



# Educação: Políticas, Estrutura e Organização

Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora  
Ano 2019

**Gabriella Rossetti Ferreira**

(Organizadora)

# **Educação: Políticas, Estrutura e Organização**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização /  
Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR):  
Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e  
Organização; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-297-5

DOI 10.22533/at.ed.975192904

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo  
escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas  
educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte I” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
“UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”: A INTERFACE SAÚDE/EDUCAÇÃO	
Yuri Bruniera Padula Maria Lucia Boarini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>6</b>
TÓPICOS CULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	
Alexsandro Luiz Rodrigues Dennis Álex Araújo Joana Paula Costa Cardoso e Andrade	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>15</b>
A ABORDAGEM DOS JOGOS MATEMÁTICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET	
Géssica Bruna Bahia de Souza Claudiene dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>26</b>
A AÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR E DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA GESTÃO ESCOLAR	
Alan José Batista Simões	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>34</b>
A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA PENSAR A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
Eliéte Zanelato Elisandra Santos da Silva Luzia Aparecida dos Santos Sônia da Cunha Urt	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>45</b>
A ATUAL CONDIÇÃO DE ESCASSEZ DE ÁGUA PARA CONSUMO HUMANO NO SEMIÁRIDO DA PARAÍBA E A NECESSIDADE DE AÇÕES DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIO-EDUCATIVAS-AMBIENTAIS	
Andrezza de Araújo Silva Gallindo João Utemberg Lucas Bezerra Lays Costa Araujo Karine Oliveira da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929046</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>54</b>
A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA SEMIPRESENCIAL DA UNESP: FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
Dayra Émile Guedes Martínez José Luís Bizelli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929047</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>65</b>
A BUSCA PELA QUALIDADE EDUCACIONAL: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
Maria Eliéte Lacerda Lucchesi Isabel Cristina Rossi Mattos Edgar Caldeira da Cruz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929048</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>75</b>
POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA “ESTOU PRESENTE, PROFESSOR” PARA A ERRADICAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO BENTO DO UNA – PE	
Edilene Maria da Silva Marilene da Silva Lima Ana Lúcia de Melo Santos Katia Tatiana Moraes de Oliveira Nubênia de Lima Tresena	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9751929049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>86</b>
A CONDIÇÃO DO PROFESSOR SURDO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ	
Delci da Conceição Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>93</b>
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE	
Maria Fernanda Sanchez Maturana Miriam Sinhorelli Vagner Sérgio Custódio Isadora de Oliveira Pinto Barciela Aline Sinhorelli Sakamoto Vanessa Camilo Sossai Keila Isabel Botan Rodrigo Soares da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>96</b>
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA UMA METODOLOGIA PARA SE ENSINAR A CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
Paulo Roberto do Nascimento Alves Joel Vicente Fernandes	

Waldeci Ferreira Chagas

**DOI 10.22533/at.ed.97519290412**

**CAPÍTULO 13 ..... 103**

A CONTINUIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA: O SUPERVISOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO

Adriana Antero Leite

Cristiane Patrícia Barros Almada

**DOI 10.22533/at.ed.97519290413**

**CAPÍTULO 14 ..... 115**

A DESCONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS COMO MÉTODO DE COMBATE À ANSIEDADE MATEMÁTICA

Esdras Henrique de Souza e Silva

Allyne Evellyn Freitas Gomes

**DOI 10.22533/at.ed.97519290414**

**CAPÍTULO 15 ..... 125**

A DIDÁTICA DO PROFESSOR NO BRASIL FRONTEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS VENEZUELANOS

Selma Maria Cunha Portela

Claudina Miranda e Silva

Janaene Leandro de Sousa

Gleidiane Brito de Araújo Rocha

**DOI 10.22533/at.ed.97519290415**

**CAPÍTULO 16 ..... 134**

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO BRASIL E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO (A) DA UFPE

Katiane Cibebe de Souza

Rebeca Bandeira dos Santos

Dayse Moura Cabral

**DOI 10.22533/at.ed.97519290416**

**CAPÍTULO 17 ..... 145**

A DISLEXIA NA CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPB

Andrêsa Fernanda Gomes Pereira

Ismaelly Batista dos Santos Silva

Izabela Medeiros de Brito

Maria Aparecida da Silva

Geovaní Soares de Assis

**DOI 10.22533/at.ed.97519290417**

**CAPÍTULO 18 ..... 155**

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE MINAS GERAIS: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

Carla Carneiro Costa Maciel de Paiva

**DOI 10.22533/at.ed.97519290418**

<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>163</b>
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM RECUO NA HISTÓRIA	
<p>Maria Aparecida dos Santos Ferreira  Marla Sarmento de Oliveira  Paulo Henrique de Mendonça</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290419</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>177</b>
A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: PRÁTICAS INSTITUÍDAS E SUAS IMPLICAÇÕES	
<p>Alexandre Souza de Oliveira</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290420</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>190</b>
A EDUCAÇÃO PÚBLICA NOS ANOS 1990: ENTRE EXPECTATIVAS E INOVAÇÕES	
<p>Cláudia Cristina da Silva Fontineles  Marcelo de Sousa Neto</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290421</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>215</b>
A ESCOLA E OS SEUS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: RESSIGNIFICANDO O OLHAR SOBRE OS AMBIENTES ESCOLARES	
<p>José Emanuel Barbosa Alves  Rafael de Farias Ferreira</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290422</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>227</b>
A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015 – 2025)	
<p>Karla Nascimento de Almeida  Daniel Rômulo de Carvalho Rocha  Maria Celeste Reis Fernandes de Souza</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290423</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>239</b>
A ESCOLA PÚBLICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A ESCOLARIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL	
<p>Gislei José Scapin  Maristela da Silva Souza</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290424</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>255</b>
A EXPERIÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DENTRO DE RESTAURANTES EM CURITIBA	
<p>Katsuk Suemitsu Ofuchi  Maria Lúcia Leite Ribeiro Okimoto</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290425</b>	



