das aristocracias, serão o prelúdio das ideias liberais como decisões parlamentares. É nesse momento (por volta do século XIII) que se dá a consolidação do Parlamento inglês, instituindo a noção de decisão política como anuência de todos, inaugurando o sistema de representatividade popular.

A partir desse contexto, a educação, gradualmente, vai se vinculando ao Estado. Tanto assim que, consolidada a hegemonia burguesa, no século XIX ganha espaço uma instituição original de formação do saber – a escola pública, universal e laica como fator de *cidadania*.

No entanto, no Republicanismo Clássico, a cidadania entendida como ativa se destinará aos homens proprietários, excluindo não apenas as mulheres, mas também os indivíduos do sexo masculino que não tinham como se manter economicamente. Gradativamente, a propriedade fundiária vai assumindo sua forma capitalista, momento em que o poder adquire independência jurídica e política.

A liberdade do cidadão que, no início do liberalismo esteve no centro das atenções, trouxe como consequência, no jogo de disputa pelo poder, a defesa da propriedade particular e a soberania do livre mercado. Nesta disputa, a principal mercadoria e propriedade do senhor se tornaria, como retorno à degradação humana, o escravo. Muitos foram os políticos e pensadores de nações *liberais* que defenderam a escravidão e o tráfico de escravos (negros, sobretudo), como *bem positivo e natural*, dos quais a civilização jamais

deveria abdicar. A primeira nação que instituiu o liberalismo, mantendo-se fiel aos princípios da escravidão, foi a Holanda. Previamente, no decorrer do século XVII, as Províncias Unidas cunharam seus propósitos liberais e mercantilistas. Nesta organização de poder, constituiu-se uma oligarquia burguesa desvinculada da aristocracia da terra. Estes burgueses liberais investiram decisivamente no comércio negreiro, com o objetivo de injetar mão de obra escrava nas colônias (LOSURDO, 2006).

Logo, o liberalismo – em sua formatação inicial – ao influir na organização da *livre* república, se apoiará sobre o estatuto da escravidão. No decorrer do tempo, com a exposição moral do sistema escravista, os discursos se fundem com o intuito de camuflar as expressões que poderiam soar odiosas aos ouvidos dos críticos contrários à exploração dos negros. Tal estratégia criou alguma ilusão – em muitas partes do mundo – ao apresentar os colonos rebeldes como desideratos da liberdade quando, de fato, tinham a escravidão como ponto central do seu projeto de avanço social. Montaigne (1533-1592) afirmava não ver na escravidão “nada de bárbaro e selvagem, acrescentando, o fato é que cada um chama de bárbaro o que não existe nos seus costumes” (MONTAIGNE apud LOSURDO, 2006, p. 45). Assim, justificava-se a expansão colonial do ocidente.

A concepção de povos em *menoridade* idealiza as *perfeições* do branco europeu, produzindo *sempre a religião perfeita, o governo perfeito, o uso perfeito e pleno de qualquer coisa* (MONTAIGNE apud LOSURDO, 2006, p. 211). O que nos vêm à luz são as contradições como ponto nuclear do liberalismo. Ou seja, o liberalismo, que apontava para rupturas viscerais com o Antigo Regime, seria o mesmo que isolaria e segregaria humanos em ordem de grandeza. E é esta escala que também diferenciará, no desdobrar do tempo, a oferta educacional de uns e de outros.

Machado (1991), refletindo sobre o destino educacional desta classe proletária que se forma, encaminha a seguinte questão:

Nas antigas ordens escravista e feudal era possível deixar os trabalhadores sem qualquer instrução, mas o moderno assalariado não pode deixar de receber determinados conhecimentos necessários ao desempenho de suas funções. Além disso, a nova ordem burguesa e o Estado que a representa espera dos trabalhadores, que são também cidadãos, um mínimo de instrução que lhe possibilite a compreensão de suas regras, de tal maneira que possam se responsabilizar pelos seus atos. Como, porém, o acesso à instrução é limitado e controlado por exigências técnicas e políticas, o

ensino destinado aos trabalhadores tem sempre um caráter inacabado, forçado e falso (MACHADO, 1991, p. 32).

Ou seja, se antes se *justificava* a exclusão educacional dos negros com a expropriação de seu trabalho à força, posteriormente – devido ao assalariamento dos trabalhadores – os proprietários teriam de *conceder* um ensino medíocre para que estivessem garantidos, numa escala mais complexa, o lucro patronal e as regras legais que socialmente prevaleceria sobre a nova categoria de expropriados. Tais deslocamentos apenas ampliaram as desigualdades históricas da classe popular.

Desta forma, o capitalismo, ao deslocar o núcleo de poder do *senhorio* para a *propriedade*, tornou somenos a questão cívica, inaugurando uma forma de democracia em que o fator econômico passa a ocupar lugar privilegiado sobre os interesses políticos. Se o pensamento republicano clássico havia resolvido o problema da elite proprietária e da categoria trabalhadora mediante a limitação da cidadania – conflito latente desde a formação das oligarquias atenienses, a democracia capitalista ou liberal proporcionaria a extensão da cidadania, similar ao modo romano, restringindo seus poderes. Onde os primeiros modelos propugnavam um exclusivo grupo de cidadãos em que a classe trabalhadora era submetida aos governantes e proprietários, o segundo foi capaz de organizar uma sociedade em que *todos* seriam cidadãos – elite e multidão.

