



## **DA ESCOLA E DEMOCRACIA DE DEMERVAL SAVIANI À EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA DE VITOR PARO: QUESTÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO DA ANTIGUIDADE ATÉ CONTEMPORANEIDADE**

---

Camila Costa de Oliveira Teixeira Álvares<sup>1</sup>; Veralúcia Pinheiro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Mestranda do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – MIELT da Universidade Estadual de Goiás - UEG, Anápolis – GO e docente no curso de História do Instituto Federal de Goiás do Campus Goiânia/GO. E-mail: camilacosta2010@gmail.com

<sup>2</sup> Veralúcia Pinheiro é doutora em Educação pela Unicamp/SP, Professora na Universidade Estadual de Goiás – UEG e pós-doutoranda no programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG. E-mail: pinheirovp@yahoo.com.br

**Recebido em: 12/04/2014 – Aprovado em: 27/05/2014 – Publicado em: 01/07/2014**

---

### **RESUMO**

Neste artigo discute-se a função da escola e da educação a partir dos fundamentos que constituem o pensamento na obra de Demerval Saviani e Vitor Paro. Em Escola e Democracia SAVIANI (1999) a questão da marginalidade. Em Educação para a Democracia PARO (2001) reflete a relação de poder entre dominantes e dominados. Sobre a antiguidade, as análises estão fundamentadas principalmente em PONCE (1986), o qual aponta que a desigualdade econômica gera a desigualdade na educação, uma vez que o conhecimento passa a ser fonte de dominação. Na contemporaneidade, discute-se a função da escola e da educação consolidadas em sintonia com o modelo neoliberal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democracia, Escola; Educação; marginalizados Neoliberalismo

### **FROM SCHOOL AND DEMOCRACY, BY DERMEVAL SAVIANI, TO EDUCATION FOR DEMOCRACY, BY VITOR PARO: QUESTIONS ON THE FUNCTION OF SCHOOL AND EDUCATION, FROM ANTIQUITY TO CONTEMPORANEITY**

### **ABSTRACT**

In this article, the function of school and education is argued, based upon the substance of Demerval Saviani and Vitor Paro's thought and literary work. In School and Democracy, the question of marginality is glossing over. However, Education for Democracy reflects about the relation of power between dominant and dominated. In antiquity, the thread is based on Ponce (1986), who points out that economic inequality generates inequality in education, once knowledge begins to be a domination source. In contemporaneity, the function of school and education consolidated in neoliberal models is questioned.

**KEYWORDS:** School; Education; Democracy; Neoliberalism; Marginalized; Dominant.

### **INTRODUÇÃO**

No presente artigo discute-se a função da escola e da educação no bojo das contradições inerentes à sociedade capitalista. Estes temas já foram objeto do

estudo crítico de autores como Demerval Saviani e Vitor Paro dentre outros pesquisadores da área das ciências humanas. Por isso, privilegiam-se as teorias da educação e o problema da marginalidade, temas abordados por SAVIANI em sua obra *Escola e democracia* (1999) e também as ideias formuladas por PARO (2001) as quais defendem a tese segundo a qual a *Educação para a democracia* é o elemento que falta nas escolas públicas para garantir a qualidade. Nosso ponto de partida é identificar as possíveis relações das teorias educacionais e a função tanto da escola como da educação no contexto da sociedade capitalista. Posteriormente, aborda-se o tema da “qualidade” da educação vinculada à questão da democracia, enfatizando tal conceito no bojo do poder entre dominantes e dominados.

Em relação à antiguidade buscou-se em PONCE (1986), elementos que analisam o triunfo da exploração burguesa sobre o feudalismo. O autor enfatiza o pensamento da burguesia revolucionária presente nas ideias de vários autores da época que aprofundaram estudos sobre a finalidade da educação. E por fim, ancorados em autores como AZEVEDO (1997), BRANDÃO (1995), BIANCHETTI (1999), COELHO (2012), COUTINHO (2003), LIBÂNEO (2012), PARO (2001, 2002), SAVIANI (1999), SCHLESENER (2009), analisa-se a função da escola bem como da educação na atualidade que se encontra consolidada na concepção liberal, reafirmadas pelas fundamentações dos neoliberais.

Pretende-se assim, discutir a finalidade da escola e da educação desde a antiguidade a contemporaneidade, marcada pelas desigualdades e pela divisão social do trabalho. Além disso, buscar-se-á repensar as possibilidades da escola e da educação em sentido amplo e sua possibilidade em contribuir para evitar que os dominados, ou seja, os filhos das classes populares, como afirmou SAVIANI (1999) ainda na década de 70 do século passado, se mantenha em situação de marginalidade.