**CAPÍTULO 26 ..... 265**

A EXPERIÊNCIA QUE MARCA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS IMPRESSÕES FRENTE A COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Naedja Maria Assis Lucena Morais  
Sílvio César Lopes da Silva  
Cássia de Sousa Silva Nunes

**DOI 10.22533/at.ed.97519290426**

**CAPÍTULO 27 ..... 273**

A EXPERIMENTAÇÃO COMO RECURSO FACILITADOR DO MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM PROBLEMAS PARA A DISCIPLINA DE QUÍMICA ANALÍTICA NO ENSINO SUPERIOR DA FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE-FPS

Emília Mendes da Silva Santos  
Ivana Glaucia Barroso da cunha

**DOI 10.22533/at.ed.97519290427**

**CAPÍTULO 28 ..... 278**

A FÍSICA E A MÚSICA: APRENDENDO CONCEITOS DE ACÚSTICA POR MEIO DE *PODCAST*

Rayane de Tasso Moreira Ribeiro  
Francisco Bruno Silva Lobo  
Lydia Dayanne Maia Pantoja  
Germana Costa Paixão

**DOI 10.22533/at.ed.97519290428**

**CAPÍTULO 29 ..... 287**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS OBRAS DE MIGUEL MILANO (1938-1948)

Lyzandra Santos da Silva  
Andréa Giordanna Araujo da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.97519290429**

**CAPÍTULO 30 ..... 295**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Milena Mendonça da Silva  
Rayanne de França Fasseluan  
Célia Regina Teixeira

**DOI 10.22533/at.ed.97519290430**

**CAPÍTULO 31 ..... 301**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CIDADE DE MACAU/RN

Raniele de Oliveira Silva  
Isabelle Cristina Ricardo Pires  
Paulo César Pereira Ramos  
Maria Aparecida dos Santos Ferreira

**DOI 10.22533/at.ed.97519290431**

<b>CAPÍTULO 32 .....</b>	<b>309</b>
<b>A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR DE ENSINO</b>	
<b>Ana Paula Leite da Silva Tanaka</b>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.97519290432</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA.....</b>	<b>316</b>

## A ESCOLA PÚBLICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: A ESCOLARIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA (RE) PRODUÇÃO DO CAPITAL

**Gislei José Scapin**

Universidade Federal de Santa Maria, Santa  
Maria-RS

**Maristela da Silva Souza**

Departamento de Desportos Individuais-  
Universidade Federal de Santa Maria, Santa  
Maria-RS

**RESUMO:** O presente estudo trata sobre a escola pública e sua relação com a sociedade capitalista. Objetivamos compreender a função da escola pública em sua conjuntura/forma capitalista e como esta se relaciona com a estrutura social capitalista no processo de escolarização dos educandos. Para tanto, traçamos um caminho metodológico que seguiu uma investigação bibliográfica em Saviani (2005, 2012, 2013b) e em Frigotto (2010a, 2010b) pautada pelo Materialismo Histórico-Dialético. Nossa construção teórica concebe a função e organização da educação e da escola pública em sua conjuntura capitalista no movimento histórico e a sua relação com a sociedade capitalista em seu processo de (re)produção. Concluímos que a função da escola pública na conjuntura capitalista e sua relação com a estrutura social capitalista esteve/está atrelada a um projeto histórico de sociedade pautado por princípios ideológicos burgueses, na qual demandou demasiada atenção para o processo de escolarização na

instrumentalização necessária ao modo de produção vigente. Por fim, a Escola Pública Capitalista é uma produção histórica atrelada a uma totalidade social, relaciona-se com o todo na forma de adequação e mediação às demandas do capital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Pública, Escolarização, Capital.

**ABSTRACT:** The present study deals about public school and its relationship with capitalist society. We aim to understand the function of the public school in its capitalist conjuncture/form and how it relates to the capitalist social structure in the schooling process of the students. For that, we have delineated a methodological path that followed bibliography research in Saviani (2005, 2012, 2013b) and in Frigotto (2010a, 2010b) based in historical-dialectical materialism. Our theoretical construction conceives the function and organization of education and the public school in its capitalist conjuncture in the historical movement and its relationship with capitalist society in its (re)production process. We concluded that the function of the public school in the capitalism conjuncture and its relationship with the capitalism social structure was/is tied to a historical project of society delineated by bourgeois ideological principles, in wich it demanded to much attention for the schooling process in the instrumentalization

necessary for the current production. Finally, the capitalist public school is a historical production linked to a social totality, is related to the whole in the form adequation and mediation demands of capital.

**KEYWORDS:** Public School, Schooling, Capital.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho traça um diálogo entre a estrutura social capitalista e a conjuntura da escola pública brasileira, pautando algumas análises e discussões no que tange ao processo de escolarização dos sujeitos que constituem um determinado tipo/modelo de sociedade, a saber, a sociedade capitalista.

Ao abordarmos sobre o processo de formação básica, leia-se escolarização, precisamos nos atentar e pensar sobre a instituição escola, especialmente a escola pública. Concordamos com Saviani (2013) ao justificar a existência da escola como local para tornar público os saberes historicamente elaborados dispondo de uma sistematização e organização curricular que proporcione às novas gerações o acesso a tal conhecimento. Com a palavra, o autor,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. (SAVIANI, 2013a. p. 14)

O autor deixa muito claro a especificidade do conhecimento que é tratado no ambiente escolar. Trata-se de um saber sistematizado, ou seja, não é qualquer saber ou saberes de opinião e/ou da experiência. Para Saviani (2013a) é justamente “[...] a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola [...]” (p. 14).