Se em Roma a restrição ao poder era clara (nem todos os plebeus ascenderam aos privilégios de classe), na democracia capitalista ou liberal a questão estava dissolvida pela *ideologia da possibilidade*. Assim, onde as *chances cidadãos* são aparentemente iguais, aqueles que não *vencem*, tornam-se culpados por sua própria derrota. A cidadania, desta forma, se faz como conquista individual, norteadada pelo sucesso ou fracasso do acúmulo de capital. Neste contexto, o Estado é o mediador privilegiado, sob a forma de agente *neutro*. Como tal agente, lhe caberá fiscalizar a sociedade dos indivíduos para que funcione a contento. Então, gradativamente, a escola pública vai deixando de ser atendida materialmente pelo Estado para se constituir como espaço de produção e controle – hiato fabricado para produzir quadros dirigentes e trabalhadores alienados.

Esta relação passa a negar, na prática, a escola como um direito, tendo em vista que, no capitalismo, a relação entre capital e trabalho separa indivíduos formalmente iguais

e livres. A separação do indivíduo das instituições, criando identidades corporativas, começou prematuramente na Inglaterra<sup>9</sup>, evidenciando que a ascensão do capitalismo primou pela cisão dos indivíduos das obrigações e identidades cotidianas, culturais, corporativas e comunitárias, criando forte contradição no que deveria se estabelecer como equilíbrio entre direitos e deveres. Assim, os direitos seriam convertidos a privilégios para os de *cima* e os deveres passariam a ter conotação de obrigações legais para os de *baixo*. Fatores que, de certa forma, foram sendo aperfeiçoados no Estado que se desenvolveria no espaço da modernidade.

Para tanto, no desdobramento histórico moderno, a aldeia foi sendo absorvida pelo Estado, e os camponeses – ao longo do tempo – foram sendo, também, absorvidos pelo modo urbano. Diferente do modelo ateniense, o camponês medieval foi conseqüentemente excluído do Estado e, assim, tornou-se mais vulnerável à extração de mais-valia. Os vínculos construídos pela comunidade aldeã, há muito afetados pelo controle senhorial, tentavam ser mantidos em favor dos camponeses contra os proprietários. Todavia, o espaço que viria a se constituir como estatal, já em transição para o capitalismo, impunha os interesses dos senhores feudais. Neste processo, o indivíduo e sua propriedade eram separados da comunidade à medida que a produção fugia cada vez mais ao controle comunitário, fosse por meio dos tribunais senhoriais ou das próprias fragilidades das comunidades aldeãs. Direitos de posse reconhecidos por costume se transformaram em arrendamentos econômicos regulados pelas pressões competitivas e impessoais do mercado, fundando-se o *abuso cartorial* como forma legal de proteção aos expropriadores, gradativa e ilegitimamente convertidos a proprietários. Tais indivíduos, precisando instituir um regime de consenso, baseado na ideia de soberania popular, recorreram à democracia.

Coutinho (2002) analisa que somente a partir do primeiro quartel do século XX é que o liberalismo assumiu definitivamente a bandeira democrática, ainda assim reduzindo e empobrecendo suas possibilidades de abrangência em relação às massas<sup>10</sup>. Dessa forma,

---

<sup>9</sup> Wood (2010) indica que a separação entre os indivíduos (como sujeitos) e as instituições (como agentes de classe) é uma tradição presente no Estado Inglês e que perpassa a história do pensamento social desde Hobbes e Locke até Hume e outros.

<sup>10</sup> Carlos Nelson Coutinho registra: “quando o pensamento liberal finalmente adotou de modo positivo a palavra ‘democracia’ (depois de tê-la explicitamente combatido durante boa parte dos séculos XVIII e XIX), definiu-a de modo minimalista, ou seja, como o simples respeito por ‘regras do jogo’ também elas minimalistas, as quais, por isso mesmo, não punham em discussão os fundamentos substantivos da ordem social. Basta recordar, aqui, a emblemática definição de democracia num pensador liberal como Schumpeter,

também a organização da escola popular seria reduzida e empobrecida pelo pensamento liberal.

No entanto, Konder (2004), para melhor compreensão, recua no tempo, explicando que o século XVIII foi chamado de *Século das Luzes* porque muitos escritores daquele tempo estavam convencidos de que as luzes da razão iriam dissipar as trevas da ignorância e da superstição, de modo que os seres humanos superariam todos os seus preconceitos e viveriam em um mundo melhor. Esse *otimismo*, termo criado naquele século, e confiança no *progresso*, animavam o pensamento liberal representado pelos filósofos mais avançados da época. Após a Revolução Francesa, contudo, os liberais tenderam a se tornar cautelosos e passaram a manifestar inclinações elitistas, inclusive educacionais. Em geral, eles se contentavam com a declaração da igualdade de todos os cidadãos perante a lei.

Os que defendiam a participação popular passaram a ser, então, designados como *democratas*. Para os democratas, a igualdade perante a lei não bastava, era uma proclamação inócua, já que os setores mais humildes da sociedade não teriam como fazer valer, na prática, seus direitos. Os democratas propunham que o Estado interferisse na esfera econômica, impondo limites à ganância dos ricos e criando certa igualdade no plano da vida prática, da existência material (e não apenas no plano jurídico).

