



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA ALVES GUIMARÃES

**TRABALHO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Goiânia

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

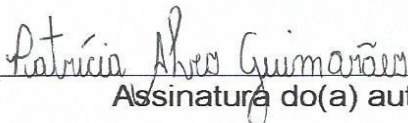
Nome completo do autor: Patrícia Alves Guimarães

Título do trabalho: Trabalho Pedagógico como forma de resistência: um estudo Bibliográfico


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 09 / 11 / 18

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

PATRÍCIA ALVES GUIMARÃES

**TRABALHO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, apresentada à banca de defesa como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Edna Mendonça Oliveira de Queiroz.

Goiânia
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Guimarães, Patrícia Alves

TRABALHO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO [manuscrito] / Patrícia Alves Guimarães. - 2018.

100 f.

Orientador: Profa. Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2018.


Bibliografia. Anexos. Apêndice.


Inclui tabelas.


1. Trabalho Pedagógico Escolar. 2. Resistência. 3. Escola Pública. I. Queiroz , Edna Mendonça Oliveira de , orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE PATRÍCIA ALVES GUIMARÃES - Aos vinte e oito dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (28/09/2018), às 14:30h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFG; **Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira**, doutor em **Educação** pela UFG; **Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria**, doutora em **Educação** pela UFG e **Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Peixoto Mundim**, doutora em **Educação** pela UFG para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“Trabalho pedagógico como forma de resistência: um estudo bibliográfico”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Patrícia Alves Guimarães**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof.^a Dr.^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Presidente – PPGE/FE/UFG


Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira
Membro – UEG


Prof.^a Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria
Membro – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Peixoto Mundim
Membro – FE/UFG

*Aos que ainda resistem à opressão, exploração e dominação.
Em vislumbre, lúcido, de um vir-a-ser mais igualitário, mais
humano...*

AGRADECIMENTOS

Apesar de individual, a construção de um trabalho nunca se realiza no isolamento. Sua construção encontra-se ao longo de percursos já percorridos capazes de configurarem-se como faróis. Assim foi a elaboração desta escrita: uma doação de tantos outros pensamentos, de tantos outros pares de mãos que, com cumplicidade e respeito, se fazem vivos neste momento. Penso, com isso, que o esforço para sintetizar minha gratidão e reconhecimento por todos que são parte efetiva deste projeto, esboçado no decorrer de uma vida, ainda não faz justiça a todos que se fizeram presentes no processo.

Início agradecendo à minha querida orientadora, professora doutora Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, pela confiança em mim depositada. Com muito zelo, dedicação, respeito, generosidade e, sobretudo, rigor, soube me conduzir nesta etapa de minha formação. Além de fazer emergir em mim um respeito ainda maior pelo conhecimento!

Agradeço de modo afetuoso às professoras doutoras Gina Glaydes Guimarães de Farias e Maria Augusta Peixoto Mundim e ao professor doutor João Roberto Resende Ferreira, que aceitaram o convite para participar das bancas de qualificação e de defesa e que, com total compromisso, trouxeram contribuições singulares que me possibilitaram perceber e trabalhar fragilidades presentes em minha investigação.

Enfatizo meu agradecimento aos funcionários e funcionárias da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, pela cordialidade e gentileza. Também ao professor José Adelson da Cruz (*in memoriam*) e às professoras Marília Gouvea de Miranda e Anita Cristina de Azevedo Resende, por terem, cada um (a) ao seu modo, contribuído para o meu processo formativo acadêmico e humano.

Com imensa admiração, agradeço aos autores que compõem as produções acadêmicas da pesquisa bibliográfica, por acreditarem e lutarem por uma formação humana.

Agradeço à minha colega e companheira de profissão, Viviane de Assis Ramos, com quem compartilhei momentos de aprendizagem e de angústias, quando aprendi a admirá-la pela sua postura ética e pelo seu compromisso e dedicação à educação pública.

Estendo esse agradecimento, também, aos meus colegas da Escola Municipal Roque Inocência Mendes, que, com cumplicidade e carinho, tantas vezes souberam me aconchegar e acolher frente às adversidades da função de ser professora.

Em especial agradeço ao João Ferreira de Araújo Junior, meu companheiro, por ter sido meu equilíbrio, minha razão e força e que teve a capacidade de acreditar em mim quando muitos desses substantivos, em instantes distintos, em mim se ofuscaram. Sua cumplicidade,

seu afeto, sutileza e interlocução constantes foram vitais ao longo deste meu processo formativo.

Enfim, agradeço ao meu pai, Florêncio Alves de Oliveira, homem simples, de poucas palavras, mas de gestos bondosos e sensíveis, capaz de perceber-se no outro ao simples olhar. Também agradeço à minha madrastra, Eleny Damasceno Rocha, mulher de fibra e expressão de sabedoria. Vocês souberam, com muita perspicácia e conivência, compreender minha ausência e, acima de tudo, sempre me incentivaram a defender aquilo em que acredito.

GUIMARÃES, Patrícia Alves. **Trabalho Pedagógico como Forma de Resistência: um estudo bibliográfico**. 2018.100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

RESUMO

Inserido na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, este estudo possui como temática a relação entre trabalho pedagógico escolar e resistência ao capital. Parte do pressuposto que as relações não são dadas ao acaso e que as determinações históricas estão carregadas de contradições e forças que se movem constantemente, seja para a manutenção, seja para a transformação da sociedade. Assim, seu objetivo é entender de que modo o trabalho pedagógico na escola pública pode desenvolver-se como forma de resistência ao modo de produção capitalista. Para tanto, a pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, efetivada por meio de uma pesquisa bibliográfica na plataforma digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), especificamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), junto às teses e dissertações dos programas de pós-graduação da área de educação das universidades brasileiras, considerando as produções científicas defendidas e publicadas no período de 2006 a 2016. O propósito deste estudo se sintetizou na compreensão da natureza do trabalho pedagógico escolar, e nas possibilidades de um movimento de resistência ao modo de produção capitalista na escola pública. Os referenciais da educação que orientaram as discussões teóricas foram, entre outros, Frigotto (1996), Lopes (2008), Marx (2004, 2010, 2013), Mészáros (2007), Paro (1993, 2014) e Saviani (2012). A articulação entre as informações apreendidas nas treze produções selecionadas na pesquisa bibliográfica e a literatura sobre o tema possibilitou uma síntese sobre o trabalho pedagógico escolar e as possíveis formas de resistência na escola pública brasileira. Como resultado, foi possível apreender que, fundamentado no trabalho como produção da existência humana, o trabalho pedagógico deve ter como ponto de saída e chegada as relações sociais. Nesse sentido, deve envolver a organização pedagógica e política dos ambientes escolares, ainda que o movimento contrário ao modo de produção capitalista e em defesa da classe trabalhadora seja um desafio, e continuará sendo, para os professores e profissionais da educação comprometidos com a transformação social.

Palavras-Chave: Trabalho Pedagógico Escolar. Resistência. Escola Pública.

GUIMARÃES, Patrícia Alves. **Pedagogic Work as a Form of Resistance**: a bibliographic study. 2018. 100f. Dissertation (Master on Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ABSTRACT

Inserted in the research line Foundations of Educational Processes, this study's theme is the relation between school pedagogic work and resistance to capital. It also assumes that relationships are not left to chance and that historical determinations are permeated by contradictions and forces that move constantly, whether for maintenance or transformation of society. It aims to understand how pedagogic work in public schools can be developed as a form of resistance to capitalist mode of production. Therefore, we developed a research of qualitative nature, conducted through a bibliographical survey on the digital platform of the Brazilian Institute of Information on Science and Technology (IBICT), specifically in the digital library of theses and dissertations (BDTD), along with theses and dissertations of graduate programs in Education in Brazilian universities, considering the scientific productions defended and published from 2006 to 2016. Shortly, the purpose of this study was to understand the nature of school pedagogic work and the possibilities of a resistance movement to the mode of capitalist production in the public school. The educational references that guided the theoretical discussions were, among others, Frigotto (1996), Lopes (2008), Marx (2004, 2010, 2013), Mészáros (2007), Paro (1993, 2014) and Saviani (2012). The connection between the information seized in the thirteen selected productions in the bibliographic research and the literature on the subject enabled a synthesis on educational work and forms of resistance in the Brazilian public school. As a result, it was possible to understand that, based on work as the production of human existence, social relations must be the point of exit and arrival of pedagogic work. In this sense, pedagogic work should involve the pedagogical and political organization of school environments, although the movement contrary to capitalist mode of production and in defense of the working class is and will continue to be a challenge for the teachers and Education professionals committed to social transformation.

Keywords: Educational Work. Resistance. Public School.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO 1 – Trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).....	50
QUADRO 2 – Descrição dos temas dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico por ano e instituição (2006 a 2010).....	56
QUADRO 3 – Objetivos dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016)	57
QUADRO 4 – Autores de maior relevância nos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016)	59
QUADRO 5 – Enfoque teórico dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).....	59
QUADRO 6 – Tipo de pesquisa dos trabalhos dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico(2006 a 2016).....	60
TABELA 1 – Nível de formação dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006-2016).....	51
TABELA 2 – Ano de publicação dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016)..	52
TABELA 3 – Instituições acadêmicas dos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016) por região.....	53
TABELA 4 – Palavras-chave mais recorrentes dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).....	54
TABELA 5 – Procedimentos de coleta de dados dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).....	61
TABELA 6 – As concepções de resistência e trabalho pedagógico nos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação (2006 a 2016).....	61

TABELA 7 – Abordagem do trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência ao modo de produção capitalista nos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).....	62
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA	20
2.1 Concepções de trabalho pedagógico	20
2.2 A origem da escola pública	27
2.3 O desenvolvimento da escola pública no capitalismo: a realidade brasileira	33
2.4 Possibilidades dos processos de resistência na escola pública	37
3. TRABALHO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	46
3.1 Critérios da Pesquisa.....	48
3.2 Apresentação das produções acadêmicas	52
3.3 Concepções apresentadas nas produções	63
3.3.1 Concepção de Resistência.....	63
3.3.2 Concepção de Trabalho Pedagógico	66
3.3.3 Trabalho Pedagógico da Escola Pública como forma de Resistência	70
4. TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA... 75	75
4.1 Trabalho pedagógico e totalidade social.....	75
4.2 Resistência: o trabalho pedagógico em oposição ao capital.....	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	96
REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PESQUISADAS.....	99
APÊNDICES	101
ANEXO 1.....	103

1 INTRODUÇÃO

A natureza do trabalho pedagógico escolar e como esse trabalho tem se efetivado como forma de resistência ao modo de produção capitalista compõem a temática central deste estudo, que dá continuidade a uma pesquisa teórica realizada no curso de especialização em “Psicologia dos Processos Educativos”, cujo tema foi o processo de submissão do trabalho pedagógico ao capital.

Esse assunto tem-nos instigado desde o início de nossa atuação profissional como professora. Ao concluir a graduação em pedagogia e nos inserirmos na docência na escola pública, em uma unidade escolar de um bairro periférico, pudemos vivenciar a relação conflituosa entre o propósito de desenvolver uma educação escolar pública de qualidade, cujo objetivo estava na formação consistente e crítica dos filhos da classe trabalhadora, e o enfrentamento dos desafios cotidianos para realizar nosso trabalho.

A frustração e as inquietações emergiram, em especial, por conta da contradição entre a concepção de formação humana que defendíamos e a realidade pragmática do ambiente escolar, agravada pelas precárias condições para a realização do trabalho pedagógico. Os argumentos utilizados pelos (as) colegas mais experientes e outros profissionais frente às angústias que expressávamos eram de que o sofrimento vivenciado nessa função seria proveniente do distanciamento que existe entre o que se ensina na universidade e o que realmente ocorre no ambiente escolar e que, com a experiência, ‘tudo seria amenizado’.

Saber que a problemática da educação resulta, em grande parte, das profundas desigualdades sociais e das condições estruturais da sociedade capitalista não amenizou a frustração, pelo contrário, aguçou o desconforto por nossa atuação representar uma forma de legitimação necessária à reprodução dessa sociedade.

O fato é que a educação tem cumprido a função de manutenção do modelo de produção vigente por fornecer o conhecimento necessário à formação de pessoas que possam atuar no mercado de trabalho a fim de expandi-lo e, ainda, proliferando discursos e formas de viver afeitos à naturalização das relações capitalistas (MÉSZÁROS, 2007). Nesse contexto, a escola “possui a irracionalidade em seu próprio processo interno, contribuindo igualmente para a irracionalidade no plano social” (PARO, 2010, p. 208). Esse processo implica uma formação limitada, que se coloca contra os interesses da maioria, tornando-se legitimadora e mesmo defensora do modo como as relações sociais se produzem na sociedade moderna.

Assim, promover uma educação crítica, tendo o trabalho como princípio constitutivo da natureza humana em que os sujeitos tomem consciência das contradições que permeiam o

modo de produção capitalista é um propósito incerto ante a funcionalidade da instituição escolar. O professor, ao contrário de impelir transformações, tende a ser legitimador das forças hegemônicas, ou seja, mais do que parte do sistema em vigor, tende a ser também instrumento de sua manutenção.