Como pudemos perceber, há uma particularidade do objeto científico/cultural tratado no interior escola, porém sua produção dá-se exterior a ela. A cultura/conhecimento é uma produção humana criada pelo homem enquanto sujeito social e diz respeito ao conjunto de bens materiais e imateriais produzidos pelos sujeitos com a intenção de atender as suas necessidades (SANTOS JUNIOR, 2018).

Por manusear um conhecimento sistematizado e organizado que é produzido exterior à ela, buscando socializá-los e instrumentalizá-los de modo a propiciar aos educandos o acesso a produção cultural e social humana, a escola torna-se um *locus privilegiado* (SANTOS JUNIOR, 2018). Evidenciamos a posição do autor em relação ao caráter *privilegiado* da escola quando este entende que, para manter a sua existência, o homem necessita desenvolver novas aptidões, capacidades e habilidades que possibilitem prosseguir com o curso de vida. Tais aspectos, indispensáveis

à sobrevivência humana, para que possam ser desenvolvidos, necessitam ser apropriados na forma de cultura por meio do processo educativo.

Ao ter acesso ao *lócus privilegiado* da educação, possuidor do saber elaborado e da cultura erudita, é usual associá-lo (o acesso) a uma alavanca para uma vida futura, a tornar claro, frequentar a escola seria sinônimo de boa formação, equalização social e deter melhores condições de existência. Esse pensamento também percorreu o movimento das teorias pedagógicas da educação no Brasil, na qual era atributo da escola sanar os problemas da marginalidade, corrigir as distorções sociais (SAVIANI, 2012), e mais, encaminhar os sujeitos para uma ação profissional, considerando a relação educação-trabalho-sociedade.

Na prática, entretanto, a teoria da escola pública de qualidade não se sustenta. Basta observarmos o atual cenário escolar e educacional brasileiro para percebermos que essa visão 'romântica' e *privilegiada* de escola pública não condiz com um ideal para formação humana na sua correlação com a realidade. Pelo menos, não é proporcionado aos profissionais da educação uma condição mínima de trabalho para desempenhar uma formação básica qualificada aos filhos dos trabalhadores.

A partir deste cenário, torna-se contraditório pensar em uma educação/formação humana nos moldes em que se estabelecem as práticas escolares na atual realidade da escola pública. Há certa discrepância imaginarmos um local ou instituição pública e social, responsável pelo processo de formação dos sujeitos que compõe nossa sociedade, não receber a devida atenção e fomento dos órgãos públicos responsáveis. É importante pensarmos na preocupação do trato pedagógico com o conhecimento e com a cultura que está por ser socializada no interior das escolas, na qual não recebem suporte para tal.

Partindo das premissas citadas acima, objetivamos compreender a função da escola pública em sua conjuntura/forma capitalista e como esta se relaciona com a estrutura social capitalista no processo de escolarização dos educandos.

Para tanto, percorremos um caminho investigativo bibliográfico em Saviani (2005, 2012, 2013b) e com Frigotto (2010a, 2010b). Nossa investigação segue a filosofia marxista, pautada pelo Materialismo Histórico – Dialético, pois para o processo de produção do conhecimento nesta perspectiva consideramos a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, bem como as condições socioeconômicas de produção e as contradições que emergem das práticas sociais. Ademais, com o método dialético interpretamos a realidade de forma dinâmica e totalizante (GOMES; MINAYO, 2007; GIL, 2008).

## **2 | A ESCOLA PÚBLICA NA CONJUNTURA CAPITALISTA**

Delineamos algumas análises e discussões sobre a função da escola pública no movimento histórico e das mudanças sociais de produção do capital econômico.

Para isso traçamos algumas relações entre o papel do Estado na atual conjuntura educacional e social, qual sua relação com o capital econômico e como estabelece as políticas educacionais. Ademais, apresentamos nosso entendimento de Escola Pública na conjuntura capitalista.

Nosso objeto de análise neste item é Escola Pública na forma Capitalista, precisamos definir e conceituar a instituição escolar, como modo de caracterizar nosso campo de investigação, ou seja, esclarecer as “acepções” de escola pública que estamos enfatizando. Para isso, nos fundamentamos em Saviani (2005) quando este se refere à escola pública trazendo para discussão o entendimento de “público”. Para caracterizar a instituição pública de ensino o autor se manifesta da seguinte forma:

Sabemos que o público se contrapõe ao privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. (SAVIANI, 2005, p. 2)

O referido autor, na intenção de complementar seu entendimento, esclarece que o caráter ‘público’ está vinculado ao Estado/Governo, isto é, “[...] órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade [...]” (Idem, p. 2). Saviani, ademais, apresenta sua compreensão de ‘estatal’, na qual cabe ao poder público se responsabilizar plenamente pelas instituições de ensino, implicando na garantia de condições materiais e pedagógicas.

A partir desta caracterização, percebemos uma aparente neutralidade referente aos aspectos ligados aos serviços públicos e ao Estado/sociedade, dando a entender que a tarefa do Estado em nossa sociedade é somente oferecer à população os serviços básicos indispensáveis – neste particular, para a área da educação – bem como cuidar dos interesses comuns. Todavia, precisamos entender qual o papel do Estado numa sociedade capitalista e como ele se relaciona com o capital econômico no interior da luta de classes, deste modo iniciando uma compreensão de como se configura a escola pública capitalista em sua totalidade considerando seus determinantes e contradições na permanente tensão que há entre escola e sociedade capitalista.