Como assinala Konder (2004), *foi entre os democratas radicais, decepcionados com a frouxidão do liberalismo, que surgiram as primeiras expressões do socialismo*. Assim sendo, o ideal unitário de escola, propugnado mais a frente pelo liberalismo, terá como herança uma histórica e conflitiva limitação no que concerne à democratização da educação – interesse público, decisão privada!

Contudo, se de modo geral esses foram os nexos que estiveram presentes no cenário de construção do capitalismo europeu, o mesmo não aconteceu no Brasil. Entre os brasileiros, para entendermos nossa relação com a educação, deve se destacar que a sociedade capitalista avançou de forma muito mais excludente.

### **Capitalismo à Brasileira – dependência e incongruências democráticas**

---

para o qual democracia não seria mais do que um simples método de seleção das elites através de eleições periódicas” (COUTINHO, ca. 1997).

O elitismo e essa malvadez da classe dominante, no Brasil, nega tudo que é de boniteza ao povão (FREIRE, s/d).

Na formulação clássica do sistema capitalista, segundo Hunt & Sherman (2001), o Estado apresentou, de modo abrangente, duas funções precípuas: uma que assegurava o domínio dos capitalistas sobre os membros da sociedade, e outra que levava o governo a atuar como mediador das divergências entre os próprios capitalistas. Em primeiro lugar, impôs a coerção como forma de legitimar os direitos de propriedade, garantindo o poder econômico dos detentores do capital. Para tal, preservou a classe dominante de várias formas, entre as quais, encarcerando ou punindo aqueles que combatiam o capitalismo.

A formação capitalista no Brasil, distinta do mundo europeu, como indica Martins (2006), não se constituiu a partir das classes, mas como estamentos. A diferenciação de classes – que sofre impacto pela intensa miscigenação do povo brasileiro – foi se formando ao longo do processo histórico nacional, o que tornou nosso capitalismo extravagante e ao mesmo tempo dramático. “*Uma economia colonial tributária do mando senhorial e da mentalidade tradicionalista e conservadora.*” (MARTINS, 2006, p. 18-19).

José de Souza Martins afirma que:

A sociedade de classes e a revolução burguesa que ela protagoniza realizaram-se entre nós precariamente, dependentes de compromissos com o passado persistente e da valorização das estruturas de referência do antigo regime. Portanto, uma história que ao realizar o modelo de revolução burguesa realiza-o numa orientação oposta a do modo singular e problemático (MARTINS, 2006, p. 19).

A classe burguesa, em nossa sociedade, irá se organizar por relações econômicas provindas da produção econômica do engenho. Segundo Fernandes (2006), se de lá não virá o capitalismo em essência, passará por ali o modelo que se estruturará entre nós.

No campo da educação, no decorrer destes anos firmou-se no Brasil uma pedagogia predominantemente religiosa em sintonia com o catolicismo, tendo como principal metodologia jesuítica a *Ratio Studiorum* – uma pedagogia elaborada no fim do século XVI que se dividiu em *unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor*, sendo efetiva entre nós por longo tempo. Mesmo com a expulsão dos jesuítas, a *Ratio* permaneceria por aqui, influenciando longevamente nosso processo tradicional de ensino.

Tal pedagogia esteve diretamente vinculada ao pensamento oficial de Tomás de Aquino. A *Ratio Studiorum* teve como princípio a “*emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia*”. (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 20-21).

Herdeiros desse método e sem ultrapassá-lo totalmente, ingressaríamos na Pedagogia Tradicional que, influenciada por teorias educacionais modernas americanas e alemães, predominaria no Brasil até a Primeira República. No entanto, a partir dos anos de 1920, a Pedagogia Tradicional passaria a conviver com outras duas correntes – a Pedagogia Libertária, ligada às primeiras organizações do proletariado urbano, e a Pedagogia Nova, que implantaria os *métodos ativos*, momento em que as crianças passam a ser entendidas como centro do processo ensino-aprendizagem.

Tais relações se tornariam mais intensas com a ascensão de Vargas<sup>11</sup> nos anos 1930. Atento ao cenário político da época, o governo varguista acomodaria, por um lado, o capitalismo nacional numa estratégica aliança entre a burguesia industrial e trabalhadores urbanos e, por outro, organizaria as Forças Armadas como aparelho coercitivo do Estado<sup>12</sup>.

Como consequência, o protagonista de nossa industrialização seria o próprio Estado. Não só por meio de políticas cambiais e de créditos que beneficiariam a indústria, mas também mediante a criação de empresas estatais, sobretudo nos setores energéticos e siderúrgicos.

No campo educacional, Ghiraldelli Jr. (2003) menciona que as duas Constituições anteriores ao ano de 1934, tanto a de 1824 como a de 1891, foram superficiais em relação à Educação. A Carta de 1934<sup>13</sup>, inversamente, impôs que a União fixasse o *Plano Nacional de*

---

<sup>11</sup> Segundo NETO (2012), Getúlio Vargas, sem dúvida, é o personagem mais importante da história política nacional no século XX. Não só dela, afirma o autor, mas também da história cultural, da história social e da história econômica brasileira. Funcionou tanto para o bem, defendendo a legislação trabalhista, o avanço da industrialização, a participação da mulher pelo voto eleitoral, etc., como para o mal, com centralização do poder, perseguições políticas, prisões arbitrárias, etc. Isso distingue, na história do Brasil, Getúlio como figura impar, explicando a divisão entre os que apreciam sua prática política e aqueles que a renegam.