Os questionamentos que surgiram se expressaram em problemáticas, como: o mais apropriado seria continuar a agir dentro dessa realidade e simplesmente ocupar o lugar reservado à função docente alinhada ao modo de produção? Ou buscar meios capazes de promover uma educação de qualidade mesmo dentro dessa condição conservadora? Em meio a isso, ainda ecoava e ecoa a convicção de que, em caráter individual, o enfrentamento não se corporifica expressivamente.

Para Enguita (1989), “os trabalhadores de hoje não contam com a capacidade de controlar e determinar por si mesmos seu processo de trabalho” (p. 9), porque vê estender “diante de si uma amplíssima panóplia de opções teóricas e imaginárias, mas muito poucas possibilidades práticas. A liberdade não é algo absoluto, mas relativo à realidade que nos rodeia” (p. 7). Assim, nessa proposição, o trabalhador produz de acordo com as necessidades do seu empregador. Porém, diferentemente do trabalhador que produz bens materiais, a natureza do trabalho pedagógico, conforme será discutido neste trabalho, é imaterial (PARO, 1993; SAVIANI, 2012).

A partir dessas considerações, as questões em conflito, em consonância com a compressão do trabalho pedagógico escolar, tomam proporções amplas e passam a justificar a importância deste estudo, pois está intimamente relacionado à essência do ser professor, podendo contribuir para os enfrentamentos junto às bases estruturais estabelecidas pelo capitalismo, tendo em vista, fundamentalmente, que as relações não são estáticas, se movimentam, se objetivam e se subjetivam por intermédio do homem. Logo, esse movimento não é cíclico, menos ainda linear e tampouco pode ser totalmente controlado, como se não existissem mediações.

Dessa compressão, o trabalho pedagógico tornou-se um tema relevante para pesquisa, ainda mais considerando a retórica atual de que a educação está em crise, o que coloca um grande desafio a todos os compromissados com essa educação, em especial, com a educação pública. A busca por um novo modelo para a educação, como discute Miranda (2016), tem sido apregoada por políticos, empresários, jornalistas, especialistas em geral, todos se mostrando convencidos de que a educação passa pela mais absoluta crise e acreditando serem capazes de sugerir modelos e indicar caminhos para reverter a situação.

Afinal, a crise da educação “é uma manifestação das profundas desigualdades sociais que demarcam as sociedades modernas e, como tal, sua determinação é estrutural” (MIRANDA, 2016, p. 569), mas articula-se como uma retórica que oculta os interesses reais que sustentam esse processo e impõe aos professores e profissionais da educação “soluções” imediatas, desvinculadas da transformação real. Desenvolvem e disseminam, no interior das escolas e fora delas, um conjunto de retóricas persuasivas e de ações pedagógicas que legitimam os processos de mudanças políticas, curriculares, metodológicas, por meio de programas que atendem à acumulação e à reprodução do capitalismo.

São essas considerações que suscitam a necessidade de estudos que tenham em vista a compreensão das relações que têm se desenvolvido na realidade educacional brasileira entre o trabalho pedagógico escolar e as ações de resistência ao capital.

Sobre a ideia de resistência na educação, pode-se dizer que sua amplitude não se limita às esferas formais, dado que a consolidação de uma educação crítica da realidade deve se desenvolver como parte de ações socialmente essenciais. O desafio é articular uma formação contra-hegemônica, que expresse a resistência em favor da formação humana, para que o sujeito apreenda sua universalidade historicamente constituída e, conseqüentemente, perceba-se como sujeito constituidor da realidade em que se insere. Isso implica, pois, uma formação crítica consubstanciada pela possibilidade de os sujeitos se organizarem coletivamente em defesa de uma sociedade mais igualitária, socialmente e economicamente.

Mesmo constatando que a educação escolar capitalista é gerida por um arcabouço jurídico, político, econômico e cultural que legitima a desigualdade social e compreendendo que uma base social mais igualitária só é possível em outro modo de produção, a busca por esse vir-a-ser deve realizar-se no agora. O articular e o organizar movimentos contrários a essa organicidade não podem ocorrer em outra realidade senão nesta.

Assim, essas inquietações foram traduzidas na forma dos seguintes questionamentos: qual é a natureza do trabalho pedagógico? O trabalho pedagógico realizado na escola pública está totalmente subordinado à lógica da manutenção capitalista? Sobre quais bases pode-se pensar a resistência no âmbito escolar, hoje? A formação humana relacionada a uma educação contra-hegemônica pode realizar-se na escola pública? A escola pouco ou nada tem contribuído para a transformação social?

Essas questões conduziram à elaboração da problemática central desta pesquisa, que assim se define: considerando a natureza do trabalho pedagógico e o desenvolvimento da escola pública na sociedade, quais são as possibilidades de o trabalho pedagógico na escola pública se desenvolver como processo de resistência ao modo de produção capitalista?

Esse problema orientou a formulação do objetivo geral que conduz este estudo, o qual consiste em investigar, por meio de uma pesquisa bibliográfica junto às teses e dissertações dos programas de pós-graduação da área da educação das universidades brasileiras, de que forma o trabalho pedagógico na escola pública pode desenvolver-se como forma de resistência ao modo de produção capitalista.

A partir desse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) compreender a natureza do trabalho pedagógico, considerando as bases conceituais que tratam o trabalho como objetivação humana; b) conhecer a origem da escola pública na sociedade capitalista, especificamente no Brasil; c) situar a educação como “campo de disputa hegemônica” e as forças de oposição que emergem das contradições do sistema; d) identificar se e como, na produção acadêmica discente das pós-graduações das universidades brasileiras, o trabalho pedagógico se constitui como resistência ao modo de produção capitalista; e) refletir sobre o trabalho pedagógico na escola pública direcionada à classe trabalhadora a partir das questões apresentadas nas produções analisadas e na literatura educacional.

A partir desses objetivos, o desenvolvimento da pesquisa buscou apreender as mediações e as determinações históricas que constituem o objeto investigado, o trabalho pedagógico escolar como forma de resistência, de modo a contemplar a contradição que constitui a totalidade que o permeia. Considerou-se, assim, que os fatos históricos não estão deslocados da materialidade subjetiva e objetiva, implicando, pois, o esforço da abstração e da sistematização das mediações que constituem a realidade. Portanto, fez-se fundante partir do abstrato, das determinações aparentes e superficiais que o objeto de pesquisa apresenta em sua imediaticidade, para o concreto ou para as múltiplas determinações sócio-históricas que compõem o objeto em sua essência para além do imediatismo, do senso comum.

O processo de pesquisa considera o pressuposto de que existem possibilidades de a educação não ocupar o lugar apenas de instrumento de manutenção, pois, como bem apresenta Marx (2016, p. 6): “As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos”. Logo, as forças produtivas que se desenvolvem no centro da sociedade capitalista fazem emergir, em paralelo a essas, condições para desenvolver essas contradições na perspectiva da transformação social.

Entre os procedimentos, a pesquisa contempla o estudo teórico por meio de revisão da literatura sobre a natureza do trabalho, o trabalho pedagógico, a educação escolar pública e as determinações do capital na educação escolar. Utiliza como referenciais teóricos da educação:

Frigotto (1996), Lopes (2008), Marx (2004, 2010, 2013), Mészáros (2007), Paro (1993, 2014) e Saviani (2012), entre outros.

Da pesquisa consta o levantamento bibliográfico das produções científicas dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, que buscou apreender o trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência ao modo de produção capitalista de maneira ampla, pois, mesmo com os critérios definidos pelos procedimentos da investigação, foi possível visualizar regiões distintas, espaços urbanos e rurais que se inter-relacionam por compartilharem das mesmas inquietações e por defenderem um projeto político social comum.

Essa pesquisa bibliográfica¹ de natureza qualitativa foi realizada no mês de março de 2018, através de busca na plataforma digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), especificamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Como exposto, a pesquisa considerou as produções científicas de teses e dissertações defendidas e publicadas pelos programas de pós-graduação das universidades brasileiras no período de 2006 a 2016.

Foi a articulação entre as informações apreendidas na pesquisa bibliográfica e os estudos teóricos que possibilitaram a síntese a ser apresentada neste relatório de pesquisa, organizado a partir de três momentos: “Natureza do trabalho pedagógico escolar e a escola na sociedade capitalista”; “Trabalho pedagógico escolar como forma de resistência na produção acadêmica da pós-graduação brasileira”; e “Trabalho pedagógico escolar e a educação pública para a classe trabalhadora”.

A primeira parte, “A natureza do trabalho pedagógico escolar e a escola na sociedade capitalista”, apresenta o trabalho pedagógico escolar e o seu caráter de resistência nas relações sociais capitalistas, discutindo a natureza do trabalho pedagógico escolar e sua relação com a educação como processo de trabalho. Explicita a origem da escola pública e o seu desenvolvimento no Brasil, considerando as contradições constitutivas dessa realidade educacional. Por fim, apresenta a educação escolar como um campo social de disputa hegemônica e as possibilidades de o trabalho pedagógico escolar instituir-se como forma de resistência ao capital, devido à sua natureza imaterial e ao seu potencial formativo, que expressam relação entre os homens, não se limitando aos interesses mercadológicos.

¹ A fundamentação e a caracterização da pesquisa bibliográfica encontram-se desenvolvidas na seção três deste trabalho.

Na seção seguinte, “Trabalho pedagógico escolar como forma de resistência na produção acadêmica da pós-graduação brasileira”, expõem-se os dados da pesquisa bibliográfica, desde o processo de busca e seleção até a análise dos trabalhos acadêmicos, apresentando-se as concepções de resistência, trabalho pedagógico e trabalho pedagógico como forma de resistências dos autores das teses e dissertações analisadas. Foi possível identificar que há uma preocupação dos pesquisadores em educação em construírem ou se apoiarem em propostas pedagógicas compromissadas com processos educacionais voltados para a formação humana em detrimento dos interesses capitalistas.

O terceiro momento, “Trabalho pedagógico escolar e a educação pública para a classe trabalhadora”, apresenta uma articulação entre os elementos apresentados no primeiro e segundo momentos da realização da pesquisa, tendo por objetivo evidenciar que o trabalho pedagógico se constitui como um conjunto de ações que inter-relacionam a escola como espaço formativo e a totalidade social de produção da vida dos sujeitos da escola. Identifica que a resistência ao capital, por meio de ações educativas escolares, sobretudo nas escolas públicas, exige esforços e enfrentamentos por parte dos professores e profissionais da educação compromissados com a transformação social. Foi possível perceber que a resistência tem se efetivado como movimento real, não se limitando a anseios ideológicos, pois muitos trabalhadores em educação e movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), têm atuado na elaboração e efetivação de uma educação escolar voltada aos interesses da classe trabalhadora. Cabe ainda sublinhar que, mesmo a educação ocupando espaço significativo para formação do ser social, as produções reconhecem que o movimento de resistência, para materializar-se em benefício da classe trabalhadora, deve contar com as demais instituições formadoras da sociedade.

Por fim, as considerações finais discutem que a pesquisa possibilitou apreender que o trabalho pedagógico escolar pode ser desenvolvido como forma de resistência ao capital. Destacam que o fato de ser constituído por uma natureza imaterial e também por não limitar-se ao ambiente escolar, o seu resultado tende a ser subjetivado pelos sujeitos históricos, possibilitando-os construir um novo vir-a-ser social. Nesse sentido, a resistência não se limita a ideias, mas se refere a movimentos reais de trabalhadores (as) em educação compromissados (as) com uma educação escolar que busque a transformação da sociedade em detrimento da legitimação, produção e reprodução do capital.

2 NATUREZA DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Esta seção tem por objetivo apreender a natureza do trabalho pedagógico, fundamentada na relação entre o trabalho e a educação, compreendendo o trabalho como base estrutural do processo social de produção do homem e a educação como parte histórica desse processo de produção. Situa a relação contraditória do trabalho pedagógico escolar como expressão da tensão existente entre a sua natureza humana e as determinações do capital. Nessa relação, apresenta o trabalho pedagógico, como atividade intencional desenvolvida na escola pública, nosso campo de interesse, que, por sua vez, tem sua origem imbricada nas relações sociais da modernidade, assumindo particularidades próprias em resposta às necessidades desse momento histórico.

Busca, ainda, explicitar a tensão constitutiva das forças que atuam sobre as relações produzidas na escola pública e os efeitos sobre o trabalho pedagógico realizado. Apresenta a escola como “campo de disputa” que expressa as contradições acirradas pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, culminando com as possibilidades de se constituir, no âmbito escolar, um processo de resistência voltado à transformação social.

2.1 Concepções de trabalho pedagógico

A apreensão da natureza do trabalho pedagógico escolar passa, necessariamente, pela compreensão da relação entre trabalho e educação como processos históricos de humanização do homem, entendendo que o trabalho pedagógico é uma expressão particular da educação como processo de trabalho e sua compreensão está diretamente relacionada ao entendimento da educação em geral.