Com a intenção de adjetivar a sociedade/modo de produção capitalista, à qual estamos inseridos, traremos alguns determinantes que foram sendo fundamentais para formulação desta estrutura de sociedade ao longo da história. Como apresenta Marx e Engels (1999), a sociedade capitalista ou burguesa emergiu da superação do modo de produção precedente – feudalismo – e organizou-se em duas classes fundamentais:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta.

Entretanto, a nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e proletariado. (MARX e ENGELS, 1999. p. 8)

Os elementos constitutivos do modo de produção feudal – manufatura - foram sendo insuficientes, dando lugar às maquinarias da produção industrial, surgindo os burgueses modernos no comando de grupos de trabalhadores e detentores dos meios de produção. Neste sentido, se consolidou uma nova forma de exploração do homem pelo homem, surgiu uma nova relação sócio-econômica de produção, pautada pela compra da força de trabalho e produção de excedente a partir da propriedade privada dos meios de produção (MARX e ENGELS, 1999). Este fenômeno se expandiu com a Revolução Industrial (1776 - 1830),

Após a Revolução Industrial, a sociedade burguesa atingiu sua maturidade e amadureceram também as suas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. O modo de produção capitalista tem em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a força de trabalho. Como a utilidade desta é apenas uma, produzir; e como ela possui uma propriedade única entre as mercadorias, que é a de, empregada adequadamente, produzir um valor maior do que ela própria vale, o burguês que comprou a força de trabalho tem, ao final do mês, um valor maior do que aquele que paga ao trabalhador sob a forma de salário. Esse valor maior é a mais-valia. (LESSA, 2011. p. 63)

Neste processo de exploração do homem pelo homem, na busca pela produção e acumulação de riquezas – mais-valia – seguindo as leis do mercado em que tudo é reduzido a mercadorias, na qual uma classe – burguesa – detém a propriedade privada dos meios de produção e outra classe – proletária – possui e vende sua força de trabalho (na forma de mercadoria), as relações sociais se estabeleceram como forma de enriquecimento pessoal para a burguesia, por meio da exploração da força de trabalho.

Nessa lógica da contradição de classes e exploração do trabalhador, houve a ocorrência de antagonismos de interesses impossíveis de serem conciliados e/ou de terem soluções comuns, pois “[...] a classe dominante tem que explorar o trabalhador, este não deseja ser explorado [...]” (LESSA, 2011, p. 53). É nesse bojo de exploração e antagonismos de classe que surge a figura do Estado como conciliador de classes.

O Estado, em sua gênese histórica, é inerente ao antagonismo de classes, brota numa estratégia de legitimar o poder de exploração de uma classe sobre a outra, fazendo naturalizar as relações construídas pelos interesses da classe dominante. Em decorrência disto, Lenin (2007) evidencia que:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis. (LENIN, 2007, p. 27)

A existência do Estado com a aparente forma de conciliador de classe não é um produto externo a sociedade. Ao passo em que a sociedade foi evoluindo, mudando suas formas de relação e produção da existência, houve a necessidade de um órgão responsável por dar continuidade ao curso ou a ordem social que estava sendo estabelecida e que estava sendo ameaçada devido aos conflitos de classes. Tal responsabilidade transferiu ao Estado uma ideia de superioridade para com a sociedade, como explica Engels (2018),

O Estado não é, pois, de modo algum um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro. Tampouco é “a realidade da ideia moral” nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-la dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e que se distancia cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2018. p. 208)

Em suma, a origem e a função do Estado em seus estágios primitivos, já encaminhando nossa discussão para o Estado Moderno/Burguês, seguem as palavras de Engels,

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o Estado moderno representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. (ENGELS, 2018 p. 211)

O autor, ao resumir as relações de poder e exploração legalizadas pelo Estado Moderno, expõe a atual situação do Estado Capitalista, servindo de auxílio para encobrir as manobras capitalistas na busca pelo acúmulo de riqueza a qualquer custo.

Lessa (2011), seguindo o pensamento de Marx, distingue o Estado Burguês dos demais Estados num aspecto fundamental: a partir da ideia de igualdade política e jurídica entre os sujeitos, há uma reprodução das desigualdades. O autor esclarece esse pensamento na seguinte passagem:

[...] o Estado Capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. A igualdade burguesa, tal como a democracia burguesa, nada mais é do que a máxima liberdade do capital para explorar os trabalhadores. E o Estado Burguês, por mais democrático que seja, será sempre um instrumento especial de repressão contra os trabalhadores. (idem. p. 85)



E finaliza o pensamento apontando a possibilidade de supressão da própria democracia ao passo em que essa se apresentar ameaçada, ou melhor, quando os “direitos” de exploração da burguesia estiverem correndo riscos devido ao movimento contra-hegemônico da classe trabalhadora:

Por isso, todas as vezes que os conflitos ameaçarem a burguesia, o Estado intervirá para garantir o poder dos capitalistas sobre os trabalhadores; muitas vezes, inclusive, abolindo a própria democracia burguesa. Marx tem toda razão quando afirma que a democracia burguesa apenas funciona democraticamente quando assim interessa à classe dominante. Quando for do interesse dos capitalistas suspender a ordem democrática para melhor reprimir os trabalhadores, assim será feito. (idem. p. 86)

Podemos constatar que, a partir das explicações acima, a ideia de neutralidade do Estado, na sociedade capitalista, esta a face da democracia. Estado e Democracia trabalham e cooperam entre si para o funcionamento e ordenamento da sociedade em sua totalidade, transpondo a impressão de prestação de serviços para toda a população ao passo em que o Estado legitima a exploração de uma classe sobre a outra, dando suporte para o andamento do curso/ordem social evitando ou amenizando os conflitos que emergem do antagonismo de classes. E a Democracia, por sua vez, imprime a ideia de igualdade no aspecto político e jurídico a todos os sujeitos, ao passo em que mascara e/ou encobre as desigualdades e o jogo de poder entre as classes.