<sup>12</sup> Fausto (2008) ressalta que este foi o modo com que a burguesia industrial se tornou influente nas decisões do governo, e não porque tenha participado da Revolução de 1930. Pois, à margem da burguesia empresarial, foram os quadros técnicos do governo que, em sua maioria, conduziram o projeto de industrialização.

<sup>13</sup> Tais constituições são citadas por Fausto (2008) da seguinte forma: “Após meses de debates, a Constituinte promulgou a Constituição, a 14 de julho de 1934. Ela se assemelhava à de 1891 ao estabelecer uma República Federativa, mas apresentava vários aspectos novos, como reflexo das mudanças ocorridas no país. O modelo inspirador era a Constituição de Weimar, ou seja, da República que existiu na Alemanha entre o fim da Primeira Guerra Mundial e a ascensão do nazismo. Três títulos inexistentes nas Constituições anteriores tratavam da ordem econômica; da família, educação e cultura; e da segurança nacional. [...] No título referente à família,

*Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país.* Determinou, ainda, que o ensino primário fosse obrigatório e totalmente gratuito, também instituindo a gratuidade para o ensino secundário e superior. O que por outro lado criava um fato desconexo – ensino obrigatório e gratuito sem uma rede e um sistema escolar a contento.

No governo Dutra (1946-1950), pós-Vargas, a efervescência ideológica e o ideal de democracia ficariam abalados. O Partido Comunista seria atirado na ilegalidade e seus parlamentares cassados. Porém, o clima dos anos 1950 favoreceria a disseminação de ideias socialistas, que seriam intensificadas na década vindoura. Diversas tendências do socialismo seriam incorporadas por amplos segmentos da população, inclusive por educadores. O que se observa, no espaço pedagógico, são formas de pensar a educação menos condicionada aos interesses da ideologia dominante. Práticas relativamente presentes até o endurecimento do regime em 1964.

Os estudos destacam que a burguesia industrial, apesar de desfrutar dos benefícios proporcionados pela política governamental implantada em 1964, gradativamente foi se sentindo prejudicada pela tecnoburocracia civil e militar. Este distanciamento político, outrora repleto de proximidades, também provocado pelo processo de internacionalização da economia, instigou que decisões governamentais fossem tomadas sem a participação de muitas dessas forças de apoio ao regime autoritário. Estes fatores, impulsionados pelas insatisfações generalizadas, resultantes das políticas salariais, agrícola, fiscal e educacional, criaram descontentamento nas classes populares e setores médios. Mesmo a intolerância das elites e classes médias altas, que haviam apoiado o golpe militar, se tornaria intensa, contribuindo para o desgaste e derrocada do governo de exceção no início dos anos de 1980.

Em meio a uma relação política permanentemente conflitiva, intensificada desde o período varguista no Brasil, teríamos dificuldades de construir uma rede de ensino extensiva a todos. Mesmo o escolanovismo sonhado por Anísio Teixeira, em 1932, encontraria dificuldades para multiplicar suas escolas nas décadas seguintes. O que foi conseguido na França com o advento da Revolução, entre nós não pôde ser alcançado

---

educação e cultura, a Constituição estabelecia o princípio do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória” (FAUSTO, 2008, p. 352).

devido ao atraso das nossas elites. Constata-se um ideário de escola unitária que avançou obstruidamente, sobretudo a partir da década de 1930, através de esforços isolados, como o de Anísio. O educador baiano investiu na prática de um modelo escolar diferente do que até então era oferecido, culminando como a materialidade da Escola Parque, nos anos de 1950, na Bahia. No entanto, enfrentaria numerosas adversidades políticas, até sua morte em 1971, não conseguindo concluir o projeto nacional de escola unitária, que houvera alimentado por toda a vida. *Post-mortem*, como seguidor do ideário anisiano, surge nos Darcy Ribeiro nos anos de 1980, com seus propositivos CIEPs, práxis educacional e unitária solapada – mais uma vez – pela sanha elitista brasileira.

Retomando o empenho de unificação da escola no prolongamento da Revolução Francesa, cabe ressaltar, como indica Machado (1991), que representou, na ocasião, uma tentativa de definição após um longo período de tensões entre diferentes tendências dentro do projeto liberal e entre os liberais e conservadores, tensões estas que avançariam por todo o século XIX. Embora se esforçassem por uma saída consensual, os liberais não conseguiram esconder a existência de linhas ambivalentes no seu projeto. Ambivalência expressa, por um lado na política de *laissez-faire*, da espontaneidade das forças econômicas e, por outro, na tradição do Estado jacobino, onde o poder central deveria determinar como seria a instrução sem, no entanto, se interessar pela organização estatal do ensino. As palavras de Durkheim atestam o fato em relação ao desinteresse do Estado, que se constituía no século XIX, na Europa: “[se] a educação, deve estar até certo ponto submetida à sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva monopolizar o ensino” (apud MACHADO, 1991, p. 76). Não *monopolizar*, significava fazer o ensino dispor dos interesses particulares, conduzido pelo projeto liberal.