Entende-se que a educação não consiste em uma metodologia encerrada na técnica e na didática voltada apenas ao ensino, mas a um processo histórico e social desenvolvido pelo homem em favor da preservação e ampliação dos saberes culturais e científicos voltados à produção de sua existência. A educação é, portanto, “um fenômeno próprio dos seres humanos [...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 11).

Dessa forma,

a origem da educação coincide com a origem do próprio homem. Isso porque, [...], o homem não tem sua existência garantida pela natureza, logo

ele necessita produzi-la e, para isso, ele tem que agir sobre a natureza transformando-a e adequando-a às suas necessidades. [...]. Portanto, se o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la; ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita ser educado. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação. (SAVIANI, 2008, p. 246- 247).

A educação desenvolve-se, portanto, como processo prático da existência humana, uma ação universal que corresponde às funções mais naturais e às mais refinadas intelectualmente. Dela depende a própria sobrevivência do homem, constituindo-se, assim, em necessidade coletiva de produção da vida social e evidenciando o seu imbricamento com o processo de trabalho.

Nessas condições, o trabalho é “antes de tudo, um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida [...]” (MARX, 2013, p. 255). O processo de trabalho é compreendido por meio da relação que o homem estabelece com a natureza, relação essa capaz de resultar na própria humanidade do ser humano e nos meios necessários para sua existência.

Entende-se que o homem, em sua origem, é um ser natural, portanto é parte da natureza como os demais animais. Mas a sua capacidade de pensar, planejar e projetar antes de executar suas ações em busca de satisfazer as suas necessidades básicas de subsistência possibilita objetivar o seu espírito no mundo e materializar suas formas de consciência, seus desejos e seus pensamentos, originando, desse modo, os bens materiais necessários à sua existência assim como toda a riqueza social. Nesse processo, a natureza torna-se o “corpo inorgânico” do homem.

Ao se relacionar com a natureza, o homem a modifica em seu favor e modifica a sua própria natureza, seu organismo. Vivendo esse processo, o homem constitui-se como um ser genérico, como homem na sua universalidade. Nas palavras de Marx (2010, p. 83, grifos do autor), o homem

é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre.

Desse entendimento, a condição genérica do homem consiste, “fisicamente, em primeiro lugar, nisto: que o homem (tal qual o animal) vive da natureza inorgânica, e quanto

mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive” (MARX, 2010, p. 84).

Assim, o homem se distancia dos demais animais à medida que se torna universal e utiliza as suas estruturas biológicas, condição natural como espécie, para construir historicamente a sua própria natureza por meio do trabalho.

Marx (2010, p. 84, grifos do autor) entende que

a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo *inorgânico*, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento da sua atividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.

Ou seja, o homem apropria-se da natureza transformando-a por meio de atos premeditados e cria por meio da ação consciente uma segunda natureza, agora humanizada, na qual se situam elementos como a educação, fundante no processo da afirmação de valores culturais e sociais. Trata-se de um processo ininterrupto, universal e concomitante à própria existência humana no mundo.

A educação diz, portanto, da atividade em que o homem se apropria do conjunto das objetivações históricas e desenvolve conhecimentos de forma a universalizar seu modo de ser e estar no mundo. Trata-se de um processo de inter-relação entre a objetividade – o conjunto de conhecimentos históricos produzidos pelo homem –, e a subjetividade – a maneira particular como os sujeitos históricos se apropriam desses conhecimentos, constituindo-se internamente. Esse processo encontra-se bem sintetizado por Resende (2009, p. 36) ao afirmar que

Os objetos de trabalho, uma vez realizados, não estão mortos. Ao contrário, sendo realidades objetivas, expressam a complexidade daquilo que são: exteriorizações concretizadas da vida social e da atividade do sujeito que as realizou. Concretização das subjetividades que nelas se depositaram, os objetos realizados são formas vivas. Ao entrar em contato com tais objetos, os sujeitos se relacionam com os outros homens e consigo mesmo. O trabalho, a atividade humana, constitui e explicita, portanto, aspectos que são recorrentes: objetivações sociais da práxis humana, valores, ideias, padrões, instituições, tempos, desenvolvimentos, formas da consciência, sempre no pressuposto da unidade e do antagonismo entre sujeito e objeto.

Dessa forma, a realização do trabalho impõe aos homens que, constantemente, estejam submetidos a condições que extrapolam as determinações naturais, haja vista que as escolhas, no momento de realização do trabalho, estão associadas às necessidades e aos conhecimentos historicamente constituídos. É em face desse cenário constitutivo do trabalho, desenvolvido com base em meios e fins, que se efetiva o caráter da universalidade, da coletividade do trabalho humano. Nesse processo, a práxis assume a centralidade do desenvolvimento do ser social, que se efetiva a partir da relação intrínseca entre a objetivação e a subjetivação na atividade de trabalho e de produção da vida humana.

Entende-se, portanto que a educação é trabalho humano e este comporta um princípio educativo² que concorre para constituição da subjetividade humana. O trabalho e a educação se desenvolvem inerentes à humanização do homem. E é por meio dessa perspectiva que se acredita ser possível apreender a essência da escola e do trabalho pedagógico nela desenvolvido como ação educativa humana que se desenvolve nas instituições formais de ensino.

Tendo essas condições gerais como referência, pode-se entender, apoiado em Saviani (1991) e Paro (1993), que o trabalho pedagógico escolar consiste em uma atividade educacional intencional não material. Ele não se enquadra na categoria de trabalhos que produzam objetos materiais, mas produz e reproduz conhecimentos, cultura, hábitos, costumes, valores, ciência etc.

Nas palavras de Saviani (1991, p. 105):

o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

² Este conceito poder ser melhor apreendido a partir de Gramsci (p. 130-131), para o autor, o trabalho como princípio educativo refere-se ao “conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro”.

Em conformidade a isso, é possível entender o trabalho educativo como a realização de um processo intencional cujo resultado não se reduz a um objeto material. Segundo Marx (2004, p. 119), o trabalho imaterial mantém duas possibilidades: na primeira, “o seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produto, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu executante”; na segunda, o produto não se separa do ato de produção e é produzido e consumido simultaneamente. Como exemplo, pode ser considerado o trabalho de médicos, artistas e professores.

A partir desse entendimento, Saviani (2012, p. 12) diz que o trabalho imaterial, portanto, refere-se à “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. Assimilada pela espécie, essa criação possibilita a sua perpetuação, constituindo a humanidade historicamente. Nesse contexto, ganha destaque a especificidade da educação sistematizada que se desenvolve, de forma institucionalizada, na escola.

Referindo-se ao trabalho pedagógico escolar na atividade educacional, Saviani (1991, p. 81) afirma que ele

não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos [...].

Ao considerar a natureza mesma da educação imaterial em que a produção e o consumo são realizados concomitantemente, Saviani (1991) entende que a aula é o produto da educação escolar.

Paro (1993) também entende que o trabalho educacional é imaterial. Porém, não corrobora a afirmação de que a aula seja o seu produto, pois, para ele, compreender a aula como produto da educação escolar pode ser uma análise imediata do trabalho pedagógico, o que permite alinhá-lo aos moldes do trabalho capitalista. Trata-se de um processo que não se limita à atividade da aula, mas se prolonga com o aluno, que ele leva consigo inclusive na sua constituição subjetiva. Explica que,

Na sociedade capitalista, a aula é, de fato, considerada o produto do processo de educação escolar. É a aula, enquanto mercadoria, que se paga, no ensino privado. É também a aula que se tem como serviço prestado pela escola

(pública ou privada) e que se avalia como boa ou ruim. Todavia, um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. (PARO, 1993, p. 105)

Conforme o entendimento de Paro (1993), a aula consiste na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ao considerar que a educação diz da apropriação de saberes historicamente constituídos e que a escola ministra tal educação, o produto da aula não pode ser reduzido ao ato de aprender, mas à apropriação de um saber que é incorporado pelo educando. E mais:

Nesse sentido, o educando não se apresenta unicamente como consumidor. Se se permite a analogia com o mundo da produção material, o aluno não é apenas consumidor do produto, mas também *objeto de trabalho*. Sua semelhança com o conceito de objeto do trabalho [...] faz sentido, na medida em que ele é o verdadeiro objeto “sobre o qual” se processa o trabalho pedagógico e que se “transforma” nesse processo, permanecendo para além dele. As analogias com o processo de produção material, entretanto, não podem ir muito além disso. Enquanto no processo de produção material o objeto do trabalho opõe resistência a sua transformação de forma meramente passiva, a resposta do educando nesse processo se dá de acordo com sua especificidade humana que é ao mesmo tempo natural e transcendência do natural. É, pois, uma participação *ativa*, enquanto ser histórico. Em vista disso, o papel do educando no processo de produção pedagógica se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho, mas também na de sujeito, portanto, de “produtor” (ou co-produtor) em tal atividade. (PARO, 1993, p. 105, grifos do auto).

Existe, pois, na realização da aula, uma relação dialética estabelecida entre professores e alunos. Estão envolvidos no processo seres pensantes e ativos, capazes de se relacionarem, reciprocamente, com a natureza e consigo mesmos e, por meio do trabalho, modificar a natureza e a si próprios, fazendo emergir o humano.

É possível apreender, a partir disso, que o processo de educação escolar envolve a capacidade humana de planejar e agir, de se inventar e de se reinventar no mundo e, assim, criar meios para sua existência e sua constituição enquanto ser social. É, portanto, na aula, por meio das distintas formas de incorporar os conhecimentos por parte dos alunos, na condição não apenas de consumidor e de objeto de trabalho, mas de sujeitos produtores desses conhecimentos, que o processo de produção do trabalho pedagógico escolar se desenvolve. Disso sucede que o processo pedagógico que já está pressuposto no trabalho dos professores também diz “respeito à personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas etc.” (PARO, 1993, p. 106).

Paro (1993, p. 106) argumenta que o produto do trabalho pedagógico escolar transcende o momento da aula. Para o autor,

É esta a diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. A consequência desse conceito de produto pedagógico é a refutação da ideia de que, no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção. Na verdade, esta separação se dá de fato, na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora. É claro que tal separação não se dá nos moldes absolutos que se verifica na produção material. Nesta, há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção. No caso da produção pedagógica, o consumo se dá imediatamente, como observa Saviani, mas não *apenas* imediatamente, já que se estende para além do ato da produção.

Na concepção de Paro (1993), no processo de trabalho pedagógico ocorre a separação da produção e do consumo, mas, embora separados, se realizam imediatamente no educando. O consumo ocorre imediatamente, mas não somente imediatamente, pois se estende para além do ato de produção. Dito de outro modo, os conhecimentos históricos apropriados pelos educandos imediatamente na aula se perpetuam imediatamente em sua vida.

A escola, como espaço educacional onde se desenvolve a aula, configura-se como “uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2012, p. 13). Situada no âmbito da ciência, vincula-se ao saber sistematizado, ao saber metódico, ao conhecimento elaborado. Entende-se, a partir disso, que o trabalho pedagógico escolar consiste na ação intencional de sujeitos ativos (alunos e professores) para se apropriar de, criar e transformar os conhecimentos históricos.

O trabalho pedagógico escolar, portanto, diz de um conjunto de ações desenvolvidas no processo educacional das instituições formais de ensino, as escolas. Não possui como produto apenas a aula, como também a educação não se reduz ao ensino, mas abrange o conjunto de conhecimentos, valores, hábitos, atitudes, habilidades que, desenvolvidos na escola e interiorizados pelos sujeitos históricos, os acompanham e exercem influência sobre as suas tomadas de decisão por toda a vida. Trata-se essencialmente de um trabalho de apropriação, construção e transformação dos conhecimentos históricos na constituição do humano em cada aluno.

Entretanto, como toda ação humana, o trabalho pedagógico escolar ou, dito de outro modo, a escola em seu fazer pedagógico se desenvolve em condições históricas determinadas e não está imune aos interesses da sociedade, tendendo a se alinhar aos interesses das classes dominantes. É o que será explicitado na sequência.

2.2 A origem da escola pública

A escola como instituição de ensino assumiu sua especificidade na transição do feudalismo para a sociedade capitalista, um momento difícil de precisar, segundo Mundim (2015, p. 140): “é possível afirmar que a libertação do homem do trabalho forçado na terra foi uma das condições, a partir das quais deu-se origem a uma nova racionalidade econômica, política e social”, tendo em vista o declínio da aristocracia e da igreja. As mudanças que marcaram esse momento³, particularmente na Europa a partir do século XVI, significaram a ruptura com as condições históricas precedentes, um processo de fragmentações, de “disrupções radicais” contínuas, caracterizando-se como um “turbilhão de mudança social no espaço e no tempo”, como trata Harvey (2011, p. 23) ao destacar o esforço dos pensadores iluministas para o desenvolvimento da ciência, da moralidade e de leis universais.

