

La escuela en el neoliberalismo y su lucha política para (re)existir y resignificarse

José Ernandi Mendes

ernandi.mendes@uece.br

<https://orcid.org/0000-0001-5253-1565>

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fortaleza, Brasil.

Emerson Augusto de Medeiros

emerson.medeiros@ufersa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Mossoró, Brasil.

Recibido: 31/marzo/2021 **Aceptado:** 24/agosto/2021

Resumen

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la escuela. Lo ve como un dispositivo indispensable para la formación social y humana. En términos metodológicos, se tipifica como un estudio bibliográfico, anclado en la revisión de la literatura con autores críticos. Plantea una discusión de carácter político, ya que entiende la Educación como una práctica política, cultural y social desarrollada por temas en ciertos contextos de sociabilidad. Se concluye que, a través de la sociedad civil organizada, entre otros, especialmente las prácticas sociales con los diferentes movimientos sociales, especialmente los que se construyen dentro de las instituciones escolares, será posible avanzar en la lucha de afirmar la escuela como un caso capaz de contribuir al desarrollo social del país y superar los problemas de capital y (des)orden neoliberal impuesto a la Educación.

Palabras clave: Escuela. Neoliberalismo. Educación Crítica. Formación Humana.

A escola no neoliberalismo e sua luta política para (re)existir e ressignificar-se

Resumo

Este estudo objetiva refletir acerca da escola. Entende-a como um dispositivo indispensável à formação social e humana. Em termos metodológicos, tipifica-se como um estudo de natureza bibliográfica, ancorado na revisão de literatura com autores de base crítica. Ergue uma discussão de cunho político, haja vista que compreende a Educação como prática política, cultural e social desenvolvida por sujeitos em determinados contextos de sociabilidade. Conclui-se que, por intermédio da sociedade civil organizada, entre outros, sobretudo das práticas sociais com os diferentes movimentos sociais, especialmente os que são construídos no interior das instituições escolares, conseguir-se-á avançar na luta de afirmação da escola como instância capaz de contribuir para o desenvolvimento social do País e superar questões do capital e da (des)ordem neoliberal impostas à Educação.

Palavras-chave: Escola. Neoliberalismo. Educação Crítica. Formação Humana.

The school in neoliberalism and its political struggle to (re)exist and resignify itself

Abstract

This study aims to reflect on the school. It sees it as an indispensable device for social and human formation. In methodological terms, it is typified as a bibliographical study, anchored in the literature review with critical authors. It raises a discussion of a political nature, since it understands Education as a political, cultural and social practice developed by subjects in certain contexts of sociability. It is concluded that, through organized civil society, among others, especially social practices with the different social movements, especially those that are built within school institutions, it will be possible to advance in the struggle of affirming the school as an instance capable of contributing to the social development of the country and overcoming issues of capital and (dis)neoliberal order imposed on Education.

Keywords: School. Neoliberalism. Critical Education. Human Formation.

Introdução

A escola é uma instituição deliberadamente formativa e construída na história, portanto, situada concretamente no seu tempo, na interação do conjunto das relações e dos sujeitos sociais que a produzem, voltada à promoção humana. A compreensão de escola e as suas implicações têm a ver com o método, entendido como visão de mundo no interior das ciências sociais (LÖWY, 1995). A partir dele, define-se a função conservadora e/ou transformadora da prática de educação formal, nesta variando entre ser mais ou menos dialética, mais ou menos histórica. A hegemonia positivista na organização do trabalho escolar é submetida a questionamentos de perspectivas historicistas e materialistas histórico-dialéticas, com diferentes gradações quanto às contradições, mediações e possibilidades da educação.

Metodologicamente, é impossível compreender a escola sem associá-la historicamente às relações sociais capital-trabalho, assim como é inconcebível, nos dias de hoje, não relacioná-la às características atuais da sociedade neoliberal e suas marcas colonialistas e patriarcais indeléveis nas diversas instituições reprodutoras do sistema capitalista. Afinal, como lembra Mills (1982, p. 240), “pensar é lutar para impor ordem, e, ao mesmo tempo, abarcar o maior número possível de aspectos”.

Na busca por entender a relação educação-sociedade, Saviani (1991), considerado por muitos o segundo¹ teórico da educação brasileira mais influente na atualidade, identificado com a perspectiva histórico-dialética, classifica as teorias da educação em dois

¹ Há uma unanimidade de que o teórico brasileiro da educação mais conhecido e influente da atualidade é o educador pernambucano Paulo Freire. No contexto político atual, pelo qual passa o Brasil, com um governo de extrema direita, as ideias de Paulo Freire, por se constituírem em importante dispositivo na luta em defesa de uma educação crítica e problematizadora, contra todas as opressões e em defesa da liberdade, têm sido sistematicamente atacadas.

grupos: as não críticas e as críticas (MARSIGLIA; CURY, 2017). No primeiro grupo, não obstante as diferentes abordagens pedagógicas de características essencialistas ou existencialistas, há uma aceitação das relações sociais capitalistas como naturais e legítimas; no segundo grupo, a educação formal e não formal é compreendida no interior da crítica ao sistema capitalista, num conjunto de tendências históricas que variam entre perspectivas deterministas e revolucionárias.