### **QUESTÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO ESCOLA E DEMOCRACIA**

Em sua obra *Escola e democracia*<sup>1</sup> (1999), SAVIANI ao invés de discutir o conceito de democracia, discute as teorias da educação e o problema da marginalidade. Na perspectiva do autor, nas teorias subjazem a ideia de que não pode haver democracia se a grande maioria da população não tem acesso à educação e, conseqüentemente, a riqueza material e espiritual socialmente produzida. Ele opta então, por apresentar a condição de um enorme contingente de crianças, jovens e adultos, os quais, embora contemporâneos de uma sociedade “escolarizada”, cuja promessa essencial é a integração via educação escolar, não conseguem obter o êxito esperado e prometido pela sociedade moderna e pela instituição escolar.

No que diz respeito à questão da marginalidade, o autor, classifica as teorias em dois grupos: O primeiro no que tange as teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social no qual a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa e a educação se constitui como força homogeneizadora que concebe a marginalidade como algo acidental. Já a segunda teoria entende que a educação é um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização, pois, a sociedade é analisada considerando-se a divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam, sendo a educação inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade.

---

<sup>1</sup> A primeira edição dessa obra foi publicada em 1970.

A partir de uma divisão proposta pelo autor entre teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista) e teorias críticas ou crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino que expressam uma violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE), teoria da escola dualista), o autor apresenta profundas críticas às teorias da educação, devido a sua superficialidade e inutilidade.

SAVIANI (1999) propõe então, explicar as contradições inerentes à escola e a educação na sociedade capitalista, a partir dos fundamentos das teorias críticas. Defende que a educação deve possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo. Contrapondo-se a isso, a escola e a educação tornaram-se instrumentos para reforçar a alienação própria desse modelo de sociedade. Para este autor, essas teorias contribuíram apenas para aprofundar a distância entre os conteúdos oferecidos e absorvidos pelas escolas das elites e as escolas das camadas populares. Segundo SAVIANI (1999, p.66), “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Dessa forma, inferimos que os marginalizados são os grupos ou classes dominados.

As desigualdades sociais, cuja origem é a divisão da sociedade em classes se sustenta por meio das relações de dominação, ou seja, de poder; o que implica a existência de dominantes e dominados. Segundo VIANA (2003, p.13), o poder “não pode ser compreendido como um Deus oculto que nos domina, ao contrário, podemos perfeitamente compreender por que ele existe, qual sua origem, ou melhor, o que ele realmente é”.

VIANA (2003) entende que o poder, ou seja, a relação de dominação se manifesta de diversas formas: cultural, política, financeira, entre outras. Para CAMPOS (2009):

Poder é entendido com o a capacidade de produzir efeitos, daí afirmar-se que A tem poder quando faz B agir, embora B não queira [A=>B]. Essa relação se expressa em sua verticalidade, ou melhor, é uma relação de desigualdade: A é diferente de B. A desigualdade é uma condição essencial na relação de poder. Tal relação não se caracteriza quando A é igual a B. (CAMPOS, 2009, p.36).

Com base nessas premissas, sugere-se que a escola reprodutora da cultura dominante tende a contribuir para reproduzir as estruturas das relações de poder e a função da educação então passa a ser a reprodução das desigualdades sociais. Concorda-se com SAVIANI (1999) que a escola nessa perspectiva, torna-se um aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses, para impedir o desenvolvimento dos valores e concepções das camadas populares e de suas lutas, servindo apenas para qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual.

SAVIANI (1999) sugere que se priorizem os conteúdos para lutar contra a farsa da escola, que devem apontar para uma pedagogia revolucionária, pois se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. O método deste autor deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Para ele, se os indivíduos das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, por isso, não podem defender seus próprios interesses, porque se encontram desarmados contra os

dominadores, os quais se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Segundo LIBÂNEO (2012), a escola que sobrou para os pobres prioriza as aprendizagens mínimas para a sobrevivência em detrimento do direito ao conhecimento. O que é oferecido aos alunos pobres, às famílias marginalizadas é uma escola sem conteúdo que reforça o processo de alijamento nos processos de escolarização e na vida social. Essa é uma realidade que deve ser, problematizada, pois se compreende com LIBÂNEO (2012) que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprendem a base comum de conhecimentos e que estes não devem se constituir como privilégios apenas de uma parcela da sociedade. Já SCHELESENER (2009), acredita que novas práticas educacionais só serão possíveis com a transformação da sociedade.