O domínio científico da natureza prometia liberdade de escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana.

Com o desenvolvimento das relações mercantis, do princípio da liberdade e da garantia da propriedade, o modo de produção da vida material condicionou a vida social e instaurou a sociedade de classes. A nova sociedade implicou necessidades antes inexistentes e o ideal de progresso e de emancipação humana levou à valorização do conhecimento, que passou a ser buscado em todas as dimensões. Os estudos de Manacorda (2010) evidenciam que, antes da consolidação da sociedade burguesa, o trabalho educativo se limitava à difusão de saberes entre os membros do próprio grupo de modo homogêneo e o processo educativo se desenvolvia, em sua maioria, junto à atividade do trabalho, o educando como aprendiz, isto é, por meio de intercâmbios familiares e contratos de aprendizagem. As escolas medievais existentes eram ligadas à Igreja, tinham objetivos assistenciais e eram destinadas à formação religiosa.

Mediante a divisão de classes, ou seja, quando determinada parte dos homens se apropria dos meios de produção e passa a viver do trabalho de outros, esse modelo de escola é superado. Na vida moderna, ocorreriam mudanças significativas no processo educacional,

³ Conforme analisa Harvey (2011, p. 22): “Para começar, a modernidade não pode respeitar sequer o seu próprio passado, para não falar de qualquer ordem social pré-moderna. A transitoriedade das coisas dificulta a preservação de todo sentido de continuidade histórica. Se há algum sentido na história, há que descobri-lo e defini-lo a partir de dentro do turbilhão da mudança [...]”.

inclusive com o desenvolvimento das escolas como espaço privilegiado de educação. Nessa configuração, a instituição escolar vai deixando de ser uma instituição limitada a determinados grupos e passa a representar uma exigência para a manutenção da nova configuração social emergente, o que implica a ampliação dos conhecimentos, por parte dos sujeitos postos nesse contexto, necessários ao atendimento à demanda de trabalho, inclusive.

Dessa forma, a educação, agora crescente nos espaços formais de ensino, especialmente o escolar, volta-se para a formação dos sujeitos independentemente de sua origem social. A centralidade passa para a formação de sujeitos livres, capazes de transitar e se relacionar na nova dinâmica social em desenvolvimento nos grandes centros urbanos. Na emergência desse novo princípio societário, o indivíduo representa o sujeito da modernidade. Liberto para vender sua força de trabalho, individualiza-se e torna-se responsável tanto por sua sobrevivência como pela sua formação para o trabalho.

A ascensão social entre as classes coloca-se como meta a ser atingida, contando para isso com o esforço do sujeito e com a escola como instância que medeia a passagem do sujeito entre a família e a produção. Conforme avalia Enguita (1989, p. 161), “a socialização familiar podia ser adequada e suficiente para preparar o camponês para a aceitação das relações de dependência pessoal e de serviços mútuos com o senhor feudal, mas não seria para a inserção na organização impessoal e regulamentada da empresa moderna. É aí [...] onde intervém a escola”.

Nesse processo, a classe trabalhadora passou a contar com a escola como mecanismo de inserção no trabalho, desenvolvendo-se como direito público ao instante que também se desenvolviam a dominação e a hegemonia da classe burguesa⁴. *A priori*, a defesa da escola pública aparece como parte do projeto liberal de inspiração iluminista, que entendia que a educação era um direito universal do homem moderno, pois a razão era uma questão humana e não divina, adquirindo, assim, uma “perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (BOTO, 1996, p. 21).

Portanto, a educação pública pode ser apreendida como parte do projeto liberal, que tinha como guia os princípios iluministas. Segundo Hobsbawm (2003, p. 42-43), “o

⁴ Não é objetivo deste trabalho explicitar o processo histórico revolucionário que ascendeu a classe burguesa, um movimento mundial de grande monta, mas que se desenvolveu de forma mais intensa na França, com a Revolução Francesa, e na Inglaterra, com a Revolução Inglesa. Para uma compreensão desse processo histórico ver: HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848**. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

iluminismo implicava a abolição da ordem política e social vigente na maior parte da Europa”, por isso deve ser considerada uma “ideologia revolucionária”.

O iluminismo não se reduziu aos interesses da burguesia, mas se estendeu à racionalidade em desenvolvimento, sobretudo na Europa. Tinha como propósito libertar os homens das algemas que os aprisionavam na Idade Média, que ainda creditavam às igrejas serem templos da razão e que viam a divisão social como mera questão de destino. “A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus *slogans*” (HOBSBAWM, 2003, p. 42, grifo do autor).

Entender o iluminismo como ideologia revolucionária é importante para evidenciar que seus princípios foram apropriados pela burguesia historicamente, embora não se trate de uma criação burguesa. É também compreender que a Revolução Burguesa, que tem como marcos históricos a Revolução Francesa e a Revolução Industrial na Inglaterra, faz parte de um movimento de dissolução dos estados absolutistas e de suas concepções de mundo, centralizadas no divino e na naturalização de castas sociais.

Nas palavras de Neto e Braz (2012, p. 87, grifos do autor),

A revolução burguesa, vê-se, constitui mesmo *uma época de revolução social* – inicia-se com os grupos mercantis tornando-se figuras centrais na economia, conformando-se numa nova classe social, o que se processa entre os séculos XV e XVII, e prossegue nos séculos XVII e XVIII, quando a nova classe, já constituída, constrói a sua hegemonia político-cultural e reúne as condições para o enfrentamento direto com a feudalidade, derrotando-a nos confrontos maiores de 1688/89 (Inglaterra) e 1789 (França). A tomada do poder político pela burguesia, cujo marco emblemático é 1789, não constitui mais que o desfecho de uma luta de classes plurissecular, que teve no domínio da cultura e das ideias um campo de batalhas decisivo, como o provam a *Reforma* protestante⁵ e a *Ilustração*⁶. Foi a hegemonia conquistada pela burguesia no terreno das ideias que lhe permitiu organizar *o povo* (o conjunto do *Terceiro Estado*) e liderá-lo na luta que pôs fim ao *Antigo Regime*.

Tendo em vista esse processo histórico, a instrução pública como direito se desenvolve no contexto da modernidade (LOPES, 2008). Ao analisar o processo histórico da Revolução

⁵ “A reforma protestante, na segunda década do século XVI, foi o primeiro grande ataque político ao maior sustentáculo do regime feudal, a Igreja. Escreveu uma analista: ‘Antes que a classe média [isto é, a burguesia] pudesse apagar o feudalismo em cada país, tinha de atacar a organização central – a Igreja. E foi o que fez. A luta tomou um disfarce religioso. Foi denominada Reforma protestante. Em essência, constituiu a primeira batalha decisiva da nova classe média contra o feudalismo’ (HUBERMAN, 1986, p. 83 apud NETO; BRAZ, 2012, p. 87).

⁶ Neto e Braz (2012, p. 87) ainda explicam que “a ilustração, que floresce no século XVIII, especialmente na França, consolida a cultura antropocêntrica inaugurada pelo Renascimento e sinaliza a derrota final do ideário da feudalidade; ela é a expressão ideal mais alta da burguesia revolucionária. Do pensamento dos enciclopedistas, que, à diferença dos materialistas ingleses, estendiam sua crítica ‘a todas as tradições científicas e a todas as instituições políticas do seu tempo’, veio o espírito que, durante o processo revolucionário que explodiu em 1789’, ‘serviu de bandeira teórica aos republicanos franceses”.

Francesa, Lopes (2008) evidencia que a defesa pela escola pública está diretamente associada à ascensão da burguesia como classe hegemônica, porém é resultado do movimento histórico de luta do Terceiro Estado (burguesia, populares urbanos e camponeses) contra o Primeiro Estado (clero) e Segundo Estado (nobreza) ⁷.

Esse processo histórico refere-se ao movimento de dissolução das relações de produção feudal e ao desenvolvimento do capitalismo como modo de produção dominante e hegemônico. Trata-se da ação conjunta do Terceiro Estado, formado pela *burguesia*: capitalistas oficiais, de negócios e artesanal e lojistas; por *populares urbanos*: operários dos teares, de manufaturas e assalariados de clientela; e *camponeses*: camponeses livres e servos. Nesse sentido, o processo histórico que fez emergir a instrução pública como direito não se reduz à ação da burguesia, mas emerge de todo o Terceiro Estado. Portanto, “é um direito de todos porque todos participaram das lutas no interior das quais ela foi trazida” (LOPES, 2008, p.138).

Nessas condições, inicialmente, a instrução aparece como forma de legitimação de poder de inspiração iluminista, pelo qual “a verdade é não mais revelação divina, mas obra do homem: [...] Além disso, proclamam a *Liberdade* (civil, econômica e política) e a *Igualdade* civil como direito de todos os cidadãos” (LOPES, 2008, p. 39 grifos da autora). Tal proposição, inerente à instrução, compunha parte importante da consolidação da hegemonia burguesa e tornou-se importante para as políticas públicas do Estado quando este já correspondia aos interesses da burguesia, quando o Terceiro Estado já havia superado a dominação do Primeiro e Segundo Estados.

Segundo Lopes (2008, p. 124, grifo nosso),

Na análise da Revolução Francesa, percebemos os dois modos (*como domínio e como direção moral e intelectual*). O primeiro deles é, ao mesmo tempo, a culminância de toda a luta do Terceiro Estado contra o Primeiro e Segundo Estados na conquista do seu espaço econômico e a superação da dominação feudal através da luta armada. Essa luta teve como antecedentes não só outras lutas armadas, como também uma luta ideológica, no sentido de transmitir e deformar a nova visão de mundo. O segundo momento, cronologicamente ocorrido depois que o Terceiro Estado toma o poder, é o momento em que a burguesia assume o papel de classe fundamental e impõe sua dominação ao Primeiro e Segundo Estados, e tenta a direção das camadas populares, levando em conta os seus interesses e aspirações, visando a construção e ampliação de sua hegemonia.

⁷ Com base em Lopes (2008), o Velho Regime francês era constituído por ordens ou estados, estrutura que advinha dos tempos medievais. A posse da terra era a única fonte de riqueza e os que a detinham exerciam o poder dominante e a eles eram garantidos os privilégios. Essa estrutura social, no entanto, comportava contradições, pois as ordens não eram constituídas de forma homogênea e os privilégios não se distribuíam igualmente, o que criava conflitos e gerava instabilidade.

Percebe-se que a instrução pública, primeiramente, é uma conquista de todo o Terceiro Estado e não apenas de uma determinação da burguesia. Trata-se, pois, de um projeto maior da sociedade moderna que almejava a liberdade dos indivíduos em relação ao dogmatismo do Primeiro e do Segundo Estados. Nesses termos, a instrução pública é compreendida como um direito natural do homem, pois é dele que emanam todos os procedimentos da razão⁸.

A segunda dimensão que a instrução pública assume no ordenamento político da modernidade, a de legitimar a hegemonia burguesa, se efetiva após a conquista do Primeiro e Segundo Estados pelo Terceiro Estado. Quando as bases feudalistas já estavam dissolvidas, material e ideologicamente, tornou-se necessário um sistema educacional, uma instrução pública que não mais buscasse a transformação social, mas a manutenção da burguesia como classe hegemônica em relação aos demais segmentos da população que compunham o Terceiro Estado no período revolucionário.

O Estado burguês adotou a instrução, por conseguinte, a educação escolar como mecanismo de legitimação⁹. A sua publicização ocorreu como forma de retirar da igreja o poder ideológico que exercia sobre a população, além de colocar em pauta, em seus ordenamentos jurídicos, os princípios de universalidade, relacionados à ideia de igualdade entre os homens, e de laicidade, que objetivava desvincular a escola de qualquer laço de proximidade com a igreja. Nesses termos, a instrução pública fez parte de um processo histórico alinhado à construção de uma nova moral, inclusive de conformação da população urbana e da camponesa que, de aliadas, passaram a ser dominadas pela burguesia.

Desse contraste, à instrução caberia o papel de restabelecer entre os indivíduos o nível de igualdade que, de acordo com Lopes (2008), não foi capaz de ser estabelecido na Revolução. Mas, para essa consecução, dois argumentos foram postos como sinônimo de justificativa para a permanência da desigualdade. Primeiro, “os indivíduos não são igualmente dotados de virtudes e talentos [...]”; segundo, “sendo os indivíduos diferentemente dotados, segue-se que a sociedade deveria ser diferentemente hierarquizada e, apesar de todo o poder de que se investiria na educação, a sociedade seria sempre desigual [...]” (LOPES, 2008, p. 77). Assim, a desigualdade que parece ter se disassociado da ordem econômica e passou a

⁸No entanto, segundo Mundim (2015, p. 141), “a nova racionalidade emerge impregnada do divino” e, citando Carnoy (1984[1988, p. 24]), explica: “embora a doutrina clássica fizesse sucumbir os direitos divinos em favor de uma redefinição do que é natural e, a partir daí, dos direitos individuais, a origem de todos os direitos ainda era uma ‘autoridade superior’ - a própria razão humana vinha de Deus”.