A escola, entendida neste momento como sistema educacional estruturado, inicialmente criada em consonância com a racionalidade burguesa, passados duzentos anos de sua idealização, hoje, em pleno início da terceira década do século XXI, dadas as contradições em que está imersa, ameaça e é ameaçada pela própria sociabilidade burguesa em crise. No contexto do sistema-mundo capitalista colonial/patriarcal neoliberal/moderno (GROSFOGUEL, 2008), de ascensão do neoconservadorismo e do populismo autoritário, nos quais se persegue a liberdade de produzir ciência, conhecimentos críticos e arte (APPLE, 2004), a escola se constitui em um campo de disputa política, por sua tendência de formar para a cidadania, portanto, para a afirmação de direitos humanos. O contexto de disputa e as contradições, nas quais a escola se insere, a tornam repleta de significados, sobretudo para os que lutam para além da estrutura desigual, injusta e opressora.

Este texto, de cunho bibliográfico, objetiva refletir acerca da escola em suas diferentes fases e tempos históricos, entendendo-a como um dispositivo indispensável à formação e transformação social e humana, o qual contribui para minimizar desigualdades produzidas histórico-socialmente. Ergue uma discussão de natureza política, haja vista que compreende a educação como prática política, cultural e social desenvolvida por sujeitos em determinados contextos de sociabilidade que emancipa e nos conduz a níveis gradativos de conscientização humana e social (FREIRE, 2005).

Além desta breve introdução, organizamos o restante do texto em mais três seções. No primeiro momento, discutiremos acerca da escola e sua construção histórica disputada por diferentes atores/sujeitos e grupos nas arenas sociais, dentre eles, a burguesia e o Estado. No segundo momento, debateremos sobre a necessidade/demanda de defesa da escola por meio dos movimentos sociais e protagonistas da educação: os educadores; as educadoras; os educandos e as educandas. Por último, nas considerações finais, a escola e o currículo escolar serão, mais uma vez, ressaltados como dispositivos da luta contra-hegemônica, fundamental à emancipação e desenvolvimento social do país.

A escola – uma construção histórica em disputa

A burguesia, quando se insurge no combate à ordem hegemônica da aristocracia feudal, apresentou a proposta de educação das massas através de uma escola encarregada de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino, socializando conhecimentos sistematizados, validados como úteis para a sociedade capitalista, urbana e industrial, os quais se afastam das explicações metafísicas do contexto até então hegemônico.

Num movimento de ascensão ao poder, a burguesia realiza muitas promessas que contribuirão para consolidar sua liderança e hegemonia. Entretanto, consolidada no poder, não realiza muitas das propostas revolucionárias que empunhou, negando-as ou protelando-as, em função da prioridade dada às articulações com outras classes socioeconomicamente privilegiadas, que não lhes são antagônicas. Uma vez no poder e num processo histórico de rearranjo na correlação de forças, ela define por si mesma ações que a garantem no poder, configurando um estado que seja suporte da atividade de mercado, protagonizada pelo capital. É nesta lógica que algumas bandeiras são “negociadas”, como é o caso da laicidade, efetivada somente oitenta anos depois da Revolução Francesa, quando trabalhadores põem em prática a Comuna de Paris (1871), na breve, mas histórica e significativa, experiência comunista (ALMEIDA, 2016). Neste sentido, em sintonia com sua natureza fundada na estrutura de classes, a burguesia orienta-se pela lógica econômica que fortaleça e consolide seu projeto de poder na sociedade. O Estado, sob direção da burguesia, tentou se legitimar com os setores das elites, compatibilizando interesses políticos de segmentos interessados na preservação do sistema-mundo patriarcal, capitalista e colonial, cuidando de assegurar a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009).

Durante o século XX, são várias expressões das crises do capital: as guerras imperialistas; as revoluções; as guerras de independência; o fim do colonialismo; as lutas dos trabalhadores, etc. Surgem vários cenários de disputas de ideologias, de discursos e práticas, negações e afirmações de conceitos e narrativas, tendo inclusive o capitalismo experimentado sua “fase de ouro” após a 2ª Grande Guerra, em países europeus e nos EUA, o que contribuiu para expandir a convicção no sistema em suprir as necessidades econômicas da população. Nesse cenário, a escola também experimentou entusiasmada crença no seu potencial de promoção dos seres humanos (homens e mulheres), de justiça social. Nos países centrais do capitalismo, a expansão escolar se aproximou da realização plena da proposta integradora da burguesia, todavia, nos países periféricos, ainda submetidos à perversa divisão internacional do trabalho, que os caracterizam por uma reprimarização da economia

e aprofundamento da “colonialidade do poder”, os avanços foram modestos, apesar da luta constante dos movimentos sociais pelo direito à escola, de qualidade socialmente referenciada (QUIJANO, 2009).

Com a grande crise capitalista nos anos de 1970, a qual implicou mudanças na organização do trabalho, nos processos produtivos, na forma e conteúdo das mercadorias e no padrão de desenvolvimento, ocorreram alterações na estrutura de emprego na sociedade e reestruturação dos estados nacionais em sintonia com o mercado financeiro. Por conseguinte, redefinições na capacidade de implementação das políticas em geral, sofrendo os sistemas nacionais de educação e a escola grande abalo em suas estruturas. Nesse contexto, evidenciou-se a crise da escola (SOUSA JÚNIOR, 2014), entendida como impossibilidade dela enquanto sistema educacional de cumprir com as promessas liberal-democráticas, uma vez que, com o fortalecimento do neoliberalismo no âmbito mundial, as bases materiais dos direitos sociais, em geral, estariam sob constante ameaça.