Após apresentarmos de forma sucinta a gênese e características da sociedade capitalista e do Estado Capitalista, retomamos a discussão sobre a escola pública. Têm-se uma escola pública mantida pelo Estado - como bem esclareceu Saviani, o Estado sendo burguês/capitalista e estando a serviço da classe dominante - como esclareceram Engels, Lenin, Lessa seguindo Marx - logo temos uma *escola pública capitalista*, que esta servindo ao capital, ou seja, uma escola produzida pelo capital, estando a serviço de seus interesses.

Para esclarecer: a escola pública, em sua conjuntura capitalista, origina-se a partir das formas/condições materiais de produção da existência da sociedade capitalista. Ela é um produto historicamente determinado a partir da decorrente evolução das relações sociais de produção capitalista.

Podemos, pois, determinar que a escola pública, na conjuntura capitalista, é um dos elementos que contribui para a permanência da sociedade capitalista, no momento em que dispõe de determinações que (re)produzem as condições materiais de existência deste modo de produção. A Escola Pública Capitalista dispõe de instrumentos e mecanismos que estão servindo de suporte para o capital de várias formas, em especial, na sua forma mais específica: trato com conhecimento e escolarização da classe trabalhadora para produção de recursos humanos indispensáveis ao mercado.

Quando uma instituição é historicamente produzida por um dado modelo de sociedade, esta se expressa de forma a compactuar com suas características, possuindo como finalidade a manutenção da ordem social. Neste sentido, Frigotto

colabora com nosso entendimento de Escola Pública Capitalista, pois:

[...] a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. [...] Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber. (FRIGOTTO, 2010<sup>a</sup>, p. 202)

Nas palavras do autor, a escola se encontra em uma condição de mediadora no processo de produção da existência da sociedade capitalista. Sua mediação se refere ao processo de escolarização, ou seja, de formação básica dos educandos para tornarem-se úteis aos interesses e serviços do capital. Por isso, precisamos entender como a escola esteve desenvolvendo o processo formativo dos educandos, como o trato com o conhecimento para formar os novos sujeitos que constituem as bases da sociedade capitalista esteve/está sendo pensado. Para isso, nos debruçaremos em apresentar, no próximo item, três aspectos que juntos constituem a função da educação/escola a serviço do capital econômico, seguindo as bases do “neoprodutivismo” e na lógica neoliberal. São eles: *teoria do capital humano*, *pedagogia do aprender a aprender* e *pedagogia das competências*.

### **3 | A ESCOLA PÚBLICA CAPITALISTA: A BASES NEOPRODUTIVISTAS E NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO PARA (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL**

Para situarmos a roupagem e a função da Escola Pública Capitalista no Brasil, devemos iniciar pelas reformas político-econômicas em âmbito internacional que pautaram as novas bases para se pensar a educação. A partir da metade do século XX iniciou uma preocupação com os novos caminhos da produção material da existência social que andava a passos largos para uma nova característica pautada pelos avanços da tecnologia e informática (SAVIANI, 2013b), ademais com o processo de desenvolvimento e eliminação das desigualdades via investimento em educação buscando a concretização de uma guinada e reestruturação econômica (FRIGOTTO, 2010b).

A elaboração sistematizada da *teoria do capital humano* teve sua gênese a partir dos anos 1950, nos Estados Unidos, no grupo de estudos sobre ‘desenvolvimento’ coordenado por Theodoro Schultz. Nos estudos do grupo, o objetivo era descobrir e esclarecer as variações no desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países na tentativa de realizar um processo de equalização social e instaurar um ‘milagre econômico’. Para isso, a ideia central era um acréscimo na instrução e educação para, deste modo, gerar um acréscimo na produção, ou seja,

[...] a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de

conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2010b, p. 44)

A manifestação desta teoria, principalmente nos países da América-latina e terceiro mundo, deu-se por meio dos diferentes documentos dos grandes centros internacionais e nacionais que pensavam e reproduziam ideologicamente os interesses do grande capital. Essa teoria inicia sua trajetória no Brasil nos anos 1960 e 1970, onde a educação se transferiu de uma esfera de prática social que desenvolvia conhecimentos, habilidades e valores – que estavam articulados com as necessidades das classes – para um reducionismo de caráter economicista e fator de produção, ou seja, a educação passou a possuir uma tarefa técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Nesta lógica, a educação passou a ser pensada, sistematizada e integrada no/pelo viés econômico com foco no desenvolvimento e na capacidade produtora de trabalho (FRIGOTTO, 2010b).

O que cabe aos limites deste trabalho é entender como os pressupostos e finalidades desta teoria foram sendo materializadas no interior da Escola Pública Capitalista, quais preocupações passaram a pautar o processo de escolarização dos educandos para assegurar as demandas da nova sociedade pensada pelo e no capital humano, na qual, como apontam Antunes e Pinto (2017, p. 101), estava desenvolvendo “[...] uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal”.

Para Dermeval Saviani (2013b), os motivos que levaram a uma reestruturação sócio-econômica, citada anteriormente, e pensar novas formas de organização e produção capitalista, foi a partir da crise de 1970, levando à uma reconfiguração das bases técnicas de produção conduzindo a substituição do fordismo pelo toyotismo, ou seja, desprendendo do modo de produção que seguia uma tecnologia pesada de base fixa e de produção em larga escala com acúmulo e padronização de produtos para uma forma de produção que seguiu uma tecnologia leve, com base em uma microeletrônica flexível, produtora em pequena escala e diversificada.

