



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14301 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT09 - Trabalho e Educação

A EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BURGUESA: antagonismos, distanciamentos e aproximações  
Francisco Gilson Rodrigues de Oliveira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

### **A EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BURGUESA: ANTAGONISMOS, DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES**

**Resumo:** Neste estudo, a preocupação foi a de desvelar, à medida que a sociedade burguesa se consolidava, os antagonismos, os distanciamentos e as proximidades entre a educação escolar burguesa e as diversas concepções de educação para a transformação social. Para tanto, foi empreendido um cuidadoso levantamento bibliográfico, com o propósito de: elencar as diversas propostas e práticas educacionais das classes e frações de classe envolvidas no debate educacional; os antagonismos e conflitos entre elas e suas reais e potenciais alianças ao longo do período histórico em questão. A análise explicitou, por um lado, a incorporação subordinada no processo de escolarização burguesa de pontos importantes das propostas educacionais gestadas no interior da luta operária, e, por outro, a impossibilidade burguesa de subordinar o “núcleo duro” da educação socialista, a unidade orgânica entre a formação para o trabalho manual e a formação para trabalho intelectual, desdobramento pleno da democratização do conhecimento.

**Palavras-chave:** Transformação social, Educação socialista, Escola burguesa.

#### **Introdução**

A questão de fundo do trabalho é a constituição e a consolidação de uma concepção de educação organicamente vinculada à transformação social, e dialeticamente contrária à educação burguesa. Enxergando a realidade pela perspectiva da luta de classes, compreendemos a educação e a escola como potenciadoras das possibilidades de superação da exploração e opressão a que estão submetidos os trabalhadores. Um de nossos esforços

consistiu em não deixar sumir do horizonte da análise a contraditória relação entre luta de classes, transformação social e educação, ainda que cientes das diferentes mediações que norteiam o processo histórico-educacional em seu conjunto.

O encontro contínuo e complexo da educação com a luta de classes no interior da formação social burguesa constrói e reconstrói antagonismos, distanciamentos e potencialidades entre o processo educacional e as lutas por transformação social. Para aproximarmos-nos da concretude desta totalidade em movimento, guiamo-nos por um conjunto de questões: Como se constituíram e se consolidaram as concepções de educação para a transformação social? Quais discordâncias teóricas e práticas fundamentavam os conflitos entre elas? Como as diferentes concepções de educação para a transformação social (utópicas, mutualista, libertária, emancipatória etc.) confrontaram a sociedade burguesa em consolidação? Como reagiram e enfrentaram as teses e as práticas educacionais burguesas?

A análise deixou patente que as classes dominantes, ao longo da consolidação da sociedade burguesa, incorporaram subordinadamente elementos importantes das propostas e das práticas educacionais engendradas pelas classes subalternas, esvaziando-os dos seus significados e sentidos revolucionários.

## **Metodologia**

Temos consciência de que a metodologia, embora apresente-se na superfície apenas como escolhas insuspeitas de técnicas e de métodos, carrega consigo os nossos “sentimentos do mundo”, aceite-se ou não este fato. Deste modo, serve, também, à metodologia o alerta de Frigotto (1998, p. 26) às nossas escolhas teóricas:

Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, [...]. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo.

Não queremos dizer com isso que ao método <sup>[1]</sup> basta a identidade ético-política: sem as categorias de cientificidade ele é incapaz de governar os riscos ideológicos. Para superar tal risco o materialismo histórico (Marx, 2008), ao conformar suas categorias fundamentais de apreensão da realidade social à transformação social, anuncia a quem seu método serve, rompendo com a suposta neutralidade do método burguês de fazer ciência. Assim, a unidade teoria e prática, fundamento da verdade revolucionária, encoraja a produção do conhecimento.

Tributário desse horizonte metodológico, nosso trabalho, fincado no diálogo entre

História, Sociologia e Educação, preocupou-se em recuperar as propostas e as práticas educacionais produzidas no transcurso histórico de consolidação da ordem do capital. A seleção das obras e produções sobre a educação e o período histórico em análise foi orientada pela atenção aos sujeitos significativos daquela conjuntura específica (educadores, sociólogos, historiadores, militantes etc.), e, no interior dessa estratégia, preocupava-nos recuperar as suas ideias, mais do que basear-se apenas em fontes primárias. Triangulando fontes, recorreremos a trechos de depoimentos, de declarações e de escritos de sujeitos históricos recolhidos por comentadores, intérpretes, pesquisadores e, até mesmo, militantes políticos.