No interior da sociedade burguesa, há uma ideia geral de escola como instituição encarregada de transmitir os conhecimentos produzidos pela ciência, “sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade” (SAVIANI, 1991, p. 57), em níveis que variam do elementar ao mais complexo, em dada sociedade. Isso por si só é uma conquista histórica a ser preservada e objeto de luta de populações e comunidades, na defesa do legítimo direito à educação formal, prometida pela democracia burguesa e seu projeto de sociabilidade, em condições materiais satisfatórias, pois há um consenso no campo educacional de que a função precípua da escola é a de “promover a aquisição de conhecimentos” (YOUNG, 2009, p. 38). Daí, a negação do direito à educação, mediante ausência de escola pública, laica, gratuita e de qualidade, ou simplesmente uma oferta de escola pobre para os pobres (ARROYO, 1991), que expressa desprezo pela educação das classes trabalhadoras, constitui-se numa situação de perigo às camadas populares, as quais se deparam com outros tantos direitos negados e pelos quais são obrigadas a lutar.

Contudo, apesar das convergências que educadores e educadoras têm quanto à defesa da instituição escolar, é recomendável prudência e atenção sobre uma concepção geral de escola, unanimemente aceita e disseminada, inclusive pela academia, que disfarça as abissais desigualdades sociais e diferenças culturais. A aceção abrangente de escola em si não se constitui algo problemático, pois outros elementos de característica universal, como é o caso da liberdade, da comunicação, do direito, da democracia, estão no âmbito das conquistas civilizacionais da humanidade. Entretanto, assim como todas essas necessidades, a escola com seu currículo deve ser situada historicamente, permanentemente questionada pelos

sujeitos que a fazem, confrontada com as relações sociais existentes e com os pressupostos positivistas, eurocêntricos, patriarcais, burgueses e coloniais, e forçada a abrir-se à diversidade dos sujeitos e complexidade social, bem como suas ricas contribuições na busca da emancipação humana e social. O letramento e os conhecimentos científicos propiciados pela escola situam-se na “parte boa” da herança deixada pela modernidade eurocêntrica. Entretanto, nem a modernidade nem a escola devem estar isentas da necessária crítica, porque contraditoriamente também carregam violência e dor:

Ao negar a inocência da ‘Modernidade’ e ao afirmar a Alteridade do ‘Outro’, negado antes como vítima culpada, permite ‘des-cobrir’ pela primeira vez a ‘outra face’ oculta e essencial à ‘Modernidade: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as ‘vítimas’ da ‘Modernidade’) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria ‘Modernidade’) (DUSSEL, 2005, p. 29).

Constitui-se grande desafio buscarmos a medida certa desse debate, para que os discursos e práticas críticas não façam coro com o irracionalismo e o obscurantismo que crescem com os movimentos de extrema-direita no mundo todo, na Europa, nos EUA, no Brasil, mas que também aponte os limites dessa racionalidade, sem rejeitá-la, mas superando-a dialética e historicamente:

Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumam/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (GROSFOGUEL, 2008, p. 138).

A escola constitui-se concretamente como importante legado da experiência burguesa à frente do Estado e cabe aos sujeitos sociais que lutam pelo desenvolvimento da humanidade do ponto de vista filosófico o permanente empenho em implementar o planejamento democrático na sociedade (LOWY, 2009), protagonizado pelos segmentos populares, e de continuar as tarefas históricas de construção de projetos de escola que efetivamente confluam para esse desenvolvimento.

A escola é uma instituição que, além de necessária, se estabelece no senso comum como veiculadora de conhecimentos homogêneos e fundamentalmente necessários, sem maiores variações de uma sociedade para outra e de um tempo histórico para outro no âmbito do sistema-mundo patriarcal/capitalista neoliberal/colonial/moderno, salvo as

impossibilidades materiais de oferta. Há uma forte e inabalável crença na tradição de que a educação formal ofertada pela escola básica, independentemente da sociedade, desenvolve a característica inerente a essa modalidade de educação: a de promover o desenvolvimento humano dos indivíduos (SAVIANI, 1991). Entretanto, a ideia de promoção da humanidade nos indivíduos está associada ao modelo liberal de sociedade, portanto, a um lugar particular da fala e da perspectiva de quem a elabora. Faz-se necessário observar o ponto de partida tanto das crenças, dos conceitos, dos representantes desse pensamento hegemônico, quanto da consciência e das ações dos indivíduos envolvidos diretamente com a prática educativa. Numa sociedade de classes, é preciso situar historicamente fenômenos e conceitos e estar atentos aos interesses econômicos, políticos e culturais envolvidos.

No contexto atual das últimas quatro décadas, sob a égide do neoliberalismo e da globalização excludente, as promessas de democracia, antes tão inerentes ao sistema, se desintegram, uma vez que ideias de liberdade são admissíveis essencialmente ao circunscrito âmbito econômico, ficando a dimensão político-cidadã deliberadamente esvaziada, pois o essencial dessa lógica é a constituição de leis que fortaleçam a primazia do mercado. Há uma expansão mundial de ideias protagonizadas por setores conservadores e fundamentalistas, com os quais o sistema em crise, plenamente em acordo com esses setores, encontra fórmula de convívio e sobrevivência, pautando legislações que atacam direitos trabalhistas e discursos de ódio contra todo ativismo político, designando os movimentos sociais diversos e partidos de esquerda como alvos a serem molestados física e ideologicamente. A correspondência desse tenebroso acordo é a concessão em reformas educacionais que atendam aos interesses do mercado e imponham à escola recuos na formação histórico-crítica, cedendo espaço à racionalidade científica pragmática e às propostas fundamentalistas, conservadoras e reacionárias de grupos religiosos. Num cenário assim, a escola torna-se mais ainda um lugar de disputa, de um lado, defensores da democracia, educadores e educadoras; de outro, mercado, setores protofascistas e grupos religiosos conservadores, neopentecostais em sua maioria.