O que fez o projeto liberal de escola unificada, em regra, foi transpor para o plano educacional o estreito horizonte burguês, considerando isoladamente as diferenças sociais e as diferenças individuais, instituiu unidades de medida – a partir do seu recorte de classe – cunhadas como aptidão, capacidade, competência, etc.

O que nos chama a atenção no caso da França (símbolo histórico do ingresso ocidental na modernidade), diferente do Brasil, é o de constatarmos que sua elite se construiu revolucionariamente ao lado do povo. Ainda que mais tarde viessem a se separar politicamente, ambas as classes – historicamente – escolheram o caminho que iriam

percorrer juntas. Este simples fato faz com que, nos antagonismos de classe, o povo saiba a importância da palavra e da ação na reivindicação de seus direitos, sobretudo educacionais. Enquanto nós, antirrevolucionariamente, inoculados pela moral do escravismo, fomos tragados pelo ranço conservador e antipopular de nossa elite capitalista, sobretudo no alongamento ideológico de uma escola dual, ou seja, de qualidade para os ricos e precária para os pobres. *Binarismo* que, na atualidade, o mesmo pensamento unívoco – de cunho neoliberal –, convertendo em *conhecimento tecnicista* aquilo que seria *conhecimento tecnológico*, apresenta eloquentemente aos jovens como garantia de futuro. Contudo, como registra Marx, a história só pode se repetir como farsa. O mais é transformação!

### **Trabalho e educação como ruptura do modelo burguês – à busca de uma escola única e desinteressada**

A tese da “educação polivalente” defendida pelos intelectuais e aparelhos de hegemonia do capital e o combate à concepção de “educação politécnica” indicam tanto a necessidade de formação de trabalhadores com maior base dos princípios científicos da produção quanto a consciência do que estava em disputa. Daí o combate sistemático desses intelectuais e aparelho de hegemonia à tese da educação escolar unitária e politécnica (FRIGOTTO, 2006, p. 269).

As relações sociais exigem contiguidades, ou seja, não se constroem soltas no ar. Toda a trama que está contida nessas tessituras sociais, envolvendo o público e o privado, também diz respeito à educação, como etapa histórica. Neste complexo, a família, a escola e as relações de trabalho, não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são presentes, mas também preparam a sua formação. Não podemos esquecer que a escola, no capitalismo, constituiu componente imprescindível à produção, por satisfazer necessidades técnicas e políticas e a adaptação dos seus processos como desejo recorrente do capital, que foi se flexionando para melhorar sua capacidade de competição e, assim, aumentar seus lucros. Desde o início do século passado, a organização escolar constituiu-se pautada por um conjunto de rotinas inspiradas no taylorismo e no fordismo. Para dar conta de suas funções, ampliou o espaço de atendimento e dividiu o tempo como forma de racionalizar as atividades, automatizando os procedimentos. Contudo, foi a partir do século XIX que os

países mais desenvolvidos passaram a cuidar da organização da escola pública, universal e gratuita (GONDRA, 2008).

A partir do momento em que a sociedade industrial passa a exigir modificações no modo de pensar o sistema escolar, o Estado assume a educação como sua responsabilidade. As alterações no modo de produção e a concentração elevada da população nos centros urbanos impõem medidas contra o analfabetismo, exigindo qualificação basilar para o trabalho a um extenso contingente de indivíduos.

Assim, a industrialização, como novo ciclo disseminador do capitalismo, reivindicará melhor oferta de conhecimento aos estratos populares, seja pela intensificação da produção ou pela demanda do consumo que a própria produção move. Dessa forma, observa-se que, nas partes do mundo onde se desenvolvem relações capitalistas, também se impõe como requisito a organização da escola para qualificar a mão-de-obra, acentuando a disputa no mercado de trabalho. Ao longo do tempo, o conteúdo escolar organiza-se por disciplinas estratificadas, para tanto, delinea-se um eixo comum que atenda todas as séries do ensino básico.

Segundo Fetzner (2008), o professor, de tanto trabalhar o conteúdo de modo automatizado e repetitivo, vai se alienando e, quase sempre, perdendo a dimensão do ato criativo de ensinar. A disciplina ensinada na escola, não se pode esquecer, deve ser conteúdo e arte. No entanto, foi na organização da fábrica que se produziu a fusão da função do artesão e do trabalho repetitivo. O taylorismo e o fordismo dividiram minuciosamente o trabalho, automatizando as ações humanas e separando o trabalhador do produto final. O mesmo procedimento que era utilizado na fábrica para retirar da esteira os produtos defeituosos de qualidade foi replicado pela escola, quando esta verificava o conhecimento dos alunos reprovando-os, desqualificando-os e excluindo-os. Para Machado (1991), as circunstâncias reais de avanço material, de expansão neocolonial e de alienação da classe operária em vigor no século XIX, favoreceram para que, no âmbito do pensamento liberal, fosse formulado um projeto escolar em relativa sintonia com os anseios burgueses.