O objetivo maior do levantamento bibliográfico foi o de “ouvir” os porta-vozes das classes e frações de classe envolvidas no debate educacional. Nesses moldes, permitiu assinalar antagonismos, conflitos e alianças reais e potenciais entre elas, e foi instrumento imprescindível para desvelar as múltiplas determinações do fenômeno educativo sob a égide do capital nos diferentes períodos em questão. O conjunto dessas vozes explicitou os interesses materiais em jogo, a batalha cultural-ideológica e a correlação de forças em torno da concretização desses interesses.

### **Análise e discussão de resultados**

A temática surgiu ao determo-nos sobre a coetaneidade entre imperialismo e crise da escola tradicional. Demo-nos conta de que a crise da escola tradicional teve no imperialismo o seu centro de gravitação, e na universalização do acesso à educação como direito a sua mais poderosa consequência prático-ideológica. Portanto, os interesses econômicos, sociais, políticos e culturais da grande burguesia imperialista estavam conectados às contundentes críticas dos educadores burgueses à escola tradicional.

A expansão da escolarização comandada pela burguesia imperialista a partir do último quartel do século XIX, vinculava-se ao ainda incipiente debate sobre direitos políticos e sociais, à ideologia nacionalista e à cidadania. Fundada nos princípios de seleção social, de meritocracia e de separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, a consolidação da escolarização nas mãos burguesas constituiu-se em um instrumento de conformação do trabalhador, enfatizou a conciliação de classes e negou o caráter de classe do Estado burguês.

No entanto, esta escolarização, ainda que ponto de partida para novas demandas e tensões, também foi ponto de chegada de uma luta que podemos remontar à Revolução Francesa. Daí, a reflexão sobre os pontos nevrálgicos desse conflituoso itinerário. Além de construirmos os caminhos burgueses, com seus militantes e intelectuais (Durkheim, Marshall, Mannheim etc.), que levaram à proposta liberal de unificação escolar (MACHADO, 1991), também e principalmente, nos dedicamos à recuperação das lutas e práticas educacionais dos educadores vinculados à perspectiva de uma educação voltada à transformação social.

Buscamos nos *cahiers de doléances* e na Revolução Francesa as origens da

constituição da educação para a transformação social (Lopes, 1981); particularmente, nas propostas jacobinas (Boto, 1996). Em seguida, passamos pelas teorizações de Owen e suas aplicações práticas (MAGNANI, 1987); em especial, sua forma de pensar a relação entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho manual. Prosseguimos com as discussões teóricas entre Proudhon e Marx (Netto, 1985; RESENDE e PASSETTI, 1986); atentos ao que elas têm de debate educacional, mais precisamente, às concepções de politecnia e ensino integral.

As revoluções de 1848 elevaram a classe trabalhadora à condição de classe para si. Essa tomada de consciência impulsionou a consolidação do edifício teórico e das práticas pedagógicas das diferentes correntes da educação para a transformação social: as propostas educacionais de anarquistas e marxistas no interior da *Associação Internacional dos Trabalhadores*; as intenções e as efêmeras ações educacionais dos *communards* na Paris revolucionária (Melo, 2011); a proposta educacional defendida por Marx (1984) em a *Crítica ao Programa de Gotha*, onde expressou a irredutível diferença entre a perspectiva revolucionária comunista e os conciliadores no seio movimento operário; as escolas experimentais anarquistas e sua crítica pedagógico-social às escolas estatais, burguesas e religiosas (MARIYÓN, 1989); a trajetória da educação nos primeiros anos da Revolução Russa (Pistrak, 2009 e 2000), e a clássica escola unitária gramsciana, a mais bem acabada concepção de educação para a transformação social (Gramsci, 2006).

Os antagonismos, os distanciamentos e as proximidades entre a educação escolar burguesa e as diversas concepções de educação para a transformação social evidenciaram a incorporação subordinada no projeto educacional burguês de aspectos das propostas educacionais desenvolvidas no interior da classe operária. Evidentemente, as questões nevrálgicas, potencializadoras da transformação social, foram subsumidas e esvaziadas. A democratização (parcial) do acesso, a seletividade do “mérito” e a ideia de construção individual do saber impossibilitaram a democratização do conhecimento sistematizado e transformaram, também, a escolarização burguesa em instrumento de justificativa da hierarquização social.