⁹Também conforme Enguita (1989, p. 130), “a formação dos estados nacionais modernos foi outro desencadeador da expansão do ensino. Os novos estados nacionais reuniram dentro de algumas fronteiras únicas, sob um poder e algumas leis comuns e através de uma só língua, povos que pouco antes não cessavam de guerrear entre si, com costumes, leis e línguas diferentes e bastante alheios à ideia da unificação nacional”.

relacionar-se ao entendimento de que os indivíduos, em sua singularidade, são desiguais, suprimindo a sociabilidade de igualdades, portanto.

Esse entendimento foi bem sintetizado por Lopes (2008, p. 77). Nas palavras da autora,

A burguesia acreditava firmemente que poderia construir para si, e para o povo que a apoiava, uma sociedade isenta de desigualdades (já que haviam sido destruídas as antigas). No entanto, no momento mesmo em que sustenta essa crença, já está criando novas hierarquias e novas desigualdades que têm na propriedade seu fundamento.

Desse modo, contraditoriamente, a organização do sistema de ensino francês pautou-se pela preocupação da emancipação dos subordinados por meio do conhecimento, como os pensadores iluministas indicavam. No entanto, buscou conformar a população trabalhadora ao novo modelo de sociedade que se implantava. Segundo Lopes (2008, p. 129),

O Estado burguês tomou para si o encargo da instrução como forma de legitimação no poder. Isso é, o Estado burguês encontrou na publicização da instrução uma forma de tornar coesa toda a sociedade, seja pelos conteúdos, seja pela própria forma, e de articular os interesses das classes subalternas em torno dos seus.

Apesar dessa configuração, pode-se considerar, de acordo com a autora, que a escola pública é resultado, também, da luta da população empobrecida e subjugada que fez a revolução. A burguesia, em seu processo posterior de dominação, se apropriou da educação para legitimar seus interesses como o único modo possível de produzir a vida na modernidade. No entanto, não se pode ignorar que, mesmo dominada pelos ideais burgueses, a escola pública, como síntese histórica da luta ideológica e, por vezes, física pela instrução pública, não eliminou “a sua ideia, enquanto passou além na luta pela libertação das classes dominadas” (LOPES, 2008, p. 138).

Feito esse primeiro ordenamento histórico da escola pública, situando-a como resultado da luta social na modernidade, pode-se dizer que ela tendeu a se caracterizar em consonância com os interesses da classe social que se fez hegemônica após o período revolucionário, a burguesia. Como, então, a escola pública tem se desenvolvido? Essa questão é desenvolvida no tópico a seguir, que tem a realidade do Estado brasileiro como referência ¹⁰.

¹⁰A especificação do Estado brasileiro é o reconhecimento de que o desenvolvimento da escola pública assume várias faces no mundo moderno capitalista. Entende-se que as características da escola pública são tão diversas quando as relações de produção adotadas por cada país em cada momento histórico de sua existência.

2.3 O desenvolvimento da escola pública no capitalismo: a realidade brasileira

Como visto, as transformações da estrutura social no âmbito do processo histórico produziram mudanças nos processos educativos, particularmente os escolares, que foram redefinidos no propósito de atender à sociabilidade do capital, configurando processos impostos pela sociedade moderna a fim de garantir seus interesses.

Na realidade brasileira, a educação escolar não fugiu à regra do mundo moderno. O desenvolvimento histórico de suas relações de produção tem condicionado os processos educativos, em especial os das instituições públicas, aos interesses do mercado, em favor das relações desiguais do capital, como exposto a seguir.

Conforme Saviani (2008, p. 214), a “bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga” difundida a partir da Revolução Francesa deu origem, em muitos dos Estados nacionais que emergiram desde então, aos sistemas nacionais de ensino também no sentido de eliminar o analfabetismo, universalizar a instrução, dentre outros. Essa iniciativa foi postergada no Brasil, gerando “um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino não apenas na Europa, mas também na América Latina, como o ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai” (SAVIANI, 2008, p. 215).

Marcada pela aculturação da época colonial até próximo do início do Império, com a vinda de D. João VI (1808), a educação contou com o trabalho de caráter pedagógico dos jesuítas. As reformas pombalinas¹¹, de princípios iluministas, e a expulsão dos jesuítas em 1759 precederam o Império e influenciaram a educação ao longo do século XIX.

Após a Proclamação da Independência (1822), a preocupação com a instrução pública foi expressa por D. Pedro I já na Assembleia Constituinte de 1823. Em 1827, por meio da criação da lei *Escolas de Primeiras Letras*, são elaboradas as primeiras normas para a ocorrência do processo institucional da educação no Brasil. Essa primeira lei “tratava [...] de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2013, p. 126). Propunha instalar escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos”, o que não se efetivou de fato, permanecendo “letra morta”. Os escassos investimentos na educação nos 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, contribuiram para o

¹¹ Na defesa do desenvolvimento cultural do Império português, o Marques de Pombal foi o responsável pela penetração das ideias iluministas no século XVIII em Portugal. Como ministro de Dom José I, promoveu mudanças marcantes que atingiram as colônias portuguesas, implantando o regime do “despotismo esclarecido”. A respeito, ver Saviani (2013, p. 77- 110).

“grande déficit histórico em matéria de educação” (SAVIANI, 2008), ainda que urgissem mudanças necessárias ao contexto brasileiro, ainda, então, um país escravista.

O processo de modernização brasileira, mais particularmente do fim do século XIX a início do XX, marcado pelo fim da escravatura, em 1888, a instauração da República, em 1889, a imigração, o incremento à industrialização e a crescente urbanização, entre outros, provocou mudanças no campo da educação que passou a ser uma questão vital para formar a população nos moldes de uma nação moderna. A maioria da população empobrecida, sem trabalho e distante de atender ao modelo de civilização não correspondia às mudanças políticas, sociais e econômicas em processo. Por outro lado, toda a população, em especial a classe trabalhadora, demandava formação escolar. Com grande parte da população analfabeta, havia a exigência de expansão da escolarização.

Para Saviani (2008, p. 219), “ao longo da Primeira República o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920”.

O país começou a se defrontar com um processo de industrialização e urbanização *versus* expansão da produção de café, representada na figura dos coronéis, que assumiram o poder mediado por alianças partidárias. Porém, a estrutura social e econômica estava atrasada em relação aos países desenvolvidos, como a Inglaterra, símbolo do desenvolvimento industrial nesse período. Para se incluir no modo de produção mundial, o Brasil necessitava se adequar. Isso implicava uma mudança substancial na estrutura social.

Nessa direção, o Brasil passou a organizar-se a fim de instaurar a nova ordem, cuja base estrutural estava representada no processo dinâmico de industrialização em paralelo ao crescimento da população urbana. Esse período pode ser considerado como a passagem do sistema econômico colonial para o industrializado, de modo que o início do século XX é considerado como a fase da instalação capitalista no país. Saviani (2013, p. 350, grifo do autor) explica que

O modelo que orientou esse processo de industrialização foi aquele que se convencionou chamar de “substituição de importações”. Ora, se o país dependia de bens produzidos externamente, isso significa que ele estava integrado num sistema mundial. Tratava-se, aí, do sistema mundial produtor de mercadorias, portanto, de caráter capitalista. E o Brasil fazia parte desse sistema em posição dominada.

O fenômeno da industrialização exigia a transformação da mão de obra, a melhor qualificação do trabalhador, um povo mais ágil para produzir mais em menos tempo. Nesse

sentido, entende-se que o processo de industrialização, impulsionador da economia no Brasil dos anos 1920, contribuiu, direta ou indiretamente, para a constatação da condição de atraso cultural em que se encontrava o povo brasileiro e da necessidade de formação de pessoas capazes de atender às demandas do novo tempo que surgia no horizonte do progresso.

Em conformidade com esse novo tempo, fez-se primordial uma organização de ensino que atendessem à nova realidade social do Brasil, que somente se consolidou após 1930, com a criação, por Getúlio Vargas, do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a responsabilidade de Francisco Campos. Considera-se importante, nesse contexto, a atuação do movimento renovador da educação que, desde a década de 1920, realizara amplas reformas estaduais no campo educacional. Maior êxito se constatou quando, depois do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, estabeleceu-se o ensino primário obrigatório e gratuito e definiu-se o orçamento anual destinado à educação nacional por meio do Plano Nacional de Educação (Constituição de 1934). O Manifesto, escrito por Fernando de Azevedo e referendado por reconhecidos intelectuais e educadores¹², defendia a educação pública, leiga e gratuita com base em princípios democráticos. Contrapunha-se à educação tradicional, baseando-se em princípios inovadores de correntes teóricas vindas da Europa e dos Estados Unidos - com destaque para o pensamento de John Dewey - de uma educação democrática e de valorização do indivíduo, centrada no desenvolvimento da criança. Assim, seu ideário orientava-se pelos conhecimentos científicos da biologia, psicologia e da sociologia, ressaltando os princípios da aprendizagem baseados na atividade e no interesse do aluno.

O Brasil vivia, nesse momento histórico, a emergência de uma nova organização social capaz de suportar e estimular todo o progresso, a tão almejada modernização da nação. Isso evidencia que a reformulação educacional do país não nasceu de exigências isoladas, mas de um movimento social baseado nas demandas crescentes dos países economicamente mais avançados, voltados aos princípios de democracia, liberdade e modernidade. Em conformidade a essa dinâmica econômica em desenvolvimento, para se constituir moderno, o país precisava superar o “atraso cultural”, o analfabetismo e a pauperização em que se encontrava. A ampliação do sistema educacional, portanto, fez-se indispensável de modo a fazer emergir a escola gratuita, obrigatória, laica e progressista, exigindo atuação decisiva do Estado.

¹² Assinaram esse documento Fernando de Azevedo, Antônio de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette Pinto, Noemy M. da Silveira, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme, entre outros.

No entanto, conforme analisa Saviani (2008, p. 220), “o incremento correspondente nos índices de escolarização [foram] sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos”. Com a vinculação orçamentária definida durante o Estado Novo, na Constituição de 1937 e retomada em 1946, fixou-se em “20% a obrigação mínima dos estados e municípios, e em 10% a da União”, vinculação eliminada durante a ditadura militar e retomada com a Constituição de 1988¹³. Entretanto, sempre se têm encontrado mecanismos para burlar a legislação e, “para considerar a situação atual, um índice de caráter global e, ao menos por enquanto, ainda não atingido pelos truques e ‘jeitinhos’ em que são mestras as nossas elites econômicas e políticas, o PIB (Produto Interno Bruto), isto é, a soma de todas as riquezas produzidas pelo país”, é descumprido, ameaçando o Plano Nacional (PNE) e o de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Outro desafio para o sistema de educação nacional, discutido por Saviani (2008, p. 221), consiste na descontinuidade das políticas educativas: “a metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional”. Destaca que as reformas se sucederam desde os anos 1820, após a Independência, impregnadas do personalismo daqueles que assumem o poder e desconstroem o que estava em andamento. Denomina de “caráter pendular” a oscilação, marca histórica da educação brasileira, que se move entre os opostos, expressando tensão permanente: centralização/descentralização; liberdade de ensino/regulamentação e controle; foco nos estudos científicos/ eixo curricular nos estudos humanísticos.

Na educação brasileira atual, a descontinuidade continua sendo a marca do insucesso que ainda hoje não permitiu ao país atingir metas que seus vizinhos, como a Argentina, Chile e Uruguai, já alcançaram: a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2008), um legado histórico que fere os direitos relativos às demandas educacionais da maioria da população brasileira.

Assim, como expressão das tensões e antagonismos de interesses que a constituem como um espaço antagonico, a escola, ao mesmo tempo, reproduz os mecanismos de

¹³ A Constituição de 1988 fixou 18% para a União e 25% para estados e municípios. O texto constitucional, entretanto, “estabelece esses percentuais mínimos em relação à ‘receita resultante de impostos’”. Assim, “além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência”, criando fontes diferenciadas de receita como “contribuição”, não denominadas como “imposto” (Cofins (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), Cide (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico), o que permite a desvinculação orçamentária.

dominação e articula enfrentamentos direcionados à transformação social. Nas análises de Enguita (1989, p. 131), “convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais”.

Como processo evolutivo conflitivo e não baseado em consensos, a escola pública tende a se constituir como resistência aos interesses da burguesia, mormente esteja constituída por esses interesses. Mas que condições possibilitariam o desenvolvimento desses processos de resistência? Essa é a questão norteadora do próximo item.

2.4 Possibilidades dos processos de resistência na escola pública

A hegemonia da classe dominante sobre a classe trabalhadora, de acordo com Netto e Braz (2012), está relacionada ao controle que exerce sobre o processo de trabalho. Este, formado pelos meios de trabalho, objetos de trabalho e força de trabalho¹⁴, está submetido a uma nova relação de produção¹⁵. Na sociedade capitalista, a propriedade privada e o assalariamento tornam-se bases estruturais, meios necessários ao desenvolvimento do capital, que tem como premissa as relações de troca de mercadorias. Destituídos dos meios e objetos do trabalho, os trabalhadores se veem obrigados a vender sua força de trabalho para conseguir os meios necessários à sua subsistência.