Em grande medida, a escola, como as demais instituições do Estado, irá reproduzir as estruturas sociais, de forma que cumpra a função de contribuir com a preservação da ordem econômica, política e cultural instituída. No embate que se estabelece sobre as ciências na sociedade, se define também a escola, seus objetivos e currículos. Como já se sabe, a racionalidade hegemônica capitalista, moderna e eurocêntrica herda a concepção científica do positivismo de Comte, Durkheim e Herbert Spencer, transportando para a organização do trabalho escolar os conhecimentos, as metodologias, a forma de ver o mundo e os

fenômenos, assim como sugerindo conformismo político e ideológico em relação à estrutura social.

Os pensamentos pedagógicos e as ideias de escola sofrem variações, sendo expressões do desenvolvimento capitalista e da estrutura patriarcal, colonial e neoliberal, na qual os países periféricos se inserem, em seus diferentes estágios e crises. Num primeiro momento, século XIX e primeira metade do século XX, sobretudo nos países periféricos, a perspectiva tradicional de escola não entra em choque com a dinâmica econômica social. Posteriormente, a crítica quanto à não instrumentalidade gera a necessidade de uma sintonia com as demandas do mercado, as técnicas, as tecnologias e ideologias das relações de produção e da racionalidade burguesa, os tecnicismos, impondo a necessidade de um currículo correspondente, funcional ao sistema-mundo capitalista, que preservará os pressupostos patriarcais e coloniais quando lhe for convenientes.

Por todo o século XX, o positivismo como filosofia hegemônica do capitalismo moderno, colonial e patriarcal se fez presente na ideologia e nas ciências que balizam a prática e a organização do trabalho escolar, transpassando diferentes tendências pedagógicas. Esse modo de pensar capitalista, que está para além da escola, em grande medida, é responsável por preservar a estrutura social desigual e portadora de formação de pessoas mergulhadas num senso comum funcional à manutenção do sistema.

Nas últimas quatro décadas de neoliberalismo, a substituição do pleno emprego pela empregabilidade acentua valores de desagregação social, como o individualismo, o consumismo, o descartável, o empreendedorismo, a concorrência e a competição entre trabalhadores por precários postos de trabalho. Após a crise capitalista de 2008, as conquistas econômicas, sociais e culturais obtidas em longo processo histórico e os direitos dos trabalhadores passam a ser alvo de ferozes e ininterruptos ataques. De um lado, os governos neoliberais se empenham em recolher para o capital até as migalhas econômicas endereçadas a projetos sociais; de outro, reduzem os espaços democráticos e críticos produzidos pelas contradições da sociabilidade burguesa, uma vez que a democracia não se põe como imperativo na lógica do capital em crise, do século XXI.

Como expressão dessa crise estrutural do capital, observa-se uma investida antropofágica do mercado financeiro pelos recursos públicos e, valendo-se de histórica despolitização da sociedade, dos docentes e da juventude, presencia-se em vários países uma forte ofensiva das elites econômicas e setores conservadores contra os direitos dos trabalhadores em geral e sobre a educação em particular, impondo às populações desses países a aprovação de leis que inibem o investimento público em saúde e educação por

décadas a fio, além de reformas educacionais no nível secundário e bases curriculares nacionais que dificultam para os pobres o acesso a conhecimentos de natureza mais crítica.

Um exemplo de conjuntura tensa e desfavorável aos direitos humanos e aos que lutam em sua defesa, inclusive a educação, é o que ocorre no Brasil, onde a comunicação é demasiadamente concentrada e as redes de televisão, como um quarto poder, há anos constroem ideologias de aversão da população à política, criminalizando ativistas diversos, movimentos sociais e militantes de esquerda. Em 2016, o neoliberalismo na sua versão mais autoritária da necropolítica articula os setores antidemocráticos da sociedade brasileira, pondo em prática um Golpe de Estado tipo parlamentar-judiciário, destituindo a presidenta Dilma Rousseff, sem prova de cometimento de crime fiscal. O então vice-presidente, Michael Temer, assume e inicia uma agenda de austeridade em relação à educação e saúde públicas, bem como aos direitos trabalhistas.

Nesse ambiente, de duração do Golpe e de muita destilação de ódio aos que lutam, surgem vários projetos empenhados em combater a ciência crítica, denominados de “Escola Sem Partido”, que implementam uma agenda de perseguição à liberdade de cátedra, imputando-a como prática doutrinária e violenta e difamando os docentes como o pior dos criminosos:

O discurso reacionário de defesa da ‘escola sem partido’ vem construindo discursivamente o antagonismo com relação aos professores e profissionais da Educação: eles são comparados com abusadores, estupradores, traficantes de ideologia, sequestradores intelectuais (PENNA, 2018, p.116).