Ao pensarmos na relação educação-trabalho, as características do modo toyotista de produção exigiu um novo perfil de trabalhador, o que demandou uma reconfiguração da escola e do trato pedagógico. Assim como Saviani, entendemos que as novas demandas do mercado foram reiterando a importância da Escola Pública Capitalista, forjando uma escolarização nos moldes da ‘flexibilização’ e da ‘polivalência’ com domínio nas formas gerais e abstratas de conceitos, contribuindo para um processo econômico-produtivo característico da *teoria do capital humano*. O autor menciona a relação da teoria com a educação do seguinte modo:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão

que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2013b, p. 429)

As ideias de “[...] assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e individual [...]” eram algumas das finalidades do grupo de Shultz ao sistematizar a *teoria do capital humano* apresentada por Frigotto (2010b), ao se preocuparem com o desenvolvimento social e econômico atribuindo à educação a tarefa fundamental de gerar a força de trabalho contribuindo, portanto, para uma melhora das condições sócio-econômicas proporcionando uma equalização social e diminuição das desigualdades.

Porém, ao elaborar uma teoria (capital humano) que pautaria a educação pelo viés econômico servindo para aumentar a produção capitalista no interior de uma forma de produção, acabou por transformar a educação e a força de trabalho em “capital”. Com isso, a formação desta força de trabalho passou a ser empreendida na forma pragmática, utilitarista e seguindo o caminho da razão instrumental, como bem apresentam Antunes e Pinto (2017).

A força de trabalho apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saberes-fazeres específicos, de habilidades, destreza, conhecimento teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos previamente pelos/as trabalhadores/as, a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental. (p. 101)

Os autores concluem que as novas roupagens da educação do capital humano carregaram consigo, “[...] uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender as exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho ‘polivalente’, ‘multifuncional’ e flexível” (ANTUNES e PINTO, 2017, p. 104).

No movimento histórico, encaminhamos nossa trajetória para o final do século XX, mais precisamente nos anos 1990. Nesse período entraria como chefe de governo brasileiro Fernando Henrique Cardoso que representaria um governo de centro-direita, na qual apresentava como meta construir um projeto hegemônico de longo prazo estando subordinado às ordens da mundialização do capital. Os pressupostos apresentados pelo projeto econômico-social de Fernando Henrique estavam pautados pela doutrina dos mecanismos internacionais, em especial pelo ‘Consenso de Washington’, que pautaram uma reforma na estrutura do Estado brasileiro para deixar o Brasil mais suscetível às ordens do mercado (FRIGOTTO, 2005).

No período em voga, se inseria e diluía no Brasil uma onda neoliberal que estava em curso nos demais países da América-latina, fruto das reuniões de Washington.

Essa ideologia neoliberal se apresentou como uma ameaça aos serviços públicos, pois, seguindo as premissas de Apple – ao preocupar-se em compreender a lógica do neoliberalismo para se opor à ela e lutar por uma escola de qualidade para todos – se tratava de uma reestruturação institucional e assegurava que o Estado deveria servir aos interesses de negócios, tornando os serviços e bens públicos algo que pudesse ser comprado e vendido e os sujeitos deveriam ser convencidos a comprá-los, transformando tudo em mercadoria, incluindo neste pacote a educação pública (APPLE, 2005).

No contexto das ameaças proferidas ao Estado e ao setor público, o ‘Consenso de Washington’ designou uma série de reformas para os países da América Latina que foram apontadas por Saviani,

No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhista e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2013b, p 428)

Com a propensão de minimizar a iniciativa do Estado com a intenção de dar mais mobilidade ao mercado - aspecto característico do modelo neoliberal - a lógica econômica que estava centrada no coletivo passou a dar ênfase ao privado, ao particular e ao sujeito. Isso, conseqüentemente, interferiu no processo educativo dos futuros trabalhadores. O Estado desloca-se para segundo plano no processo de formação básica e o indivíduo passa a assumir as responsabilidades na busca pelo conhecimento indispensável à sua qualificação para os postos de trabalho (SAVIANI, 2013b).

Essa nova organização sócio-econômica centrada no sujeito apresenta um mercado de trabalho instável e flexível, na qual segue o que foi exposto sobre a lógica toyotista de produção e que, desta vez, impõe ao sujeito autônomo - empresário de si mesmo – uma busca por conhecimentos e formação que possibilitem estar preparado para ingressar no mercado. Entretanto, o mercado de trabalho apresenta uma esfera de emprego vulnerável e suscetível a drásticas mudanças, portanto o trabalhador deverá estar preparado para assumir novos postos e novas tarefas/atividades de labor. Deste modo, a escola – por meio dos parâmetros e diretrizes curriculares – acabou sendo condicionada a assumir duas novas propostas pedagógicas com intenção de preparar o novo trabalhador, que por sua vez servirá ao capital na concepção produtivista e empresarial (FRIGOTTO, 2005), a saber, *pedagogia do aprender a aprender e pedagogia das competências*.

Como pudemos assinalar, as reformas e propostas pensadas para a educação

brasileira estiveram pautadas pelos interesses dos grandes centros internacionais e pelos interesses do capital econômico. Ao passo em que a sociedade foi evoluindo e tornando-se mais complexa, novas formas de produção da existência e da manutenção do capitalismo foram emergindo ou sendo forjadas no interior das relações sociais de produção e, como as formas de produção/trabalho pautam os pressupostos educativos, novas formas de pensar a escola foram apresentadas e inseridas da realidade dos sujeitos.