Desse modo, concorda-se com SAVIANI (1999), o qual considera que a educação deveria constituir-se como instrumento para as escolhas do homem livre, democrático, cidadão e autônomo, porém, na sociedade capitalista, a educação acaba se tornando mais uma ferramenta de manipulação. Ela legitima as diferenças sociais e marginaliza, ao invés de tencionar a luta contra a ideologia das classes dominantes, e dos direitos dos seres humanos: o conhecimento, que deve ser universal e possibilitado a todos.

### **EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**

PARO (2001) não se atém ao tema dos conteúdos ou das teorias acerca da educação. Para ele, a qualidade da educação está vinculada à questão da democracia, desse modo, deve-se entender a educação como atualização histórica do indivíduo e, portanto, condição imprescindível, mesmo que não suficiente para que este se aproprie do saber historicamente produzido. “Educar-se é, pois se fazer-se humano-histórico” (2002, p.05). Expõe o autor:

é na condição de sujeito que o ser humano se autocria como ser histórico e se é pela democracia que se garante a qualidade de sujeito como especificidade humana, temos que a educação só pode dar-se de forma democrática. Isso significa que o processo autenticamente educativo só se realiza como aceitação do educando como sujeito. (PARO, 2002, p.05).

Posteriormente PARO (2001) desenvolve um debate sobre a dimensão individual e coletiva da educação e da escola. A dimensão individual estaria assim, relacionada com o provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando para que este possa realizar seu bem-estar pessoal e dessa forma, usufruir dos bens sociais e culturais construídos pela humanidade. Por sua vez, a dimensão social estaria ligada à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade. O autor entende que em relação à dimensão social, a principal falha da escola hoje é sua omissão em não educar para democracia.

Vinculada a essa discussão, o autor considera a democracia como:

[...] mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. [...] A dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia. (PARO, 2001, p. 34).

A democracia para PARO (2002, p. 02) deve ser entendida como “mediação para a realização da convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos na

sociedade”. No entanto, o autor não desenvolve um conceito de democracia, de forma geral ela estaria ligada a valores de grupos, de pessoas, constituir-se-ia numa construção humano-histórica etc. Considera-se, todavia, insuficiente às discussões desenvolvidas pelo autor sobre o conceito de “democracia”, por isso, recorre-se a outros autores como VIANA (2003); COUTINHO (2003) dentre outros.

A essência e a metamorfose da democracia burguesa constitui o cerne das discussões desenvolvidas por VIANA (2003). O autor argumenta que por vivermos em uma sociedade dividida em classes contraditórias nas quais cada uma interpreta o mundo de acordo com seus interesses e mentalidades prevalecem uma polêmica em torno do conceito de democracia. Viana considera a democracia como regime político. Para tal, define regime político como “uma forma de relação do estado com as classes sociais existentes”. (VIANA, 2003, p.45). De modo que, em VIANA (2003) o conceito de democracia é defendido como um regime político, ou melhor, uma forma de relação do estado (que é o poder da classe dominante) com as classes sociais, é uma forma de dominação de classe.

Vinculada a essa concepção, para VIANA (2003) a democracia burguesa é uma das formas como o estado capitalista se relaciona com as classes sociais, isto é, um regime político – caracterizado por uma participação restrita das classes sociais. Para este autor, tanto a democracia quanto a ditadura burguesas emergiram historicamente com o desenvolvimento das lutas de classes. O surgimento do regime democrático-burguês ocorreu por meio dos avanços e retrocessos, onde a burguesia procurava instaurar sua dominação de classe. Nesse processo, para garantir seu domínio e combater a nobreza, a burguesia precisava do apoio de outras classes e frações de classes, especialmente as classes exploradas.

Ainda de acordo com VIANA (2003), por um momento a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade. A burguesia prometia não um novo tipo de homem, mas sim o Homem total, liberado, pleno. Porém, assim que assumiu o poder, este discurso tornou-se falso, tornando-se evidente a desconsideração do novo regime com a educação das massas, pois defendiam a existência de diferentes escolas para as diferentes classes. Marcada por privilégios a educação para a classe dominante era a escola culta e científica em detrimento da educação para as classes menos favorecidas com uma escola de ensino elementar. LIBÂNEO (2012) corrobora esta perspectiva de análise, ao abordar o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola de conhecimento para os ricos e como uma escola de acolhimento social para os pobres. Afirma LIBÂNEO:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente as missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p.16).