Os detratores da escola e da docência, valendo-se da esperteza e do cinismo, escolhem uma denominação que sugere de imediato a associação entre política e partidos políticos, ambos habilmente relacionados à corrupção e desgastados cotidianamente no imaginário popular. Seu intuito é consolidar o pensamento único e afastar o cidadão comum da política e do protagonismo social. Eles argumentam que a escola não pode se chocar com os valores conservadores das religiões e das tradicionais famílias e, no intuito de inibir essa possibilidade, criam um discurso de que há ideologias na escola que não deveriam existir, como “ideologia de raça”, “ideologia marxista”, “ideologia de Paulo Freire”, “ideologia de gênero” etc. Neste último caso, o qual o discurso é mais recorrente, trata-se de uma estratégia de inibir as ideias e práticas docentes de respeito à igualdade de gênero e à diversidade sexual, de combate ao machismo, ao racismo, à homofobia e à destruição da natureza. Trata-se de um invólucro discursivo de falsas ideias, no qual se assenta o nazifascismo: “como o que é verdade para os nazistas não passa da mais pura falsidade, a sua denúncia das

ideologias como falsos conhecimentos terminou perdendo quase toda sua força de convencimento” (LESSA, 2019, p. 13).

Da negação da política à negação da escola, está em curso um movimento reacionário com forte carga de rancor e frustração frente aos avanços alcançados pela humanidade e, mais ainda, frente às possibilidades de justiça e igualdade social. Veicula um discurso pretensamente neutro, entretanto, repleto de ideologias. São tantas, moldando um jeito de ser, práticas individuais e coletivas, para uma sociedade carregada de valores ou antivalores alienantes, individualistas e fundamentalistas, perceptíveis na pregação à prática de delação pelos alunos contra professores, cuja prática funda-se numa visão crítica dos fenômenos sociais. Trata-se de um claro mecanismo de intimidar a docência e seus poucos espaços de autonomia na formação crítica e cidadã dos indivíduos. Elas ressuscitam velhos pressupostos das reformas educacionais da Ditadura Militar (1964-1984), assentados na ideologia de conhecimentos neutros, acrílicos, e valores tradicionais da pátria e da família, voltados à ordem e à velha ideia de desenvolvimento do País, a despeito da destruição do meio ambiente.

Trata-se de uma agenda econômica e ideológica de extrema-direita, protagonizada pela aliança entre neoliberalismo, neoconservadorismo e populismo autoritário, que resulta numa espécie de necroliberalismo. Além da cruzada moral e ideológica, os setores ultraconservadores se aliam aos setores ultraneoliberais e põem em prática uma agenda de retirada de direitos dos trabalhadores, flexibilizando mais ainda a prática de precarização do trabalho, promovendo reformas previdenciárias a favor do mercado financeiro, negligenciando a ciência e o meio ambiente. Na área de educação, reafirmamos que, além de promover drásticos cortes nos institutos superiores e universidades públicas, impõem alterações nas bases curriculares nacionais da educação básica e na legislação do ensino médio que dificultam a prática docente cidadã e a sobrevivência das áreas de filosofia, história e sociologia para o educando da rede pública de ensino.

Para além da escola – da sua defesa à construção de projetos contra-hegemônicos

A disputa pelo destino da escola decorre da própria luta da democracia em (re)existir frente à hegemonia neoliberal no sistema capitalista, pois, nesse contexto, a própria democracia como ideal e as instituições que a caracterizam, inclusive as vinculadas à educação pública, tornam-se vulneráveis porque os direitos são fragilizados para que a lógica da maximização do lucro prevaleça acima de tudo (GENTILI, 1998). Historicamente, o

confronto de significados sobre a função da escola se dá em dois níveis, como já mencionamos anteriormente nos grupos de teorias: de um lado, a naturalização de sua função de reproduzir as estruturas desta sociedade; de outro, as suas possibilidades transformadoras na construção de outra sociabilidade.

A disputa de significados sobre a escola no contexto neo(necro)liberal da segunda década do século XXI incorpora novos e inimagináveis cenários, cenas e atores sociais ao roteiro. Num ambiente internacional de ofensiva de perspectivas irracionistas e obscurantistas, nos EUA, no Brasil e em alguns países europeus, essa disputa se mistura também em relação à defesa de conquistas civilizacionais, científicas e de direitos, alcançados pela humanidade em duros processos históricos. A luta por significar a instituição escolar em discursos e práticas está associada aos diferentes projetos de e para a escola que se têm no interior da sociedade capitalista.

Do ponto de vista histórico, a escola constitui-se como instituição depositária e veículo de conhecimentos valorizados pelo poder hegemônico, que dirige a humanidade e seleciona os conteúdos “sistematizados” que devem formar sucessivas gerações. No capitalismo, a organização do trabalho escolar é pautada na tradição de educação do pensamento positivista e eurocêntrico. Esses conhecimentos orientam-se pelo ideário de desenvolvimentismo econômico, “ordem e progresso”, na reprodução da estrutura social patriarcal e capitalista colonial. Os pressupostos contidos nesses conhecimentos e nos conceitos de história e de humanidade aos quais se referem têm corte de classe e estão associados a uma visão particular de poder (LANDER, 2005).

A escola, portanto, apesar de sua necessidade inquestionável como conquista da humanidade, que passa a enaltecer a ciência frente ao obscurantismo fundamentalista e religioso, deve ser não só uma bandeira, em defesa da qual devemos nos empenhar, mas necessita também ser situada no conjunto das relações sociais que a influenciam e a caracterizam. O contexto atual não favorece a construção de projetos mediatos, mas aos sujeitos históricos põem-se horizontes e tarefas. A educação escolar na sociedade capitalista não aponta para o pleno desenvolvimento humano. Dessa forma, contra sua lógica desumanizante capitalista, impõem-se aos sujeitos sociais, coletivos diversos, que construam projetos de escola e de sociedade para além da lógica pautada pelo capital (MÉSZÁROS, 2008). Assim, para os que vivem do trabalho ou são oprimidos de alguma forma pelo que são nesta sociedade e lutam por melhores e dignas condições de vida, a concepção hegemônica de escola, abstrata e genérica na proposta curricular, não contempla as vivências sociais de discentes e docentes, tão importantes aos processos formativos de emancipação.