Ao evidenciarmos as novas demandas e organização das relações de trabalho traçadas pela flexibilidade, instabilidade/incerteza e centralização no sujeito, houve a necessidade de pensar uma educação que construísse um indivíduo que tivesse a capacidade de estar sempre se atualizando e possuindo liberdade, autonomia e iniciativa, forjado por uma escola flexível (LAVAL, 2004). Laval - ao realizar uma análise mais abrangente das influências do modelo neoliberal sobre a escola, a partir de documentos elaborados por grandes órgãos do mercado internacional – detectou que a pretensão dos empregadores é trabalhadores/assalariados que detenham a capacidade de estarem “aptos a se formar” (idem, p. 16). Deste modo, a escola deveria contribuir tanto para o desenvolvimento do aluno/trabalhador quanto para a empresa.

Para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto os desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto as necessidades diversas dos indivíduos. [...] Não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o ‘destinatário do serviço’, a saber, a empresa. Em uma sociedade de mais em mais marcada pela instabilidade das oposições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de ‘incerteza’ crescente. (idem. p. 16)

As incertezas mencionadas acima se referem às mudanças na sociedade e no mundo do trabalho, sempre em grande dinâmica e instabilidade. Essas novas situações levam a estabelecer um “aprender a aprender” que se manifesta na forma de “[...] aprender a estudar, a buscar conhecimentos [...]” (SAVIANI, 2013b. p. 431). O “prender a aprender” da versão neoescolanovista, “[...] liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [...]” (idem, p. 432), ou seja, a escola deveria capacitar o aluno para aprender a vida toda, mas não seria um processo de aprendizagem com caráter de atualização de conhecimentos específicos que estariam ultrapassados levando em consideração a provisoriedade do conhecimento. Contrariamente, seria um aprendizado de algo novo a cada instante de mudança e instabilidade social/produtiva/econômica, sempre na tentativa de estar preparado para pleitear as mais variadas e imprevisíveis formas de emprego.

Essa visão, que pautou os novos rumos da educação, esteve orientada pelo “Relatório Jacques Delors”, na década de 1990, publicado em 1996 num documento da UNESCO. O objetivo do relatório foi sistematizar as linhas orientadoras para

educação mundial no século XXI, expressando a ideia de “educação ao longo da vida” (DELORS, 2010.p. 12), chegando ao Brasil em 1998 e, no mesmo instante, servindo de base para se pensar as políticas educacionais expostas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC, sendo base para organização dos currículos escolares do país (SAVIANI, 2013.p. 433).

Tais políticas educacionais apresentaram-se como prévias-ideações para que as metas e os interesses dos grandes centros capitalistas tornem-se objetivados no interior das escolas por meio do processo de escolarização dos educandos. Em relação ao papel da escola e do conhecimento, no que tange especificamente à formação de um trabalhador aprendiz por toda a vida, encontramos em Laval (2004) algumas proposições que vão ao encontro de nosso entendimento, quando o autor se refere ao ensino escolar, sendo:

[...] cada vez mais, visto como uma “formação inicial”, quer dizer preparatória à formação profissional e assim, apta a receber, legitimamente, em “feedback” suas injunções, especialmente em matéria “comportamental”. A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. (idem. p. 46)

Esses pontos apresentados pelo autor ilustra a guinada do modelo taylorista/fordista de produção para o modelo toyotista, na qual não serve mais uma especialização particular e restrita, mas uma amplitude e generalização de informações e conhecimento que acaba por atacar diretamente os saberes produzidos a serem tratados no interior da escola, reduzindo o nível cultural em prol da sobrevivência em meio às incertezas e flexibilidades do mercado e na busca pela eficiência quando neste se insere.

Na direção do mercado flexível, em decorrência da pedagogia do “aprender a aprender”, emerge a “pedagogia das competências” com ligação direta ao mercado e aos atributos indispensáveis para a funcionalidade da empresa. Saviani (2013b) entende que a “pedagogia das competências” é outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, tendo como tarefa “[...] dotar os indivíduos comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” (p. 437).

Neste viés, a escola acaba alterando o comportamento dos indivíduos em sua totalidade, pautando uma formação que terá como produto um sujeito que apresentará padrões de cidadão-trabalhador que se moldará conforme as oscilações da sociedade e do mundo do trabalho. O ensino estará centrado em competências que darão suporte para enfrentar as tarefas da empresa e do contexto social em que o sujeito vive.

Para entendermos o real sentido do ensino por competências, Laval (2004) nos apresenta alguns significados desta forma de ensinar, na qual se liga diretamente com a exigência da eficácia e flexibilidade solicitadas pela produção, para ele a competência remete-se a um:

[...] conhecimento inseparável da ação, ligado a um *savoir-faire* que depende de um saber prático ou de uma faculdade mais geral, que o inglês designa pelo termo “agency”. Dessa maneira, designa-se capacidade em realizar uma tarefa com a ajuda de ferramentas materiais e/ou de instrumentos intelectuais. Um operador, um técnico, um homem de arte possuem competências profissionais. Nesse sentido, a competência é aquilo pelo qual o indivíduo é útil na organização produtiva. (idem, 55)

Podemos perceber que todo esse processo formativo dos educando que se materializa na escola e que apresenta um empobrecimento no acesso à cultura, constrói um indivíduo que irá facilmente se adaptar à lógica do mercado e à sociedade burguesa. É nesse sentido que Escola Pública Capitalista consolida sua função na tarefa de manter a existência da sociedade no modelo vigente, ao passo em que ‘escolariza’ um sujeito que deverá ser ‘útil na organização produtiva’, ou seja, na lógica capitalista o sujeito deve ser funcional e corroborar com a exploração e desigualdade. Nesta perspectiva, escola não provém de instrumentos que poderão formar um indivíduo capaz de realizar uma leitura crítica da sociedade e, logo, poder transformá-la. A Escola Pública Capitalista, nesse viés, acaba por ser conivente com a barbárie social que se manifesta.