No início do século XX, sobretudo no Brasil, o percentual de alunos na rede oficial de ensino ainda era muito baixo. Nesta ocasião, ocorreram várias reformas e movimentos pedagógicos, visando a organizar a escola primária integral, com ações que vão desde Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, até Carneiro Leão, em Pernambuco, no ano de

1928. Os intelectuais que estavam à frente das reformas entre as décadas de 1920 e 1930 foram contundentes na crítica à escola existente – combatida, principalmente, por sua exclusividade social. Esses críticos buscavam elementos, de ordem material e cultural, que modificassem a formação do educador, com vistas a atuar em espaços escolares que correspondessem às propostas de educação renovada, em função de maiores contingentes populares.

Por outro lado – em meio às propostas renovadas de educação no século XX, visando à reconstrução dos saberes discentes ante o magistrocentrismo, oriundos do ensino tradicional, – destacar-se-á na então Capital Federal, no Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo (Decreto-Lei nº 3.281 de 23 de janeiro de 1923) e, mais tarde, a reforma de 1932. Esta, marcada pela visão de Anísio Teixeira<sup>14</sup>, acentuará o caráter profissional e técnico da formação de professores, ideia predominante em sua vida desde os anos de 1920, quando levou a antiga Escola Normal do Rio de Janeiro a se transformar em Instituto de Educação.

No cerne de sucessivas buscas por mudanças, predominava a superação do *didatismo* desvinculado da realidade e ministrado em uma linguagem de difícil acesso às crianças das camadas populares. Nos anos de 1950, através do voto direto, o movimento popular reivindicou políticas que fossem favoráveis aos seus interesses, adotando práticas de cultura popular que se confrontavam com a educação conservadora. Por outro lado, ações como o *Movimento de Cultura Popular* em Natal, o *Movimento de Educação de Base* e os *Centros Populares de Cultura (CPC)*, tinham em comum o desejo de uma educação como preparação para o povo, tanto para a vida como para o trabalho, assente sobre uma base política de valorização dos saberes expressos na cultura popular. Assim, evidenciava-se uma proposta transformadora que refletisse e avançasse sociopoliticamente em direção à escola do trabalho e do saber, pois só pela interação entre trabalho e educação é que a historicidade humana surpreenderá o estado de alienação e exploração imposto pela sociedade liberal sobre as classes populares.

Essa transformação à disposição do homem, impregnada de cultura, denomina-

---

<sup>14</sup> Para Anísio a formação do educador deveria priorizar o conhecimento, conciliando ciência e arte. Deu destaque à escola-laboratório, como forma de investimento na organização teórica e prática do professor. (FÁVERO & BRITO, 1999).

se *trabalho*. O trabalho é o movimento transformador conduzido por finalidades conscientes, pelo qual os indivíduos respondem aos desafios da natureza. A partir de condutas sociais consideradas adequadas a um determinado momento e lugar, as necessidades do homem são expressas. Desta forma, os sujeitos se relacionam para produzirem sua existência. O *homem se autoproduz*, se faz a si mesmo homem, mediante o trabalho, os *instrumentos* e as *ideias* empregados nessa transformação, bem como os *produtos* resultantes desse processo. Ainda que existam fatores físicos e biológicos comuns a todos os indivíduos, o homem só se humaniza pela ação que a comunidade dos homens exerce sobre ele – não é possível atestar *uma* natureza humana, já que os costumes se alteram de lugar para lugar e mudam conforme o tempo.

Estas ações humanas, com o desenvolvimento social dos indivíduos, exigirão a introdução de novos procedimentos de comunicação e transmissão de conhecimentos não formais, não espontâneos, além da transmissão oral. Todas estas variáveis trarão, como consequência, a universalização da escola que, se ligando à cultura letrada, constituir-se-á como via de acesso aos códigos escritos.

Saviani (2007) salienta que a escola, nas sociedades antigas, era restrita a um pequeno grupo social que dispunha de suas funções. A sociedade burguesa, cuja vida passa a se construir incorporando a própria organização capitalista, cria a necessidade de escolarização universal – e é sobre essa base, unificada, que irão se estruturar os currículos escolares. Assim, torna-se importante destacar que o campo de disputa educacional sob a hegemonia burguesa é um espaço estratégico. Saviani (2007) reafirma, ainda, que nessa arena são criadas as concepções ideológicas de profissionalização.

Na escola, a proposta capitalista burguesa – ao desarticular a possibilidade crítico-social da educação – prepara a fragmentação do trabalho, incentivando as especialidades técnicas. O trabalhador é formado para executar, com eficiência, as atividades exigidas pelo mercado. Esta formulação ativa a divisão do trabalho entre os que controlam e os que executam as tarefas, o círculo só se completa quando o capitalista impõe a dualidade escolar, destinando os que executam ao ensino profissional (daí uma escola precária, destinada aos pobres) e os que controlam o processo de trabalho ao ensino científico-intelectual (daí uma escola de qualidade, destinada aos ricos). Logo, pensar na escola unitária, contra os processos divisionários que alimentam o ideário liberal burguês é

tarefa daqueles que almejam uma educação digna e justa.

A burguesia, entendendo que a sua organização econômica demandava concessões para continuar se expandindo, buscou ser tolerante com algumas reivindicações liberais e nacionais, que não colocassem em xeque seu sistema de poder. Uma delas foi o elevado ingresso da educação no continente europeu. Machado (1991, p. 52), citando Hobsbawn, sinaliza que, *enquanto a população da Europa crescia 33% entre 1840 e 1880, neste mesmo período, o alunado geral [tinha] um acréscimo de 145%*. A Associação de Trabalhadores de Londres, em 1834, já pressionava a burguesia de forma inédita, não só pela ampliação do sistema educacional, mas também exigindo a equivalência entre saberes.