A educação dessa forma em nada contraria o projeto político da burguesia cuja defesa da democracia, ou melhor, a igualdade, só aconteceu no período histórico da sua ascensão, quando então, ela era uma classe revolucionária. Mas, assim que se consolidou no poder, seus interesses não caminharam mais em direção à transformação da sociedade, ao contrário passaram a coincidir com perpetuação da sociedade de classes. Nas palavras de SCHLESNER:

As classes trabalhadoras, à medida que necessitam unificar-se para subverter os mecanismos de dominação e de conformismo que predominam na sociedade capitalista, precisam organizar-se em instituições renovadoras, no seio da sociedade civil, para elaborar uma teoria política comprometida com as transformações radicais, para refletir e criticar as contradições que perpassam seu cotidiano. Estas são as bases da hegemonia, esta é a construção cotidiana de democracia, enquanto um processo político, econômico e cultural que precisa existir uma unidade ativa, vivente, entre povo e nação. (SCHLESENER, 2009, p.160).

Segundo SCHLESENER (2009), a educação e a escola, na sociedade burguesa, promove a formação conformista e adentra as crianças e adolescentes a uma estrutura linear e homogênea de sociedade. Contrapondo-se a essa perspectiva PARO (2001) nos mostra a necessidade de promover uma formação democrática que ao propiciar valores e conhecimentos, diplomem e incentivem os educandos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

COUTINHO (2003) aborda conceitos de democracia e poder e defende que em um sistema capitalista lutar pela democracia é quase uma utopia já que a democracia implica superação do poder e da ordem capitalista vigente. O autor propõe alternativas como a mobilização do povo na luta pelos seus interesses sociais, políticos, econômicos, educacionais; formação intelectual do povo; a educação como instrumento de emancipação; uma escola pública e laica para todos; a democratização do acesso ao ensino público de qualidade e afirma que a educação precisa aliar-se a um projeto de sociedade democrática, de concepção histórico crítico.

### **QUESTÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO NA ANTIGUIDADE**

PONCE (1986), em sua obra *Educação e luta de classes* analisa o processo educativo partindo da comunidade primitiva. Saliencia a existência de um comunismo tribal no qual os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais. Essa sociedade estabelecia-se como dependente da natureza, que segundo o autor, “a comunidade persistia, mas não progredia” (PONCE, 1986, p. 17). Assim, estando todos em pé de igualdade, a educação das crianças estava a cargo de todo o clã sendo uma função espontânea da sociedade em conjunto. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade, se impregnando das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores atendendo a essa nova ordem social que as moldava. Em uma sociedade sem classes, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo.

Isto posto, PONCE (1986) observa que as modificações introduzidas na técnica aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que a comunidade primitiva passou a produzir mais do que o necessário para o seu próprio sustento, aparecendo um excedente que era utilizado para fazer trocas com as tribos vizinhas, assim, com o aumento do seu rendimento, o trabalho do homem passou a ter valor. A propriedade que antes era comum a todos os integrantes da tribo, passou a constituir propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam. A desigualdade econômica contribuiu para gerar a desigualdade na educação, uma vez que o conhecimento passou a ser fonte de domínio. Segundo o autor (1986) cada ‘organizador’ educava os seus parentes para o desempenho do seu cargo, e predispunha o resto da comunidade para que o elegessem. A educação imposta

pelos nobres passou a ser vista como um dogma pedagógico necessário a sua conservação. No momento em que surgiu a propriedade privada e a sociedade de classes, apareceu também uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e os sábios. Em relação à educação do homem antigo, esta deveria cumprir três finalidades: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião dos indivíduos das camadas populares detentoras de conhecimentos e talentos desenvolvidos fora da escola. Desligadas do trabalho manual e do intercâmbio de produtos, as classes superiores já eram nessa época socialmente improdutivas, levando a concentração gradual da propriedade em poucas mãos e um empobrecimento das massas. Para os espartanos, as classes dominantes transformaram sua organização social num acampamento militar e fizeram com que a sua educação estimulasse as virtudes guerreiras. Da mesma forma como acontecia em Esparta, em Atenas havia um total desprezo pelo trabalho, no entanto sua educação estava orientada no sentido de formar o homem das classes dirigentes. O ateniense nobre começou a perceber que os seus filhos necessitavam de auxílio de uma nova instituição: a escola que ensinava a ler e a escrever. As escolas elementares eram todas dirigidas por particulares, uma vez que o Estado regulamentava o tipo de educação que a criança deveria receber no seio da família. É importante salientar que o saber desinteressado não seduzia os jovens do século V, para eles o ensino dos sofistas deveria garantir aos jovens a capacidade de dominar os negócios da cidade.

À frente PONCE (1986), observa que em Roma, o “orador” era o homem por excelência, não obstante, o homem das classes dirigentes, a quem a educação desenvolveu as qualidades necessárias, não só para cuidar dos interesses dessas classes e aumentá-los, como, também, para defendê-las contra as ameaças do “populacho amotinado”. As escolas públicas primárias foram uma criação dos comerciantes, dos industriais, dos negociadores; as escolas públicas superiores também foram uma exigência do poderio crescente dessas classes, um modo de assegurar melhor a direção política dos seus negócios. O ensino passou a ser uma indústria, de que dependia a prosperidade das cidades. Os governos e as classes dominantes procuravam estimular o ensino superior, reconhecendo-o como um instrumento vital para o seu próprio domínio, ou seja, a preparação de funcionários para o Estado.