A capacidade adaptativa dos sujeitos às mudanças e oscilações do capital – decorrentes das crises – é uma característica fundamental da “pedagogia das competências”. A produção de um sujeito que desempenhe tais características advém do conhecimento adquirido na escolarização.

Gilberto Souza - ao realizar uma análise das atuais condições da educação e das políticas educacionais no mundo da mercantilização no cenário brasileiro – desmascara o real sentido do conhecimento tratado pela pedagogia das competências. O autor explica que competência não é sinônimo de conhecimento, este último torna-se apenas um instrumento para aquisição da primeira. Assim expressa o autor:

Se a ciência – o saber do aprender a aprender – não é mais o centro da atividade escolar, devendo os programas – leia-se os conteúdos – serem reduzidos; a escola deve formar ou desenvolver no aluno as competências, sendo o conhecimento apenas um instrumento para tal fim (SOUZA, 2017, p. 79)

Seguindo nas palavras do autor, “[...] a escola deve formar por competências, não para conhecimentos; formar para competências implica formar por competências, uma vez que competência não é conhecimento – sic!” (idem.p.80). Como consequência disso, há um esvaziamento de conhecimento que poderia ser o horizonte da transformação e superação da realidade social, mas possui a finalidade de servir para formação de sujeitos “[...] dóceis e conformados com sua condição, sempre dispostos a aprender a aceitar novas maneiras e métodos de exploração de seu próprio trabalho pelos detentores do capital.” (idem. p.81). Por fim, define o autor, “[...] a escola tornou-se o lugar privilegiado para formação do exército industrial de reserva, deixando de ser o lugar para socialização do conhecimento e da cultura universais.” (idem, ibidem).



Entendemos que a formação de um exército de reserva seja fruto das exigências do desenvolvimento material da sociedade capitalista, em sua forma mais complexa, nos moldes das inovações tecnológicas e informatizadas. Isso implica no trato com o conhecimento na formação básica dos educandos, que está pautando uma qualificação para o trabalho com características gerais, com rapidez de raciocínio e adaptação. A justificativa do caráter de esvaziamento da escola, ao deixar de ser um local de socialização da cultura e do conhecimento, é justamente os limites do processo produtivo, isto é, no momento em que as demandas do processo de produção das bases materiais de existência da sociedade exigem um determinado tipo/perfil de trabalhador, a escola deverá se adequar a tais exigências, construindo esta conjuntura de Escola Pública Capitalista apresentada neste trabalho.

#### 4 | CONCLUSÃO

O movimento dialético de constituição deste trabalho buscou romper com as aparências dos fatos e fenômenos das relações de produção da existência da escola pública na conjuntura capitalista e sua relação com a estrutura social capitalista. O que devemos considerar são os eventos que foram desvelados no decorrer das análises e das sínteses, nas relações entre as contradições e os antagonismos dos fatos que transpareceram a verdadeira face do real – um real concreto e com uma abundância de determinações.

Deste modo, ponderamos que a função da escola pública na conjuntura capitalista e sua relação com a estrutura social capitalista esteve/está atrelada a um projeto histórico de sociedade pautado por princípios ideológicos burgueses, na qual demandou demasiada atenção no processo de escolarização dos educandos e, com as mudanças no mundo do trabalho, houve a necessidade de uma instrumentalização fundamental às demandas do modo de produção vigente, o que limitou o acesso ao conhecimento elaborado em virtude dos limites desejados à força produtiva.

Por fim, a Escola Pública Capitalista é uma construção histórica pertencente a uma totalidade social, ou seja, relaciona-se com o todo, mas não de forma neutra ou isolada, e sim de maneira enfaticamente subordinada. As implicações da totalidade social que atuam sobre a Escola Pública Capitalista e sobre o processo de escolarização instauram *mediações* com as forças de poder e interesse da elite econômica no interior da luta de classes, tais mediações percorrem os limites do próprio processo de produção material da existência da sociedade na ordem em que se estabelece. Nesta perspectiva, o que atribui sentido para a existência da escola pública é a sua capacidade de *adequação a posteriori* o desenvolvimento da sociedade, caindo, portanto, sobre seus ombros a imprescindível tarefa de, mediatamente, produzir o capital humano indispensável para seguir com o movimento de (re)produção do capital.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.** Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. RJ: 2005.
- DELORS, J (Pres.). **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Brasília: Faber-Castell, 2010. Acesso disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 3ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018;
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9ed. São Paulo: Cortez, 2010<sup>a</sup>.
- \_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6<sup>a</sup>ed. São Paulo: Cortez, 2010b;
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6<sup>a</sup>ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, S; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25<sup>a</sup>ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina? Editora Planta, 2004.
- LENIN, V. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução.** 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LESSA, S. **Introdução à filosofia de Marx.** 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castig Mores, 1999.
- SANTOS JUNIOR, C. L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elemento para pensar a escola da transição. In PASQUALINI, J.; TEIXEIRA, L.; AGUDO, M.; (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42<sup>a</sup>ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações.** 11<sup>a</sup>ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.
- \_\_\_\_\_. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SOUZA, G. **Inimigos públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil.** 1ed. São Paulo: Usina Editora, 2017.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

### **Gabriella Rossetti Ferreira**

- Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil.
- Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL).
- Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto.
- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-297-5