A classe burguesa encarava esta reivindicação com certo interesse, pois para a consolidação do Estado e de sua hegemonia seria muito importante uma organização conjunta entre serviço militar e educação. Para tanto, empreendeu duro combate às resistências da aristocracia, entendendo que o sistema escolar *unificado* poderia sedimentar novo conjunto de valores culturais e ideológicos. O proletariado enxergava, na unificação, um caminho seguro para a democracia, proposição que também encontrava eco entre os burgueses. Evidentemente, no decorrer do tempo, as diferenças concernentes à unificação escolar viriam à tona, com imensas desvantagens para a classe proletária. De fato, contrariamente, a burguesia só fez ampliar a dualidade escolar. A proposta de escola única que formulou, visando a atender seus próprios interesses, terminou por operar num dobrado. Por um lado, se confrontava com o ideal de escola aristocrática e, por outro, desarticulava o pensamento educacional socialista que vinha sendo construído ao longo dos anos, e que, com Marx, obtivera maior consistência. Na prática, a proposta burguesa se revelou como função que desarticulava ao mesmo tempo em que articulava, obviamente, a favor de sua posição de classe. Posição que, intensificando a divisão social, comprometeria a ideia de politecnia.

Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza em conformidade com suas necessidades, então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais mais rudimentares. Desta forma, impõe-se afirmar que se o trabalhador concebe as atividades do cotidiano, é porque aplica sua inteligência no desenvolvimento deste processo.

Cabe observar que as funções intelectivas não se realizam sem o recurso da

prática. A ação da politecnicidade deve prever a superação dessa unilateralidade, que fragmenta pensar e fazer, como marca da sociedade capitalista. Mas, o conceito de politecnicidade, por outro viés, pode significar um conjunto de técnicas atomizadas. O Brasil é caso exemplar, pois insiste num tipo de ensino técnico – em grande parte de nível médio – sob o discurso da *modernização tecnológica*. Entretanto, tem prevalecido, na prática, a ideia de escolas formadoras de técnicos de diversas modalidades autônomas, fazendo reviver as opções nacionais da década de 1970<sup>15</sup>, que reforçaram intensamente a demanda do mercado de trabalho capitalista no Brasil. Saviani (2007) comenta que a politecnicidade, contrariamente a tal pensamento, tem como base determinados princípios que possibilitam ao indivíduo empenhar diferentes modalidades de trabalho com plena compreensão do seu processo.

Gramsci, segundo Nosella (1992), entendia que a educação do trabalhador podia ser construída pelo trabalho industrial e, ao mesmo tempo, tornar-se universalizada pela luta política. Assim, a elaboração histórica que projeta se fundamenta na compreensão do processo – contido no domínio do trabalho e na luta política – como apropriação técnica e científica dos trabalhadores. A qualidade desta inter-relação pode possibilitar a definitiva liberdade do próprio homem.

Para localizar o homem naquele momento histórico, Gramsci (s/d) percebe que o trabalho deve ser a própria oficina-escola, proporcionando aos indivíduos o domínio da prática produtiva, vislumbrando outras oportunidades de escolas de cultura e de política como forma de desenvolvimento material e intelectual da categoria trabalhadora. Ainda no entendimento de Gramsci (s/d), as diversas formas produtivas e suas imprescindíveis formas escolares seriam expressões definitivas de aceno à liberdade. Tal consciência se tornaria o cerne da concepção gramsciana no modo de pensar a emancipação histórica do trabalhador, momento em que a afirmação humana se daria a partir dos primeiros contatos com a escola monotécnica e pré-industrial, passando pela politécnica e tecnológica da manufatura e da grande indústria, para finalmente construir a escola da liberdade, como intento socialista.

Torna-se perceptível a monotecnia da escola pré-industrial quando se observa o mundo do trabalho representado pelas oficinas artesanais, pelo sistema feudal e as relações presentes na rigidez da cristandade, oriunda do período pré-renascentista. Tal fato impôs a

---

<sup>15</sup> Caso expresso da formação profissionalizante, ocorrida massivamente no período por força de amparo na Lei 5.692 de 1971.

Gramsci um paralelo para compreender como o homem do campo se constituiu em conhecimento e como foi a transição da formação autônoma deste trabalhador para o modelo do tipo industrial. O camponês medieval, na percepção gramsciana, segundo Nosella (1992), tinha estado por anos a fio circunscrito ao seu instrumento de trabalho, mesclando técnica e arte na composição de suas tarefas.

Tal *desagregação*, segundo Gramsci (s/d), representou um momento educativo-produtivo nada fácil, mas de extrema importância, pois a dimensão humana deu, nesse momento, enorme passo histórico em direção à liberdade. O taylorismo foi uma contraditória *escola de liberdade* para o homem rural – as escolas politécnicas e tecnológicas que seriam projetadas demonstrariam as enormes possibilidades que o homem adquire quando liberta seu cérebro de um único e infundável processo produtivo.