Na passagem da educação do homem antigo para o homem feudal, na medida em que os povos conquistados deixavam de fornecer escravos e riquezas mais aumentava os impostos, desse modo, o escravo passou a produzir menos do que custava sua manutenção. Atrelada à economia, a igreja católica em poucos séculos, passou a controlar quase toda a economia feudal e por isso, os mosteiros se converteram, por causa das suas riquezas, em instituições de empréstimo e em poderosos centros de crédito rural. Dessa forma, os mosteiros passaram a se constituir como as primeiras escolas feudais, isto por que as escolas “pagãs” desapareceram e a Igreja se apressou em tomar em suas mãos a instrução pública. As escolas monásticas se dividiam em duas categorias distintas: aquelas destinadas à instrução dos futuros monges e as destinadas à “instrução” da plebe tendo como única finalidade “familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (1986, p.62); já a nobreza formava os seus cavaleiros por meio de sucessivas “iniciações”, uma vez que o nobre cuidava principalmente da arte militar, sendo a guerra sua ocupação

privilegiada. Tal situação começa a mudar depois do triunfo da burguesia, especialmente com as revoluções burguesa e industrial.

Para o autor, as cidades gradativamente se transformaram em centros de comércio e tais transformações na economia e nas relações entre as classes repercutiram na educação. O aparecimento dos burgueses obrigou a igreja a deslocar o centro do seu ensino, deixando nas mãos dos monges, para as do clero secular que tinha da mesma forma o centro das suas preocupações na teologia, sendo o germe das universidades. A fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero que até então lhe tinham sido negadas, apoderando-se da justiça e da burocracia. Os interesses intelectuais que a princípio eram exclusivamente religiosos passaram a ser filosóficos e lógicos. Disciplinas como aritmética e geografia faziam-se necessárias para comerciantes e banqueiros. Se para o feudalismo, a virtude dominante era submissão, para a burguesia mercantil do renascimento, essa virtude passou a ser a individualidade triunfante, a afirmação da própria personalidade como uma necessidade para o comércio.

PONCE (1986) assevera que a Companhia de Jesus desempenhou um papel fundamental na educação defendendo a negação absoluta da personalidade; possuindo a rigidez e a ordem características das milícias militares, a intenção da Companhia era apoderar-se do ensino clássico para pô-lo a serviço da Igreja, ainda que para isso fosse necessário realizar as mutilações mais grosseiras ou as interpretações mais ridículas. Com o objetivo de se evitar uma emancipação intelectual, excluindo-se da educação os conhecimentos históricos e científicos, a educação jesuíta só usava os recursos pedagógicos como um instrumento de domínio.

PONCE (1986) discorre sobre quatro correntes pedagógicas que vão do século XVI ao XVII: 1. A que expressa os interesses da nobreza cortesã; 2. A que serve à Igreja feudal; 3. A que reflete os anseios da burguesia protestante e por fim 4. A que traduz as afirmações da burguesia não-religiosa. Com as transformações ocorridas na Ciência e na Filosofia, a educação precisou também modificar-se. A liberdade de comércio, que era para a burguesia uma questão vital, trouxe também a liberdade desse outro comércio de crenças e de ideias. Por um momento a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade. A “humanidade” e a “razão” que tanto havia alardeado não passavam da humanidade e da razão burguesa. As massas exploradas da antiguidade e do feudalismo apenas haviam trocado de senhor, pois para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento precisava que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para que oferecessem sua força de trabalho. Formar indivíduos aptos para a competição do mercado passou a ser o ideal da burguesia triunfadora.

Segundo PONCE (1986), Basedow foi um dos autores que no século XVI discutiu a finalidade da educação em sintonia com o pensamento da burguesia nascente. De acordo com sua perspectiva o objetivo da educação consistia em formar cidadãos do mundo, e em prepará-los para uma existência útil e feliz, no entanto, ele acreditava que as crianças pobres necessitavam de menos instrução do que as outras, e deviam dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais. Ainda de acordo com PONCE (1986), também Pestalozzi no século XVI admitia a existência de diferentes indivíduos e diferentes educações de acordo com as diferentes classes. Conclui desse modo, como a ordem social havia sido criada por Deus, o filho do aldeão deve ser aldeão, e o filho do comerciante, comerciante; ele



nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza. Uma educação primária para as massas, uma educação superior para os técnicos, eis o que a burguesia exigia no campo da educação. À medida que as distâncias entre o capitalista que dirige e o operário que produz aumentavam, mais desaparecia a antiga colaboração que existia entre eles, e mais se acentuava o caráter despótico do capitalista. O triunfo do capitalismo sobre o Feudalismo, apenas significou o triunfo do método de exploração burguesa sobre o de exploração feudal.