Os sujeitos sociais, em geral, e os que fazem parte da comunidade escolar, em particular, têm direito de aprofundar os conhecimentos sobre suas vidas, situando-as na totalidade do complexo social, no qual estão inseridos, pois “interesses sociais, políticos, econômicos, culturais entram em jogo desde a produção, validação, seleção, ensino e avaliação. Conhecer esse complexo jogo de interesses é um direito de quem ensina e de quem aprende e é avaliado” (ARROYO, 2013, p. 122). A escola, assim como a educação formal e o currículo, é conceito, relações sociais e prática educativa, refletindo as relações do Estado com a sociedade. Na sociedade capitalista, ela se explica enquanto instituição que faz parte do Estado, sendo, portanto, expressão da divisão de classes da sociedade.

Em decorrência do agravamento da crise capitalista, na última década, o neoliberalismo é portador de um forte ingrediente autoritário que se soma aos seus princípios de desregulamentação do trabalho. Nesse sentido, governos que pactuam com essa orientação desfecham ataques sistemáticos às políticas públicas, aos direitos sociais, aos ativistas em defesa da democracia. A educação pública, escola básica e universidades, por se constituírem em pilar fundamental da democracia, pelo lugar que ocupam na garantia dos direitos fundamentais, tornam-se alvo das investidas neoliberais. Os ataques são de natureza diversa: econômica, política e ideológica. Vejamos:

Econômica – a velha fórmula liberal do Estado social mínimo e privatização da educação, cedendo espaço ao mercado educacional, retirando recursos das áreas sociais, em especial da educação, saúde, meio ambiente e cultura, esvaziando a função social relacionada à garantia de direitos. A educação passa a ser vista como investimento – e não como um direito a ser alcançado pelas populações dela excluída, devendo se tornar um nicho de mercado, objeto de interesse de empresários empenhados em lucrar com a área.

Política – elaboração de políticas educacionais e diretrizes curriculares que enquadrem a escola e as universidades na formação pragmática; esvaziando politicamente a crítica e fortalecendo a existência do autoritarismo na educação, através da expansão de escolas militares; homogeneizando o currículo em detrimento de saberes críticos e decoloniais; desqualificando a escola, a docência e todas as perspectivas críticas de ciência; e reduzindo possibilidades das camadas populares ao acesso a cursos superiores socioeconomicamente privilegiados.

Ideológica – mediante práticas políticas de propagação de mentiras e de ódio via redes sociais, como *fake news*, disseminadas por grupos de extrema-direita vinculados a uma classe média reacionária e frustrada, setores neopentecostais que expandem suas grandes igrejas pelas periferias urbanas; milicianos que usam o aparelho do Estado na consolidação

da cultura do medo, cometimento de crimes e aumento do seu poder político; apologia ao pressuposto da neutralidade da escola, inspirada na proposta de educação da Ditadura Empresarial-Militar (1964-1984); desautorização da legitimidade da escola laica e da ciência na formação dos jovens; descredenciamento do currículo escolar, sobretudo de disciplinas vinculadas às ciências humanas, como história, sociologia e filosofia.

As políticas educacionais dirigidas à educação em geral e à escola em particular trazem as características do bloco hegemônico à frente dos estados nacionais. No âmbito internacional, já foi evidenciado por Apple (2003) o fenômeno vivenciado nos EUA contra a laicidade da escola e contra as práticas educativas críticas, num movimento intitulado “doutrinação, não”. No Brasil, esse movimento da ultradireita contra a educação, educadores e áreas de ciências sociais e humanas tem várias facetas, dentre elas, o movimento “Escola Sem Partido”, conforme já mencionamos neste texto. Esse agressivo movimento tem sido protagonizado por setores ultraconservadores, neopentecostais, passadistas medievais, defensores da Ditadura Empresarial-Militar (1964-1984). Embora não tenham logrado êxito na maioria das vezes em que tentaram aprovar leis nos parlamentos estaduais e municipais, esses setores são bastante ativos e agressivos na desqualificação, desmoralização e demonização da docência e da escola pública laica nas redes sociais, por meio das *fake news*. A vitória política desses setores não está em leis aprovadas, mas no amplo sucesso da construção de um senso comum que faz a sociedade desvalorizar a docência, impondo a educadores e educadoras pressão e constrangimento sobre a prática docente crítica e democrática.

Nesse contexto de negação de direitos à educação e de ofensiva ideológica contra a autonomia docente e escolar, a palavra escola torna-se perigosa, porque o projeto que é gestado pelas classes hegemônicas molda a formação da juventude na perspectiva da subordinação, da cultura da violência e do medo, do individualismo e do consumismo, embotando a consciência das pessoas, tornando-a mais simplificada ainda e campo fértil para discursos de ódio e práticas políticas nazifascistas, com apologias a torturadores da Ditadura Empresarial-Militar no Brasil.

As ameaças à escola pública se dão no reforço às propostas de educação familiar, que resguardariam a orientação religiosa fundamentalista negada pela laicidade no sistema educacional e pela prática autônoma de docentes. Se dão, ainda, na expansão de propostas de militarização das escolas², como sugere uma das poucas políticas do governo do Brasil

² Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), que anuncia como objetivo “promover a melhoria na qualidade do ensino na educação básica”. A meta é o envolvimento de 216 escolas até 2023.

atual, tornando as escolas públicas das periferias e cidades pobres em trincheiras de combate à proliferação da violência, mediante a participação direta de militares da reserva na “formação” dos alunos.