Todavia, essa *liberação* do cérebro preocupa e interessa ao sistema político e econômico. Esses cérebros livres, manifestam-se os industriais, institui um espaço que deve ser ocupado em favor da produção de *mais valia*, antes que possa ser ocupado na real conquista da liberdade. Os capitalistas estadunidenses perceberam de modo particular esta dialética na relação com os novos métodos industriais, o *gorila domesticado* seria apenas uma representação imaginária, pois o operário permanece, para tormento da cadeia produtiva, indivíduo que também pensa durante o trabalho, a sua verdadeira condição de explorado. Ao perceber o interesse em reduzi-lo a um gorila domesticado, pode elaborar pensamentos de ruptura com seu estado de aviltamento. Tais preocupações *educativas* dos industriais sobre os trabalhadores são registradas nos livros de Ford e na obra de Philip<sup>16</sup> (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992).

A nosso ver, Gramsci termina por imprimir uma oposição cultural-educacional às iniciativas escolares dos proprietários, interessados em manipular com seus saberes *politécnicos* e tecnológicos, o cérebro do trabalhador. Portanto, a escola gramsciana se diferencia por disputar com a escola burguesa o conjunto das energias dos trabalhadores, sugerindo um espaço de aprendizagem que aprofunde radical e universalmente o ideário de liberdade dos de *baixo*, a partir das experiências capitalistas como processo histórico a ser superado.

### Considerações finais

---

<sup>16</sup> O Problema Operário nos E.U., In: Cadernos do Cárcere 22, p. 2170-71.

Nosso texto, alinhado com o momento memorável da Lei 10.639/03, mas atentando para a superação de conquistas – além da sala de aula – buscou-se refletir sobre a histórica elitização da escola pública, assinalando possibilidades de avanço em direção a uma educação de cunho unitário e conjuntural, que tenha por finalidade atender aos interesses coletivos de aprendizagem e formação humana, sobretudo das classes populares. Exemplarmente, vimos no Rio de Janeiro florescer os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – inspirados por Anísio Teixeira e materializados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980. Os CIEPs representaram, na ocasião, um encontro qualitativo com a expressão de vida de sujeitos anônimos. Sua proposta educacional trazia a possibilidade de aproximação do sentido unitário de cunho gramsciano. Nessas escolas, construía-se a real compreensão do culturalmente popular, em contraponto ao ranço da burguesia nacional de associar tal caráter à pobreza, maus costumes e marginalização. No entanto, se o projeto darciniano, por interesses politicamente contrários, estacionou, as ideias e as ações nos parecem permanecer em movimento, noutros conteúdos e forma, combatendo o espírito da dualidade escolar promovido por nossas elites conservadoras. Reafirmando Darcy: *haveremos de amanhecer!*

## Referências

ARANHA, Maria L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2007.

BALASSIANO, Ana L. Grillo. **O liceu Francês do Rio de Janeiro (1915-1965). Instituições escolares e difusão da cultura francesa no exterior**. 2012. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHAGAS, Marcos A. M. **Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980**. Tese (Doutorado) – PROPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. et al. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In: Moll, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2012.

COUTINHO, Carlos N. **A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje**. In: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. *Democracia e construção do público no*

*pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Atualidade de Gramsci**. [ca. 1997]. Disponível em:  
<<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv40.htm>>. Acesso em: 15 Maio 2011.

FARIA, Lia; SOUZA, Silvio C. **O ideário republicano de Darcy Ribeiro e o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP): uma experiência fluminense**. In: FARIA, Lia ; SOUZA, Silvio C. (Org.); SILVESTRE, Adriana (et al.). *Ecos e memórias da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A.; BRITTO, Jader de Medeiros. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-INEP, 1999.  
FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio e interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FETZNER, Andrea Rosana. **Desafios para a cidadania na escola. A política dos ciclos no Brasil**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. 2008. Porto, Portugal, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos Científicos e Técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO BRASIL CONTEMPORÂNEO. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

FREIRE, Paulo. In: CIEPS: CRÍTICA E AUTOCRÍTICA. ENCONTRO DOS EDUCADORES PAULO FREIRE E DARCY RIBEIRO. (sd.). In: 1 DVD – vídeo realizado pela TAO. Imagens colhidas no Hotel Bucksy, Niterói. Promoção: Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Direção de vídeo: Edmo de Castro, sd.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. 7. reimp. São Paulo: Cortez, 2003.

GONDRA, José G. **A alma [des]encantadora da educação fluminense**. In: FARIA, Lia; SOUZA, Silvio. (Org.); SILVESTRE, Adriana (et al.). *Ecos e memórias da escola fluminense*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Título original: Gli intelcttuali e l'organizzazione della cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. 30. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HUNT, E. K. & SHERMAN, H. J. **História do pensamento econômico**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KONDER, Leandro. **História das ideias socialistas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.  
MACHADO, Lucília R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 1.

MARTINS, José de Souza. **Prefácio à quinta edição**. In: FERNADES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio e interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1. reimp. São Paulo, Boitempo, 2009.

MOREIRA, Antonio F. & CANDAU, Vera M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NETO, Lira. **Getúlio: 1882-1930, dos anos de formação à conquista do poder**. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1992.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2010.

**RECEBIDO EM 12 DE MARÇO DE 2013.**

**APROVADO EM 01 DE JUNHO DE 2013.**