A introdução da manufatura e da fábrica com uma produção cada vez mais intensa e acelerada, não só repercutiu nos negócios da burguesia, como também nos métodos educativos. Por volta de 1900 surgiu a “nova didática” que se propunha a aumentar o rendimento do trabalho escolar cingindo-se à personalidade biológica e psicológica da criança. A proposta era reunir os alunos ao redor de “centros de interesse” e associá-los mediante trabalhos em comum, ao invés de cada criança estudar por conta própria. Já a corrente “doutrinária” pretendia superar o sistema capitalista por outro modo de organização social que permitisse a livre atuação da personalidade humana. Nessa perspectiva, o Estado burguês deixaria de existir e em seu lugar haveria um Estado a serviço dos interesses da maioria, convertendo-se em um “Estado cultural” (PONCE, 1986, p.162).

Desta feita, ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, segundo PONCE (1986), a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo dos interesses e aspirações dessas classes, o que demonstra que nenhuma reforma pedagógica pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que reclama. Um povo manso e resignado para quem os patrões sempre tenham razão este é o ideal da burguesia, pois só um povo “gentil e meditativo” é que poderia suportar sem “resistência” a exploração feroz. Acreditar que se possa reformar a sociedade, mediante pequenos retoques na educação se trata de uma esperança absurda. Por isso o autor, observa que a única finalidade da chamada “neutralidade escolar” é subtrair a criança da verdadeira realidade social, pois, enquanto existir a divisão social das classes, a escola continuará sendo uma simples engrenagem dentro do sistema geral de exploração. Além disso, enfatiza ainda que os professores continuarão sendo um regimento, que, como os outros, defendem os interesses do Estado. Diante da análise histórica de PONCE (1986), nota-se que historicamente a escola não contribuiu para a promoção da igualdade, ao invés disso, ela reforça o processo que mantém e reproduz as desigualdades sociais.

### **QUESTÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

Retoma-se o debate com os autores que discutem a questão da função da escola e da educação na atualidade, cujas premissas consolidam-se nas características do modelo neoliberal. Segundo SAVIANI (1999) para a cultura burguesa

escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1999, p. 44).

Na medida em que a burguesia, de classe revolucionária se transformou em classe consolidada no poder, seus interesses tornaram-se conservadores, contrários à transformação da sociedade. Desse modo, para SAVIANI (1999), é nesse momento que a escola tradicional, com sua pedagogia da essência, deixa de ser útil e a classe dominante e esta, então propõe a pedagogia da existência. Essa pedagogia considera que os homens não são essencialmente iguais, legitimando a desigualdade, a dominação e os privilégios. Para o autor, a pedagogia da existência possui um caráter reacionário, isto é, ela se contrapõe ao movimento de libertação da humanidade. Enquanto que a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário ao defender a igualdade essencial entre os homens. De acordo com Saviani:

[...] no caso da pedagogia da existência e da essência, a burguesia constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando esta última como algo tipicamente medieval. (SAVIANI, 1999, p.53).

É interessante atentar para a semelhança entre o discurso da pedagogia da existência e o discurso dos chamados neoliberais que passa a vigorar a partir do final do século XX, o qual procura ressaltar as diferenças, creditando tanto o fracasso quanto o sucesso ao indivíduo, deixando de avaliar a responsabilidade coletiva pela persistência das imensas desigualdades na sociedade capitalista.

De acordo com SCHLESNER (2009, p.154) a globalização consolidou o “caráter cosmopolita da produção e do consumo”, determinou mudanças estruturais e novas demandas à força do trabalho e acentuou as desigualdades sociais. Evidentemente que no bojo dessas transformações, a fim de não ser excluído, vem à necessidade de cada indivíduo adaptar sua mão-de-obra para atender as exigências desse novo mundo do trabalho. Para o autor, o capitalismo mudou e aprimorou seus métodos de exploração como é de sua característica, mas a dominação do homem e da natureza não apenas continuam como se aprofundam, assumindo novas formas antes desconhecidas.