No modo de produção¹⁶ capitalista, o processo de trabalho não se limita a produzir valor; necessariamente, deve produzir a valorização do capital investido inicialmente pelo capitalista. Para que as relações de produção capitalistas se desenvolvam, é necessário que a força de trabalho produza mais do que o seu proprietário necessita para viver. E os trabalhadores despossuídos dos meios de produção são obrigados a trocar sua capacidade produtiva por um salário, quantitativo de dinheiro, que servirá de base de troca durante a aquisição dos bens que os mantêm vivos.

Ao se apropriar da força de trabalho do trabalhador na condição de mercadoria, o capitalista a consome, fazendo-a movimentar-se, estar em atividade, submetendo o trabalhador a um processo de exploração maior em relação ao seu salário ao obrigá-lo a

¹⁴ Segundo Netto e Braz (2012, p. 70), os meios de trabalho são “tudo aquilo de que vale o homem para trabalhar”; os objetos de trabalho são “tudo aquilo (...) sobre que incide o trabalho humano”; e força de trabalho, “a energia humana que, no processo de trabalho, é utilizada para, valendo-se dos meios de trabalho, transformar os objetos de trabalho em bens úteis à satisfação de necessidades”.

¹⁵ No entendimento de Netto e Braz (2012, p.71), são as relações determinadas entre o homem e a natureza e entre os homens e os próprios homens que inserem caráter técnico e social às relações de produção.

¹⁶ “Articulação entre forças produtivas e relações de produção”. (NETTO E BRAZ, 2012, p. 72).

produzir mais mercadorias do que o necessário. O processo de trabalho apropriado pelo modo de produção capitalista se torna instrumento para valorizar e autovalorizar o capital.

Nessas condições, o trabalho torna-se alienado, expropriado do trabalhador. Segundo Marx (2010), há o estranhamento, a alienação do trabalhador em relação ao seu objeto de trabalho, aos meios de trabalho, a si próprio e ao homem como ser genérico. Mas esse processo de expropriação só se efetiva em favor de outro homem, o capitalista, que utiliza da sua condição de proprietário privado dos meios de trabalho para expropriar os trabalhadores dos resultados do seu trabalho e, fazendo isso, acaba por desumanizar os trabalhadores e a si próprio. “Através do trabalho *estranhado, exteriorizado*, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista” (MARX, 2010, p.87).

A produção capitalista, dessa forma, tende a subtrair do trabalhador o máximo possível de sua produtividade, seja por meio do prolongamento do tempo de trabalho; pela redução do tempo de criação de um determinado produto; ou ambas as formas concomitantemente. Quando possui o *status* de possuidor de uma grande quantidade de capital, o capitalista dirige o processo de trabalho para garantir níveis elevados de produção. Torna-se sujeito social que intensifica o processo de produção para produzir, em um tempo socialmente necessário cada vez menor, inclusive valendo-se do uso de tecnologias cada vez mais sofisticadas, o máximo de potenciais mercadorias. E, ao aumentar a produtividade de sua força produtiva, acaba aumentando também a exploração da classe trabalhadora.

Essa lógica de produção coletiva dos trabalhadores e apropriação privada dos capitalistas configura-se como elemento fundamental do modo de produção capitalista. Mas, segundo Netto e Braz (2012), também é a contradição fundamental que o capital tem que manter equilibrada para que as suas crises estruturais não se repitam em curto prazo de tempo, porque, apesar de inevitável, devido à natureza própria de suas contradições, tende a extirpar muitos capitalistas.

Diretamente relacionado a esse caráter contraditório do capital também estão, na sua essência, a “concentração” e a “centralização”. A primeira “faz com que os grandes capitalistas acumulem uma massa de capital cada vez maior” e a segunda “realiza-se pela união (mediante *cartéis, trustes* e a formação de *holdings*) de capitais já existentes” (NETTO e BRAZ, 2012, p. 143 grifo do autor). Esse movimento representa o caráter monopolista do capital. Em síntese, o modo de produção capitalista – a maneira de ser da dominação burguesa do processo de trabalho – desenvolve-se por meio da exploração da classe trabalhadora e

tende a modificar as suas metodologias de monopolização para manter intocada a superioridade da burguesia formada pela elite econômica.

Na contemporaneidade, mais especificamente a partir da segunda metade do século XX, o modo de produção do capital enquanto movimento histórico tem sido marcado pela mundialização. Comandado por um forte processo de monopolização dos bens produzidos pelos trabalhadores, tem provocado intensas mudanças na economia, na política social e na cultura. Tem constituído um período marcado pelo declínio do modelo de relação de produção taylorista/fordista¹⁷ e ascensão de um novo modelo de relação de produção e circulação do capital, o flexível. Este, segundo Harvey (2011, p. 140),

[...], é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ele se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracterizando-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Para o autor, a acumulação flexível é um processo inacabado, que ganha maior visibilidade a partir dos anos de 1970. Trata-se de um processo que vem recebendo corporeidade nos países capitalistas de forma não homogênea, porém, sistematicamente, orquestrado pelos interesses hegemônicos da burguesia.

Como a educação e o seu sistema organizacional não estão à margem de nenhum modelo de produção capitalista, na acumulação flexível os processos educacionais têm intensificado a submissão da escola e do trabalho pedagógico a essa lógica. Essa conjuntura, norteadas pela produção flexível, não apenas tem delineado os condicionantes da ação pedagógica como também tem responsabilizado os trabalhadores em educação, bem como os alunos, pelo *insucesso* ou *sucesso* do processo de ensino-aprendizagem.

Esse quadro tende a limitar os objetivos educacionais das escolas públicas ao cumprimento de metas e a restringir o trabalho pedagógico a ações mecânicas e diretivas, cujo foco é preparar os alunos para as necessidades do capital, em que o princípio formativo se pauta nas estruturações técnicas em detrimento do conhecimento científico e da formação humana.

¹⁷ É um modelo de produção criado por Frederick Winslow Taylor, aplicado e ampliado por Henry Ford. Este sistema visa à racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção e do lucro, de modo que o processo de produção é aperfeiçoado mediante uma divisão técnica do trabalho, em que cada trabalhador exerce uma função. A principal característica do fordismo foi a introdução das linhas de montagem, na qual cada operário fica em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o automóvel (produto fabricado) se desloca pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira. Com isso, as máquinas ditam o ritmo do trabalho. Baseado em Harvey (2011).

No entanto, considerando as contradições do processo de produção capitalista, Frigotto (1996) entende a educação escolar como um “campo social de disputa hegemônica”. Alerta que, apesar de a educação formal não ser, por si só, transformadora da realidade social, não se pode desconsiderar a contradição essencial constitutiva da escola, que representa o processo formativo da classe trabalhadora também no que se refere ao esgarçamento dos antagonismos sociais. Com isso, a educação escolar se efetiva mediante sua relação com a produção material (econômico/capital) e sua produção ideológica e simbólica (ideias, valores etc.), caracterizando-se, assim, como constituída e constituinte das relações sociais. Conforme Frigotto (1996, p. 25),

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Essa disputa dá-se na perspectiva de concepções, organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida, aos interesses de classe.

Mediante tal peculiaridade, estruturada enquanto constituída e constituinte, é que o campo de formação escolar se apresenta como fundante para a manutenção das esferas sociais de classe tanto quanto representa um espaço possível de questionamento crítico frente à organização social pré-estabelecida. As determinações capitalistas na esfera organizacional da educação formal expressam o empenho de adequar a educação aos seus interesses, focada na manutenção do poder e na naturalização da organização social vigente. Por outro viés, o campo educacional explicita, de igual modo, como destaca Frigotto (1996, p. 19), “um espaço de contradição dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democrática que concorra para a emancipação humana”.

Desse modo, a relação entre o processo de produção e as práticas educativas se perpetua historicamente como uma camada protetora das forças do capital, envidando todos os esforços na formação voltada ao trabalho nessa sociedade. Como analisa Frigotto (1996), o trabalho e a educação são considerados fatores de manutenção do capital. Para esse autor (1996, p. 30),

Na sua formulação mais geral, a análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, desde a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, é explicitada pela concepção de que a sociedade é constituída por fatores onde, em determinado período, um destes fatores é o fundamental e determinante, como por exemplo, a economia, e em outros será a política, a religião. [...] Por esta perspectiva, o trabalho, a tecnologia, a educação são concebidos como fatores. A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação

do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução.

Assim, é possível constatar que este processo de (re)produção ocorre porque a educação e o trabalho na sociedade capitalista têm por função manter intactos os objetivos do capital, caracterizados pela manutenção da sua essência lucrativa. Mediante tal condição, o processo de trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino está atrelado diretamente ao processo de produção e circulação do capital.

Para Enguita (1989), a escola moderna conta não apenas com conteúdos de ensino cuja transmissão é dedicada pequena parte do tempo dos professores e alunos, mas também com rotinas organizadas para formar os alunos no sentido de impor e manter a ordem similar à produção capitalista. Segundo o autor, “uma das características fundamentais da educação na escola é sua dimensão onipresente de educação para a docilidade” (p. 166). Portanto, nas instituições escolares modernas, a educação se efetiva como a sociabilização para o trabalho, servindo para atender a interesses particulares em detrimento do seu caráter universal. Sua prática educativa, para esse autor, se restringe à ideologia capitalista.

Desse modo, na particularidade da sociabilidade capitalista, as instituições formadoras são responsáveis por cristalizar, tanto quanto possível, a naturalização e o conformismo do ser humano frente às configurações sociais e econômicas vigentes. Naturalmente, essa configuração se conjectura favorável à lógica reprodutora do capital, profundamente enraizada na contemporaneidade, objetiva e subjetivamente. Esse sistema determina condições de subordinação da classe trabalhadora, impondo seus princípios e promovendo a constituição da essência humana, ao instante que também a desconfigura (MÉSZÁROS, 2007).

Portanto, às mudanças nos meios de produção da esfera social do capital no âmbito cultural e político correspondem também mudanças na organização do trabalho pedagógico e nas instituições formais de ensino. No entanto, o caráter constitutivo da educação, pautado na formação humana, não se dilui completamente diante dessa realidade, pois é constituído por meio do trabalho humano, uma “*atividade vital, a vida produtiva mesma*” (MARX, 2010, p. 84, grifos do autor), isto é, primordialmente, um processo de constituição, formação e transformação. Corresponde a um processo determinante e determinado, de maneira que o homem faz e se refaz por meio da sua ação. Assim,

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação

também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relações sociais. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (material, biológica, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptação e funcionamento [...]. (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

Desse modo, segundo o autor, apesar do caráter de subordinação das práticas educativas aos interesses do capital, elas também se compõem pelo viés crítico, ou seja, a lógica instituída pelo sistema econômico vigente é suscetível de superação. Para tanto, a esfera constituinte da escola, em suas práticas educativas, deve buscar como meio de objetivação a qualificação humana, como destaca Frigotto (1996, p. 32):

A qualificação humana, [que] diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

A educação formal tanto pode atuar enquanto proliferadora da submissão do sujeito voltada para uma formação técnica, pragmática (formação unilateral), que contribui para a manutenção do contexto social de conservação das bases capitalistas, quanto pode exercer um papel transformador das relações impostas e naturalizadas pela organização vigente. Nesse contexto, a escola se define como “uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 1996, p. 44).

Dessa materialidade, a educação formal, mediante suas estruturas organizacionais, se apresenta, segundo Frigotto (1996, p. 47), como “O campo educativo, predominantemente aprisionado no plano pedagógico escolar, [que] alarga seu *locus* para o plano do conjunto das práticas e relações sociais, e a educação, [...], passa a ser concebida como uma prática constituída e constituinte destas relações sociais”.

Ao tempo em que a organização dominante dissemina meios de naturalização com vistas a perpetuar o modelo organizacional vigente, a classe trabalhadora luta em função da transformação histórica da sociedade. Nesse contexto, a educação compreendida como prática constituída e constituinte se apresenta como possibilidade de formar sujeitos com foco na demanda das necessidades mercadológicas como também formar sujeitos que possam suplantar essa lógica imposta e redimensionar a sua formação. Desse modo,

Trata-se de uma perspectiva que demarca, [...], uma clara contraposição às teses do neoconservadorismo que, definindo o mercado como o sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentada, imediatista e *interesseira* de formação humana. (FRIGOTTO, 1996, p. 49, grifo do autor)

Assim, a educação e o trabalho, apesar de sofrerem intervenções diretas do contexto organizacional da esfera capitalista e se articularem para atender às suas necessidades, expressadas na manutenção do aspecto hegemônico, também apresentam uma esfera pautada na superação ou mesmo no enfretamento das amarras alienantes e opressivas advindas da hierárquica organização desse sistema.