No entanto, o “núcleo duro” da educação para a transformação social, desdobramento pleno da democratização do conhecimento – a unidade orgânica entre a formação para o trabalho manual e a formação para trabalho intelectual –, a concepção burguesa de escola e de educação, nas suas mais variadas vertentes, jamais conseguiu incorporar. O fundamento do processo educacional capitalista, expressão da divisão de trabalho tipicamente capitalista, é a apropriação privada do conhecimento, que o concebe como mercadoria, consequência que é do processo de coisificação do próprio ser humano.

### **Considerações finais**

À medida que a burguesia consolidou o processo de expropriação dos meios de

produção e dos saberes sobre o trabalho, concretizando a exploração e a opressão sobre os trabalhadores, ela também foi obrigada a reformar e criar instituições capazes de estabilizar e reproduzir ordem; meio de apaziguar as tensões sociais e responder a pontuais reivindicações dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que a educação escolar fazia parte do conjunto de reivindicações da classe trabalhadora, a escola foi uma das instituições sociais que a burguesia estrategicamente recorreu com o objetivo de difundir e fortalecer a maneira de organizar a sociedade adequada aos seus interesses.

Não é novidade que a escola e o sistema escolar, que aos poucos vão sendo criados, espelham hegemonicamente os interesses da burguesia. Mas, evidentemente, esta prática educacional e sua organização foram e são dialeticamente confrontadas com múltiplas alternativas de educação escolar; algumas como concepção, outras como práticas. Abarcam desde divergências pontuais a um irreconciliável antagonismo; potencialidades em ebulição que exigem reflexão teórica, sistematização intelectual, possíveis diálogos, incorporações parciais, negação das contradições etc. necessários ao refazimento continuado da prática hegemônica. Em momentos de crise social, a intensidade da luta de classes rompe com o consenso, reconfigurando as alianças intraclasses e interclasses ou as inviabilizando. Abre-se um espaço de disputa hegemônica, de redesenho das correlações de força. São nestes momentos que a radicalidade das concepções e das práticas expõem os seus contornos. Explicita-se a necessidade de reformas, abrem-se brechas à revolução.

As incisivas ações das classes e das suas frações na busca de alternativas para o enfrentamento das crises engendram as condições sobre as quais se erguem as lutas pela hegemonia no processo educacional. Em momentos assim, foram vislumbradas concepções educacionais vinculadas à classe trabalhadora que avançavam qualitativamente sobre o estabelecido, representando a voz de um coletivo na luta por sua emancipação, logo acompanhadas das reações domesticadoras das classes dominantes que incorporavam isoladamente alguns dos seus elementos fundamentais, descaracterizando-os ou negando a sua origem revolucionária. A tomada burguesa da reivindicação socialista de uma escola pública, universal, gratuita e obrigatória é um emblema deste processo. Assim, nenhuma das instituições da sociedade nasce e se consolida distante da luta de classes; a educação não foge a este princípio.

## **Referências**

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In. FRIGOTTO, G. (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. vol 2, 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LOPES, Eliane M. T. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.

MACHADO, Lucília R. de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MAGNANI, Regina Mª A. de G. *Robert Owen: fábrica, escola e autogestão administrativa*. Faculdade de Educação/Unicamp (dissertação de mestrado), 1987.

MARIYÓN, F. G. (org). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. *Crítica do Programa de Gotha*. Rio de Janeiro: Editora Livraria Ciência e Paz, 1984.

MELO, Wanderson F. de. A Comuna de Paris e a educação: luta dos trabalhadores e o ensino na perspectiva da humanidade social. In. *História Revista – Revista da Faculdade de História e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia*, v 16, n. 2, p. 113-135, jul./dez. 2011.

NETTO, J. P. Introdução. In. MARX, K. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

PISTRAK, M. (org). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RESENDE, Paulo E. A. e PASSETTI, E. (orgs). *Proudhon*. São Paulo: Ed. Ática, 1986. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 56.

---

[1] “O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real, por trás do fenômeno, a essência” (KOSIK, 1995, p.19)