No contexto da política neoliberal, segundo SCHESENER (2009) o Estado acirrou ainda mais sua condição de subalternidade em relação ao mercado. É o mercado internacional que protagoniza o cenário atual. Por isso, as economias devem se adaptar ao atual modelo de crescimento, nele a educação constitui-se em fator que pode garantir a retomada do crescimento e assim, resolver o problema dessa desigualdade social. Nessa perspectiva, as políticas educacionais, a educação e a escola tornaram-se ao mesmo tempo um aparato do governo para aplicação das políticas sociais e vistas como salvadoras da pátria. No entanto, as políticas públicas educacionais implementadas pelos governos liberais, de acordo com COELHO (2012), defendem uma escola centrada em resultados, eficiência, produtividade e, portanto comprometida com o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mundo moderno. Para CROSO & MASAGÃO (2008) entre as políticas públicas que se encontram em processo acelerado de mercantilização está a educação. É importante lembrar BRANDÃO (1995) que afirma que a educação pode acontecer a partir de uma imposição de um sistema centralizado de poder, e partir disso utilizam o saber e do controle do saber como ferramentas que reforçam a desigualdade entre os homens, dividindo os bens, o trabalho, dos direitos e dos símbolos.

De acordo com BIANCHETTI (1999) em sua obra *Modelo neoliberal e políticas educacionais*, a ideologia neoliberal não apresenta outra lógica senão a

lógica do mercado. Uma vez, que o sistema capitalista é sustentado por violentas formas de exclusão, o neoliberalismo apresenta-se como indiscutivelmente competente para uma sociedade em que poucos são privilegiados e muitos excluídos, sendo esta sua lei soberana: a exclusão da maioria. O autor apresenta o modelo neoliberal e conseqüentemente, as categorias em que enquadram as relações de poder e as políticas sociais. Observa, por exemplo, que há uma mercantilização do direito à educação, pois a educação passou a ser vista somente como um incremento de competitividade em uma sociedade tecnificada e globalizada. Para BIANCHETTI (1999), essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda. Assim, a lógica do mercado e a função da escola se reduzem à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Pois, o capitalismo não é um simples sistema econômico, mas uma relação social, onde o Estado e as instituições como a escola, a ciência, o direito etc. integram seu universo.

BIANCHETTI (1999) reflete sobre as propostas de descentralização da educação buscando suas origens na concepção global do modelo. Transfere responsabilidades ao Estado e municípios e enfatiza a necessidade de maior controle dos pais sobre a educação. Nesse sentido, a descentralização no âmbito educativo supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos Estados e municípios e, por outro lado, a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada. O autor formula uma análise geral do contexto neoliberal e sua relação com as políticas educacionais. Ressalta que muitas lacunas ficaram abertas e que novas pesquisas são necessárias para ampliar a concepção de educação neste modelo de sociedade. É enfático ao afirmar que qualquer pesquisa ou estudo que se faça não pode prescindir do conhecimento histórico sobre as articulações e as políticas e sua influência em todos os setores da sociedade, pois ao contrário corre-se o risco de cair em um reducionismo que empobrece a concepção de sociedade e educação.

Dentro desse contexto AZEVEDO (1997) diz que o neoliberalismo tem como princípios fundamentais o estado mínimo e o livre mercado, pois defendem a não intervenção estatal na dinâmica inerente a autorregulação do capital. Para os defensores desta doutrina, o caminho para a superação da crise que vigora na sociedade é a minimização da esfera pública e ampliação e consolidação da esfera privada. Neste sentido, para os ideólogos do neoliberalismo, as políticas públicas e toda e qualquer iniciativa que vise à proteção dos trabalhadores e dos excluídos, estão na contramão da livre iniciativa e da individualidade, ferindo assim os princípios fundamentais em questão. Os neoliberais acreditam que os investimentos públicos em áreas sociais estimulam a indolência e a permissividade social, além de alterarem o equilíbrio do mercado.

Não se pode, portanto, manter ilusões sobre à função da educação no contexto neoliberal, a qual segundo SCHLESENER (2009), precisa preparar para o trabalho nas condições em que este se apresenta nessa sociedade. Dessa forma, fica ausente desse debate tanto a perspectiva de SAVIANI (1999) sobre a importância dos conteúdos como instrumentalização da população e de universalização da escola pública e gratuita como fator de democracia, assim como, a perspectiva de PARO (2001) o qual, defende que a dimensão social da educação estaria ligada a formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para uma sociedade mais livre e igual.

É difícil não encontrar em educação uma lei que não faça menção à educação integral como meta primordial do sistema educacional de uma nação. Ao analisarmos as finalidades da lei de educação de qualquer país, é possível notar que, de maneira mais ou menos explícita, o objetivo principal da educação é o desenvolvimento pleno do educando como apresentado nos princípios e fins da Educação Brasileira estabelecidos no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LEI DE DIRETIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394/96, ART. 2º)

Segundo BRANDÃO (1995) educação:

Do latim “educere” que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. [...] Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. (BRANDÃO, 1995, P.63 e 64).