A par de se constatar a predominância dos princípios do modo de produção capitalista na organização dos processos educacionais das instituições formais de ensino, especialmente a escolar, não se pode perder de vista que é na estrutura contraditória desse modo social de produção que se encontram os germes de transformação dessa realidade. É no interior da própria escola que se podem encontrar elementos de sua transformação, por meio de uma educação que valorize os conteúdos culturais, que supere a dualidade e caminhe para além do capital. E, nesse processo, o trabalho pedagógico como ação social intencional é fundamental.

Projetar o homem como objetivo da educação, conforme Paro (2014, p. 29), primordialmente exige ter clareza da particularidade histórica desse ser e a relação desenvolvida por ele na natureza por meio do trabalho enquanto ser genérico. É nessa condição que sua essência natural se metamorfoseia, movida pela sua relação com a natureza, e externaliza objetivações materiais e imateriais constituindo, assim, humanos em um mundo também humanizado.

De modo bastante sintético podemos dizer que as diferenças derivam do fato de que já não se está mais preocupado apenas com a “passagem” de conhecimentos e informações, o que oferecia motivos à escola tradicional para centrar sua atenção sobre o que ela considerava como os legítimos “conteúdos”. Os conteúdos continuam sendo importantes, e até ganharam abrangência muito maior, mas as atenções agora se estendem para o educador e para o educando.

Essa abrangência implica, portanto, movimentação em todo o contexto educacional, porque não se refere somente ao modo como acontece a passagem dos conteúdos, mas a uma metodologia que considere como partes do processo formativo o professor e o aluno. Isso implica, pois, que o educando assimile os conteúdos tradicionalmente tratados para além da esfera conservadora das disciplinas curriculares escolares, que objetivam somente o fim do processo formativo, mas também o processo e os meios que culminem na possibilidade de o educador ser portador de valores concretos na vida dos educandos para sua formação. Nessa

perspectiva, o educando aprende apenas quando é percebido como um detentor de vontades, como um objeto vivo.

Segundo Paro (2012, p. 23), se há a pretensão de tratar a educação de maneira mais científica, faz-se necessária a apropriação de conceitos mais rigorosos acerca do processo de ensino e aprendizagem, tais como apreender que “a educação consiste na apropriação da cultura¹⁸”. O ato de educar transcende as particularidades momentâneas que só na aparência surgem como primordiais e busca se estruturar a partir da apropriação da cultura em sua amplitude. Com isso, a tendência é que o processo educacional seja pautado pela interiorização de conteúdos culturais, aqueles que se apresentam como essenciais para a formação do homem em sua universalidade.

De acordo com Saviani (2012), para se constituir como contrário aos interesses corporativos ou clientelistas propostos pelo processo de produção capitalista, o currículo escolar deve ressaltar o que é principal da função da escola e não o que lhe é secundário. Afirma que o principal está na ordem dos clássicos, ou seja, tudo que se sistematizou enquanto conhecimento humano cientificamente elaborado e que perpassa o tempo e o espaço. Consiste na efetivação da transmissão e assimilação do saber sistematizado pelo homem e que se mantém ao longo de sua existência.

Esse processo constitui-se uma estratégia de resistência representada, portanto, por um processo longo de formação humana, capaz de propiciar aos indivíduos consciência das relações sociais desiguais em que estão inseridos e, conseqüentemente, possibilitar-lhes condições de criar formas de enfrentamentos. Esse movimento evidencia que o processo pedagógico de resistência não está associado a ideias deslocadas da materialidade, mas trata-se de um processo extenso, consubstanciado por estratégias articuladas para a formação da classe trabalhadora.

De forma mais incisiva, Mészáros (2007, p. 196) defende uma reformulação significativa na educação e mudanças essenciais no quadro social, “no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Para ele, as ações de resistência à lógica capitalista não devem se resumir a reformas no âmbito formal, como os vinculados aos direitos, pois o sistema capitalista é “incorrigível”. As ações de enfrentamento devem ser essenciais, com o intuito de romper a lógica já estabelecida material e subjetivamente. Disso se segue que

¹⁸ A cultura aqui é compreendida por Paro (2014, p. 23-24) de forma ampla: “envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza”.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias de “acumulação primitiva” em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido de mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2007, p. 201).

A resistência, portanto, não pode ser senão por meio de ações essenciais voltadas para o rompimento da lógica estrutural estabelecida. Ou seja, não seria viável que a sua constituição se resumisse a reformas institucionais passo a passo, mas em ações essenciais que representem um enfrentamento à base estrutural do sistema. Nessa perspectiva, a aprendizagem pode conduzir para a autorrealização ou estar a serviço da ordem social capitalista. Já o conhecimento pode ser considerado um dos elementos para transformar em realidade o ideal de emancipação humana ou representar a sustentação, pelos indivíduos, dos meios de proliferação e fortalecimento do capital. Portanto, a educação se efetiva tanto como um campo de manutenção como de mudança.

Para Mézáros (2007), romper com a lógica do sistema capitalista requer ações duradouras e contínuas, visando sua objetivação como princípio, meio e fim, procurando vislumbrar uma sociedade mais justa, com indivíduos apropriados de sua força de trabalho assim como de seus resultados. É fundante, por conseguinte, que se materialize, por meio do trabalho, uma educação transformadora. Mézáros (2007, p. 217) afirma que,

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”.

Vinculada a esses elementos, o autor propõe que a universalização da educação e do trabalho, como atividade humana autorrealizadora, seja fundante para a promoção de uma educação que vislumbre uma ordem social metabolicamente diferente à imposta pelo capital e inerentemente concreta.

Nessa dimensão, é possível compreender as possibilidades do trabalho pedagógico como processo de resistência no cotidiano da escola pública, no sentido de apreender, na sua particularidade, a natureza desse trabalho como forma de humanização do sujeito que se desenvolve em uma instituição historicamente constituída. A escolarização moderna, tendo

sua origem nas contradições do modo de produção capitalista como reivindicação popular na perspectiva da instrução pública como anseio da modernidade, resultou nas instituições formais de ensino que, como “campo de disputa hegemônica”, ao mesmo tempo, expressam as forças legitimadoras da classe social dominante e os processos de resistência da classe trabalhadora.

A relação entre esses dois caminhos até aqui desenvolvidos mostra que a educação, mesmo cooptada por forças históricas dominantes, não perde o seu caráter de humanização. E, em condições determinadas, como a capitalista, a educação pública não é um gesto de bondade de uma classe (a capitalista) para com a outra (a trabalhadora), mas resultado histórico de uma luta contra o estado absolutista, portanto um direito social, que traz em sua historicidade a ideia de emancipação do homem, de resistência aos processos de dominação.

Tendo em vista essa condição da escola pública como espaço de formação humana e de resistência aos processos de dominação, este trabalho seguirá, na próxima seção, apresentando a pesquisa bibliográfica das produções dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, que objetivou apreender como o trabalho pedagógico das escolas públicas tem se efetivado como forma de resistência.

3. TRABALHO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa bibliográfica realizada junto às teses e dissertações dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras que, segundo os critérios adotados, abordaram o trabalho pedagógico na educação básica da escola pública como forma de resistência ao modo de produção capitalista. Foram considerados, como referência objetiva para a análise, os conteúdos apresentados nas produções acadêmicas dos trabalhos investigados, levando em conta a educação institucionalizada em sua relação com a sociabilidade capitalista. Também foi verificado como os autores apreenderam a escola na sociedade capitalista, sobretudo como pode a escola estar exercendo processos de resistência por meio do trabalho pedagógico.

A seção ainda parte do entendimento, segundo as proposições de Lima e Miotto (2007, p. 40), com base em Guiroga (1991), que “o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado”. Nesse sentido, o caminho metodológico, caracterizado “como lente para o encaminhamento da pesquisa”, diz da possibilidade de perceber a realidade em sua esfera totalizante para além das aparências imediatas (LIMA e MIOTTO, 2007, p. 39).

Nessa perspectiva, foi preciso, então, que os procedimentos da pesquisa estivessem alinhados para compreender a discussão dos autores sobre a resistência no trabalho pedagógico na escola pública frente à trama capitalista, contida nas relações sociais em sua perspectiva cultural, histórica e ontológica. Com isso, a escolha pela pesquisa bibliográfica justificou-se na possibilidade de buscar a “resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (BOCCATO, 2006, p. 266). Acredita-se que “esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (BOCCATO, 2006, p. 266).

Daí que esse levantamento bibliográfico, um estudo tipo considerado “estado do conhecimento” sobre a temática junto à produção discente dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, apresenta-se como “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema, [...], à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles” (FERREIRA, 2002,

p. 258) no propósito de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas e estudos que visem uma educação concorrente para a transformação da sociedade do capital.

3.1 Critérios da Pesquisa

Para a realização da pesquisa, definiu-se um conjunto de palavras que pudesse expressar os elementos vinculados à resistência ao modo de produção capitalista, à escola pública e ao trabalho pedagógico. Buscou-se identificar a produção discente acadêmica que trata as possibilidades de uma educação escolar que, como afirma Frigotto (1996), desenvolva uma formação que contemple aspectos críticos da realidade. As fontes de informação pretendidas na consulta se voltaram às fontes primárias, entendidas por Boccato (2006, p. 267) como “os trabalhos publicados de forma integral ou resumida e disponibilizados no seu suporte original [...]”, no caso específico, teses e dissertações originais defendidas e publicadas pelos programas de pós-graduação brasileiros da área de Educação.

A coleta das fontes foi realizada por meio da busca em um banco de dados criado e mantido por uma instituição científica, no caso a plataforma *online* do portal Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁹. De acordo com a apresentação do instituto no próprio *site*²⁰, “a origem do IBICT remonta ao início da década de 1950, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sugeriu à Fundação Getúlio Vargas (FGV) que promovesse a criação, no Brasil, de um centro nacional de bibliografia”. Sua missão se pautava em “promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico”. Em virtude disso, essa plataforma tem-se efetivado como um campo privilegiado de investigação, por disponibilizar rico acervo de produções acadêmicas que contemplam a diversidade de áreas vinculadas aos programas de pós-graduação do país. A escolha se deu, considerando as proposições de Severino (2016, p. 153), pela importância social que essa plataforma representa como “centro nacional de pesquisa, de intercâmbio científico, de formação, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal científico [...]”, bem como na organização e divulgação das produções científicas brasileiras, e por consistir em um amplo banco de dados,

¹⁹O propósito inicial foi trabalhar com a plataforma da Capes no seu Banco de Teses e Dissertações, por ser a instituição brasileira que coordena as atividades de pós-graduação no país. No entanto, a nova plataforma em implantação na Capes, a Sucupira, no momento da pesquisa, encontrava-se em manutenção, sendo que vários programas não estavam ainda cadastrados e as produções disponíveis se limitavam ao período de 2013 a 2016, não contemplando o período delimitado pela nossa pesquisa. Esses fatores não possibilitaram a realização do levantamento nessa plataforma.

²⁰Disponível em: <http://www.ibict.br/>. Acessado entre os dias 05 e 15 de março de 2018.

contemplando produções acadêmicas de diversas bibliotecas digitais na área da Educação em nível de mestrado e doutorado.

Considerando os propósitos desta pesquisa e o acervo de ferramentas oferecido pelo IBICT, escolheu-se como instrumento de busca a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). De acordo com o *site*²¹, a BDTD “tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos”.

Uma vez selecionada a fonte de informação, a plataforma da BDTD, o levantamento da produção acadêmica voltou-se para o objetivo da pesquisa na seguinte problemática: as teses e dissertações dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras abordam processos de resistência ao modo de produção capitalista na escola pública por meio do trabalho pedagógico? Mediante tal questionamento, optou-se por selecionar, na página de busca da BDTD, em *todos os campos*, as palavras-chave: resistência, escola pública e trabalho pedagógico.

Com o propósito de refinar melhor o processo de pesquisa, definiu-se também, como “estratégia de busca”, o agrupamento das palavras-chave por meio de operadores booleanos, que podem ser compreendidos, de acordo Pizzaniet al. (2012, p. 59), ao citar Volpato (2010), como

palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa –, que permitem ampliar ou diminuir o escopo dos resultados. Também é possível utilizar sinais que representem recursos disponíveis em diferentes bases de dados para melhorar os resultados da busca ou facilitar a operação.

Assim, para complementar a busca, foi incorporado o operador booleano OR, empregado para agrupar termos, de modo a ampliar a pesquisa. Usou-se também o recurso denominado truncagem de palavras por meio do sinal (*), que expressa formas variadas das palavras em busca e/ou plurais das mesmas. Por meio desses recursos, não apenas os termos definidos (resistência, escola pública, trabalho pedagógico) foram contemplados na busca, mas também suas derivações (escolares, pedagógicas, públicas, por exemplo) presentes em títulos, palavras-chave e assuntos, resultando na elevação numérica das produções acadêmicas apresentadas.

²¹ Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>.