Esta proposta fundamenta-se numa concepção autoritária de segurança e de educação, focando na criminalização dos jovens pobres que cursam a escola pública, por conseguinte, criminalização da adolescência, da infância e da própria escola pública. Trata-se de uma proposta equivocada política e filosoficamente nas suas premissas, pois o problema da escola está nos poucos recursos que o Estado brasileiro disponibiliza para a educação pública, nas políticas educacionais que não enfrentam a garantia de escola em tempo integral para todos, nos baixos salários no magistério, em currículos que ainda inibem a criatividade e criticidade dos educandos. Trata-se de um completo disparate, devaneio anticientífico e preconceituoso, achar que o problema da escola pública seja de ordem disciplinar, de correção de comportamento da juventude, porque é vulnerável à violência.

O perigo ronda a escola, na natureza da profundidade do conflito entre os que defendem e os que são contra a democracia, nos diferentes sujeitos sociais frente à educação escolar como patrimônio da humanidade e formadora para a cidadania, nos antagônicos projetos de sociedade e de educação que oscilam entre o retrocesso civilizacional e a formação integral. A escola torna-se um lugar e um tempo de perigo num contexto ameaçador. De um lado, rompe a constante ameaça à sua função histórica de socialização do conhecimento, formação para a cidadania, inclusão de camadas populares, autonomia docente e possibilidades formativas emancipatórias. Por outro, a escola permanece perigosa e resistente frente aos setores que insistem em negá-la, atacá-la, reduzi-la no que é imensamente humano e filosófico: valores democráticos, científicos e civilizacionais, como óbice ao obscurantismo e propulsor da humanização e libertação.

O movimento “Escola Sem Partido” emerge num contexto em que a direita preparava o terreno para sua chegada ao poder. Nesse período, foram muitas ações articuladas: criminalização da política como campo de solução de problemas; construção da corrupção como principal problema da sociedade; arranjo institucional-judiciário para criminalizar judicialmente as principais referências políticas populares; engenhosa comunicação de manipulação das massas, posta em prática pelos meios de comunicação; invasão de dados das redes sociais por empresas especializadas na articulação dos comportamentos dos indivíduos, consolidando o método político das *fake news*; esvaziamento da formação de base dos setores populares, por parte das esquerdas; efetivo trabalho de evangelização e doutrinação sistemático realizado por igrejas neopentecostais; ocupação orgânica das igrejas

evangélicas do espaço político-institucional do parlamento. Tudo isso favoreceu a imersão de um contexto propício à disseminação de ideias autoritárias e sentimentos políticos de ódio, no qual existir se constitui em ato de resistência para os setores discriminados e oprimidos da sociedade.

Trata-se de um tempo histórico que exige dupla atenção de educadores, educadoras, teóricos, democratas, ativistas diversos. Os que lutam por direitos, igualdade e justiça social devem estar atentos, tanto às ameaças neoconservadoras que atacam o direito à educação (APPLE, 2004), quanto às concepções atemporais que insistem em conceber uma única fórmula de escola nos moldes da herança eurocêntrica, colonial, burguesa, positivista, (neo)liberal e patriarcal, sem relacioná-la efetivamente às classes sociais e ao poder hegemônico. Frente às ameaças às conquistas democráticas, a atenção deve ser redobrada, tanto na garantia do que significa importante conquista nos marcos da modernidade, como na disposição de continuar construindo projetos de escola para além da lógica imposta pelo sistema-mundo capitalista na sua função reprodutora de formar indivíduos para a racionalidade das demandas do mercado e da secular divisão internacional do trabalho.

Diante do projeto hegemônico, agravado pelo contexto neoliberal, movimentos sociais organizados, trabalhadores em geral e docentes em particular têm construído formas de resistência em práticas no interior da própria escola, contrárias ao modelo de escola proposto pelo mercado. Muitas pedagogias são construídas nas práticas coletivas, de lutas (FREIRE, 2005). Sujeitos sociais, docentes e discentes em movimentos desnaturalizam um jeito único de educação e de escola, confrontando conteúdos e dinâmicas hegemônicas, evidenciando suas vivências e vidas historicamente esquecidas e desvalorizadas. Afinal:

O significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana. O conhecimento tem sentido quando tenta responder, interpretar essas indagações mais radicais do ser humano vivenciadas por mestres e educandos (ARROYO, 2013, p. 121).

Frente ao crescimento de grupos conservadores e de características nazifascistas na sociedade, as propostas de escolas democráticas são construídas e evidenciadas, pondo como necessárias à formação emancipatória, saberes de natureza política, filosófica, histórica e prática, em articulação com o mundo do trabalho. Dessa forma, a passividade do projeto hegemônico de escola, que aparece como único, deve ceder espaço para o desafio de se construir outro projeto de escola, a partir de muitas mãos, pública-estatal, gratuita, laica e de qualidade, que atenda às necessidades das classes trabalhadoras e oprimidas de agora com

vistas a outra sociabilidade. Trata-se de uma tarefa histórica que caminha *pari passu* com transformações na formação docente compartilhada entre a universidade e a educação básica, tais como: oferta de uma escola única no sistema educacional; realização de uma docência ampla e multifacetada; construção de currículos diversos que expressem a autonomia escolar e respeitem vivências da comunidade e grandes problemas da humanidade e do planeta; aprofundamento da relação escola e comunidade etc.