No entanto, a sociedade contemporânea, “sociedade do espetáculo” (COELHO, 2012, p.16) que valoriza as tecnologias, a quantidade e o insignificante não é capaz de reconhecer a essência das coisas, de compreender o sentido ser da educação, da escola, da formação. Na modernidade o indivíduo é considerado como mercadoria e conseqüentemente a escola, bem como a educação tem se distanciado da sua função e demonstrado pouca importância às questões fundamentais.

Para COELHO (2010, p. 61) a escola não é uma empresa produtiva e eficiente. O seu sentido transcende estruturas físicas, carteiras, alunos, professores, projeto político pedagógico, quadros, computadores, data show, etc. “Ao não se reconhecer nem se confirmar como instituição, ela desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se organização”.

Nesse sentido, infere-se que esta sociedade que privilegia o imediatismo, a instrumentalidade, as tecnologias, a formação profissional em detrimento da formação humana, camufla e nega o sentido e a finalidade da escola e da educação. Se o objetivo da escola e da educação, na sociedade da mercadoria, é preparar os alunos para o mercado de trabalho, converte-se a natureza da sua razão de ser. Segundo BRANDÃO (1995) a educação é um dos meios que a humanidade usa para pensar e criar um tipo de homem desejado. Expõe o autor:

A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é sua força. (BRANDÃO, 1995, p.11)

Diante dessas considerações, defende-se a necessidade em romper com a ordem capitalista, para desse modo, suprimir os privilégios de classes e construir uma escola onde homens e mulheres sejam sujeitos de sua história. Somente a partir desse rompimento seria possível anular o processo em que a escola é mera reprodutora de relações de poder intelectuais, culturais, linguísticos, sociais, entre outros. Pois, segundo SCHELESENER (2009) é preciso superar a separação milenar entre dirigentes e dirigidos.

A partir da leitura dos autores citados ao longo deste texto, conclui-se que a escola e a educação vivem um grande dilema e a todo tempo coloca em questões a sua função, afinal seu objetivo na sociedade capitalista é bastante complexo; formar o indivíduo para o processo de produção significa ao mesmo tempo formar para inserção e alienação no modo de produção capitalista. No entanto, acredita-se que o caminho é longo, mas tanto a educação como a escola poderá ser livre e universal, a partir de uma nova concepção de mundo e de democracia.

### CONSIDERAÇÕES GERAIS

Desde antiguidade até a atualidade percebe-se uma desconsideração com a educação das camadas populares. Evidencia-se que em diversos povos de diferentes épocas sempre existiram diferentes escolas para as diferentes classes; uma educação para a classe dominante por meio da escola culta e científica em detrimento da educação para as classes populares com uma escola de ensino elementar.

Nesta sociedade, a função da escola e da educação não está voltada para a liberdade e a autonomia do sujeito. Em contraposição a isso, propõe-se que a educação e a escola rompam com o processo de meras reprodutoras do modo de produção capitalista, posto que no decorrer da história a escola contribuiu para o processo de marginalização ao invés de proporcionar a todos o acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Daí a importância das reflexões acerca das reais finalidades da escola e da educação.

As sociedades neoliberais propõe o desenvolvimento de todos, mas ao mesmo tempo só permite aos indivíduos um desenvolvimento fragmentado, restrito e distorcido. Falar da função da escola e da educação em sentido contrário às ideias do capitalismo é um desafio permanente. Todavia, o que é essencial e nos interessa a partir das fundamentações de SAVIANI (1999), PARO (2001), entre outros teóricos é refletir e colocar em debate a finalidade, o sentido de ser da educação e da escola na formação dos indivíduos tendo como horizonte combater o processo de marginalização.

### REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. *História da educação e da pedagogia*: geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (coleção polêmicas do nosso tempo; v 56).

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL.LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p.(Série Legislação; n.102)

BIANCHETTI, R.G. *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CAMPOS, F. I. *Ciência Política*. Goiânia: Vieira, 2009.

COÊLHO, I.M. *O sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 11-40.

CROSO, C.; MASAGÃO, V. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: HADDAD, S. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBANEO, J. C. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vl.38, n.1, pp. 13-28.

PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. *Democratização da Gestão Escolar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002. Disponível em <http://www.arturmotta.com/wp-content/uploads/2012/08/texto-2-politica-educacional-e-pratica-da-gestao-escolar.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2014.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1986 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SCHLESENER, A. H. *A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci*. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIANA, N. *Estado, democracia e cidadania: a dinâmica da política institucional no capitalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.