Somente assim, a crítica situação da educação, entendida no sentido amplo, das camadas populares habilmente manipuladas pelos setores dominantes pode se inverter, passando o perigo para os que têm feito da escola uma prática opressora, um discurso falacioso, uma palavra não materializada, portanto, perigosa para os subalternos.

Considerações finais

A escola é uma instituição histórica, imaginada pela burguesia, mas que, sujeita às contradições da sociedade, apresenta possibilidades transformadoras frente à sua característica de reproduzir ideologicamente as relações sociais capitalistas. No neoliberalismo, associado ao neoconservadorismo, ela sofre fortes ataques, por sua associação à formação de valores democráticos e ciência crítica, questionadora.

O avanço das ideias de extrema-direita no sistema-mundo capitalista faz eclodir movimentos de desqualificação e demonização da escola e da docência, como o “Escola Sem Partido”, no Brasil. Esses movimentos trazem ainda elementos obscurantistas de negação da ciência e da realidade, fundamentalismo religioso com reforço da educação cristã e familiar, em detrimento da educação laica, e orientação para a militarização da educação e da sociedade.

Esse quadro impõe aos ativistas, aos movimentos sociais, aos educadores e às educadoras o desafio histórico de construir muitas práticas educativas, no sentido amplo e no sentido estrito, com vistas ao fortalecimento da sociedade civil e à formação dos sujeitos sociais. Dentre os desafios, está o de lutar em defesa da democracia, do direito à educação e da construção de projetos de escola que apontem novas tarefas para além da lógica moderno-positivista e eurocêntrica, com vista à construção de outra sociabilidade, fundada nos princípios de valorização do ser humano e não do mercado.

Devemos prestar muita atenção às armadilhas da reprodução de um entendimento idealista e abstrato do significado de escola ou à negação do fecundo espaço de contradições, no qual se podem gestar projetos de currículo e de escola identificados com as expectativas emancipadoras da maioria da população. A ação de estar construindo historicamente um

projeto de escola que atenda aos interesses da maioria da população está associada à capacidade dos movimentos sociais organizados de decifrar as tessituras e armadilhas da realidade e entender a formação integral, como síntese de muitos saberes e experiências formativas de docentes e educandos.

Os sujeitos sociais, educadores e educadoras críticos, comprometidos com a humanização radical dos indivíduos, educandos, classes trabalhadoras e oprimidos, sentem e sabem dos desafios de aprendizagem imediata e mediata para barrar os diversos retrocessos: civilizacional, cultural, democrático, social, político, ambiental, científico e educacional. De um primeiro momento atônitos frente à eficiente síntese na bandeira “Sem Partido”, educadores e educadoras constroem importantes movimentos de resistência e de enfrentamento: “Movimento de Educação Democrática” e “Escola Sem Mordaza”, empenhados na defesa da autonomia docente e dos valores democráticos na formação da juventude.

Há muito que aprender ou reaprender para que consigamos resistir e brotar flores nesse pântano que se tornou o capitalismo do século XXI. Temos que encarar muitos desafios: de aprender a decifrar a (ir)racionalidade das classes dominantes em manter seus privilégios decorrentes de estrutura social tão desigual à custa do próprio planeta Terra; de aprender a dialogar com as parcelas da população mais suscetíveis às manipulações ideológicas; de aprender a desvendar as ideologias em geral e os discursos dos meios de comunicação, em particular; de aprender a enfrentar o tosco, violento e debochado discurso dos seguidores do neo(nazi)fascismo; de aprender a ter coragem e superar a covardia; de (re)aprender a lutar e nos organizar; aprender a unir os explorados e oprimidos na luta cotidiana.

Referências

- ALMEIDA, J. B. **Educação e luta de classes**: a experiência da educação na Comuna de Paris (1871). Campinas, SP: Alínea, 2016.
- APPLE, M. A educação e os blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. (O que você precisa saber sobre), Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- APPLE, M. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. (Coleção Educação Popular, nº 8). São Paulo: Loyola, 1991.

- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: ColeccionSurSur, CLASCO, 2005, p. 24 - 39.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, mar. 2008. <https://doi.org/10.4000/rccs.697>
- LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: ColeccionSurSur, CLASCO, 2005, p. 134 - 167.
- LESSA, S. **Escola sem partido e sociedade sem ideologias**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LÖWY, M. Ecosocialismo e planejamento democrático. **Revista Crítica Marxista**, n.28, p.35-50, 2009.
- MARSIGLIA, A. C. G; CURY, C. R. J. Dermaival Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**. V. 21, n. 62, p. 497 – 507, 2017.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- PENNA, F. A. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocesso. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação Democrática**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 110 - 126.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra/Portugal: Almedina – CES, 2009. p.73-117.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SOUSA JÚNIOR, J. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- YOUNG, M. Para que servem as Escolas. In: PEREIRA, M. Z. C., CARVALHO, M. E. P. de (Org.), **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 27 - 42.

Autores

Emerson Augusto de Medeiros

Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas
Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Doutor em Educação

Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN).

Formação de Professores. Educação do Campo.

emerson.medeiros@ufersa.edu.br

José Ernandi Mendes

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2005); Pós-Doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS, sob a supervisão do Prof. Michael Löwy, (2012-2013). Mestre em Educação Brasileira (1994) e graduado em Pedagogia (1988) pela UFC. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará - UECE, do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE, da UECE; Coordenador do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE, no período 2017-2020.

ernandi.mendes@uece.br

ORCID iD: 0000-0001-5253-1565