Essas estratégias de busca representam o resultado de uma série de tentativas para alcançar, diante de uma ampla combinação, expressões capazes de trazer à vista do pesquisador produções acadêmicas acerca das relações desejadas e consideradas importantes para o objeto: resistência e trabalho pedagógico; resistência e escola pública; e resistência, trabalho pedagógico e escola pública. Após esse processo, ficou definido como descritor central de busca a seguinte expressão: resistência* (escola pública OR trabalho pedagógico).

A realização inicial da pesquisa ocorreu no mês de março de 2018²² e seu procedimento metodológico pode ser sistematizado em seis momentos ou etapas com base em critérios pré-estabelecidos para recorte: por meio das palavras-chave; por período cronológico; pela área de conhecimento; pela leitura dos títulos, assunto e palavras-chave dos resumos; pela leitura dos resumos e dos sumários das produções acadêmicas; e, por fim, pela leitura integral dos trabalhos selecionados.

A primeira incursão aos dados na BDTD, de acordo com as palavras-chave combinadas – resistência* (escola pública OR trabalho pedagógico) – resultou em 1.604 trabalhos. A segunda etapa da pesquisa, representada pelo recorte do período cronológico de dez anos (2006 a 2016)²³, reduziu o número para 1.336 trabalhos. Diante desse quantitativo, a etapa seguinte – considerar apenas os trabalhos da área de conhecimento da educação – resultou em 825 trabalhos. Na quarta etapa, caracterizada pela leitura dos títulos, dos assuntos e das palavras-chave, tendo em vista o objetivo e a temática pesquisada, o quantitativo foi reduzido a 43 trabalhos. Os 782 trabalhos suprimidos nesse momento não tratavam da problemática estabelecida, abordando a construção de identidades profissionais, implantações de políticas públicas educacionais, reformas administrativas, psicologia organizacional do trabalho, formação continuada, discursos sobre indisciplina, práticas pedagógicas para educação inclusiva, resistências às drogas e a violência no campo educacional, melhoria das escolas por meio do terceiro setor, confronto e convívio com as diferenças, práticas pedagógicas com uso das tecnologias, formação de professores em cursos de licenciatura e de educação inclusiva. Além disso, ocorreu, também, a repetição de algumas produções acadêmicas, alguns títulos duplicados, e até triplicados, na plataforma de busca.

Em relação à quinta etapa metodológica, etapa final do refinamento e seleção dos trabalhos, desenvolvido por meio da leitura dos resumos e sumários das produções

²²Anteriormente, porém, no mês de fevereiro, outra pesquisa havia sido realizada e que deu origem ao texto do exame de qualificação. Após considerações da banca avaliadora, optou-se por um novo levantamento a fim de buscar maior aproximação com a temática em desenvolvimento.

²³Essa periodicidade foi definida por entender que representa uma delimitação temporal capaz de identificar uma produção acadêmica hábil para o alcance dos objetivos deste trabalho.

acadêmicas, apenas treze produções, sistematizadas no Quadro 1 abaixo, foram selecionadas. As outras trinta não tratavam, em seus resumos e sumários, da relação entre os termos: resistência, escola pública e trabalho pedagógico. Quase sempre enfatizavam aspectos organizacionais das instituições de ensino investigadas, sem considerar as relações entre a escola, o trabalho pedagógico e a resistência ao processo de produção capitalista. Por isso, foram desconsideradas.

Quadro 1 – Trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).

Nº	T/D	Títulos	Autor (a)	Instituição	Ano
1	D	Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória.	Raquel de M. Azevedo	UFMA	2007
2	D	Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire.	Vanessa Gabassa	UFSCar	2007
3	D	Educação, Trabalho e Emancipação Humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST.	Caroline Bahniuk	UFSC	2008
4	D	Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo.	Sara Ingrid Borba	UFPB	2008
5	D	Práticas Emancipatórias na Escola Pública.	Zuleyka da S. Duarte	UFPEl	2008
6	D	A escola de alternância no MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação.	Ignês A. Figueiredo	UEPG	2008
7	T	Limites e desafios para objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar.	Carlos Henrique F. Magalhães	UFSCar	2009
8	T	Escola Estadual Professor José Inácio de Sousa nas décadas de 1960 a 1980: um Projeto Político e Pedagógico Contra-Hegemônico?	Carlos Antônio B. Firmino	UFPE	2010
9	D	O Trabalho Docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: Limites e Possibilidades de uma Práxis Emancipadora.	Paola Purin C.	UFRGS	2011
10	D	Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares.	Etiane F. B. Balsan	UFSM	2012
11	D	A Escola do Trabalho: um Estudo no Instituto de Educação Josué de Castro.	Eduardo G. Pergher	UFRGS	2012
12	D	Políticas e Práticas de Gestão da Educação no MST: afetividade, contradição e anseio democrático.	Danielle Cristina B. S. Soares	UFPE	2013
13	T	Educação Profissional Emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemônica.	Gisela L. do Amaral	UNISINOS	2016

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Após a seleção dos trabalhos, seguiu-se o procedimento metodológico final de análise por meio da leitura integral das produções acadêmicas, que se efetivou mediante a orientação de uma planilha (Apêndice I). Essa planilha teve como objetivo a condução do processo de análise das produções acadêmicas, possibilitando apreender, em especial, como os autores apresentam a concepção de resistência, de trabalho pedagógico e de trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência ao modo de produção capitalista.

A planilha foi estruturada em duas partes: identificação geral das dissertações e teses, e descrição dos conteúdos das teses e dissertações, sendo essa a organização de referência para o desenvolvimento das análises a seguir.

3.2 Apresentação das produções acadêmicas

Os treze trabalhos identificados e selecionados, todos produzidos em Programas de Pós Graduação em Educação, lidos na íntegra, analisados e sistematizados em uma planilha analítica, compuseram um acervo que possibilitou conhecer a produção acadêmica discente de pós-graduação das universidades brasileiras que trata do tema trabalho pedagógico na educação básica da escola pública como forma de resistência.

Conforme o Quadro1, das treze produções, dez são do nível de Mestrado e três de Doutorado, como é possível constatar na Tabela1, pela qual se observa que o quantitativo das dissertações de mestrado é superior, em mais de três vezes, ao das teses de doutorado.

Tabela 1 – Nível de formação dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006-2016).

Nível de pós-graduação	Quantitativo
Mestrado	10
Doutorado	3
Total	13

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Importa registrar que estudos sobre a pós-graduação no Brasil mostram que o número de cursos de mestrado supera em aproximadamente um terço o de cursos de doutorado, sendo possível que essa relação quantitativa tenha se expressado na maior proporção de dissertações encontrada no levantamento. Segundo Oliveira (2015, p. 347), houve acentuado crescimento da pós-graduação no Brasil na última década, “passando de 2.993 cursos de mestrado e doutorado em 2004, para 5.670 em 2014, sendo 3.157 mestrados acadêmicos, 1.941 doutorados e 572 mestrados profissionais”²⁴.

Os treze trabalhos identificados representam produções acadêmicas defendidas entre os anos de 2006 e 2016, em consonância com o critério de refinamento de busca do

²⁴ Ver tabela (Anexo 1).

levantamento. Desse procedimento, foi possível identificar que, nos anos de 2006, 2014 e 2015, não foi registrada nenhuma produção. Em todos os demais, foram identificadas produções. Essa distribuição de produções ao longo da década conseguiu mapear todo o período pretendido, como é possível observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Ano de publicação dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).

Ano de defesa	Quantitativo
2006	0
2007	2
2008	4
2009	1
2010	1
2011	1
2012	2
2013	1
2014	0
2015	0
2016	1
Total	13

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Nessa distribuição, também se percebe que o maior número de publicações encontra-se no ano de 2008, sendo quatro no total, seguido pelos anos de 2007 e 2012, com duas produções em cada ano. Os demais anos registraram apenas uma produção por ano. Pode-se observar leve concentração dos trabalhos no início da década analisada, parecendo haver, ao final do período, uma redução da produção quando, por dois anos seguidos (2014 e 2015), não se registrou nenhum trabalho, biênio antecedido (2013) e sucedido (2015) por apenas uma produção em cada ano.

No que se refere às instituições universitárias, identificou-se (Tabela 3) que as produções se distribuíram entre as instituições de ensino quase uniformemente, entre uma a duas produções por universidade nas regiões Nordeste (Maranhão, Paraíba e Pernambuco), Sudeste (São Paulo) e Sul (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul).

Os dados demonstram, também, que quase todas as instituições são públicas, apenas a UNISINOS é uma instituição privada. A maior produção encontrada nas universidades públicas pode estar relacionada ao modo como se deu o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil que, conforme Oliveira (2015, p. 348), ocorreu a partir do “modelo de expansão da Educação Superior no Brasil desde o período do Regime Militar, que buscou instituir um sistema de Pós-Graduação para a formação de quadros de alto nível e a geração de conhecimento que pudesse contribuir para o desenvolvimento do país”. Em decorrência, em todos os estados da federação, as universidades federais passaram a contar com cursos ou programas de mestrado e/ou doutorado.

Essa foi uma estratégia dos militares que “ambicionava [m] a construção de um estado nacional forte” e, por meio da “indução financeira e normatização das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico”, promoveram o fortalecimento do sistema de pós-graduação, tendo por principal meta a “formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender às demandas do ensino superior” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1344). O acompanhamento e a avaliação da pós-graduação brasileira, iniciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na década de 1970, a inseriu no planejamento estatal e ainda hoje, conforme Censo da Educação 2013 informado por Oliveira (2015, p. 348), 85% das 203.717 matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil estão na esfera pública, com alta concentração nas regiões Sudeste e Sul.

Segundo Oliveira (2015), em 2014, as regiões Sudeste (com 2.474 cursos) e Sul (com 1.069 cursos) contavam com 3.543 cursos de mestrado acadêmico e doutorado juntos, constatando-se a concentração da pós-graduação nessas regiões. A região Nordeste também se destaca na formação de pós-graduação, com 934 cursos de mestrado acadêmico e doutorado em comparação com as regiões Centro Oeste (397 cursos) e Norte (224 cursos). Esse pode ser um dos motivos pelos quais, neste levantamento, a região Sul do país aparece com destaque em relação ao número de trabalhos publicados, com sete produções, seguida pela região Nordeste, com quatro produções, e a Sudeste com duas produções, como mostra a Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Instituições acadêmicas dos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016) por região.

Regiões	Instituições	Quantitativo por universidade	Quantitativo por região
Nordeste	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1	4
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2	
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1	
Sudeste	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2	2
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	7
	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1	
	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	1	
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2	
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1	
	Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	1	
TOTAL		13	13

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Nas regiões Norte e Centro-Oeste, de acordo com os procedimentos metodológicos da pesquisa, não foram identificadas produções acadêmicas a partir das expressões resistência* (escola pública OR trabalho pedagógico). Porém, esse dado não nega a existência de produções acadêmicas de resistência em suas múltiplas abordagens em instituições dessas regiões, apenas evidencia que o processo investigativo, composto pelas estratégias de busca,

atendeu aos critérios específicos apontados pelo pesquisador por meio das expressões ou conjunto de termos estabelecidos, selecionando apenas produções disponibilizadas pela plataforma de busca, no caso o BDTD.

Como explicitado, a pesquisa buscou apreender as concepções de resistência, de trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico como resistência ao capital nas produções acadêmicas de pós-graduação, o que torna necessário apresentar as informações relacionadas ao conteúdo e sistematizadas conforme planilha de análise, como: palavras-chave indicadas, temas abordados, objetivos dos trabalhos, autores de maior relevância, enfoque teórico, tipos de pesquisas, instrumentos de coletas de dados e, ainda, de que forma (explícita ou não) os autores trataram as concepções de resistência e trabalho pedagógico, e o trabalho pedagógico como forma de resistência nas suas produções.

A princípio, as palavras-chave assumem importância porque podem traduzir o pensamento dos autores e expor a abrangência de um tema de pesquisa. Segundo Borba, Laan e Chini (2012), seu objetivo é sintetizar o conteúdo da produção e evidenciar sinteticamente sua temática central. Observa-se, pela Tabela 4, que as produções acadêmicas investigadas estão relacionadas, de forma mais recorrente, às palavras: Educação, Emancipação, Trabalho, MST, Escola, Resistência e Autonomia. Considerados individualmente, esses termos podem se apresentar como desvinculados um do outro; no entanto, vistos no conjunto, mostram relações intrínsecas.

Tabela 4 – Palavras-chave mais recorrentes dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).

Palavras-chave mais recorrentes	Quantitativo
Educação	5
Emancipação	4
Trabalho	3
MST (Movimento Sem Terra)	3
Escola	2
Resistência	2
Autonomia	2
Total	24

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Revelam relações engendradas na constituição histórica da escola nessa sociedade, como abordado na seção anterior, indicando o desafio das produções acadêmicas investigadas que, *grosso modo*, parecem ensejar uma transformação da educação, visando uma escola de novo tipo, diferente da ofertada pela sociedade capitalista para a classe trabalhadora.

Vinculada à educação, a perspectiva de emancipação é tratada como base para o processo de resistência, pois se relaciona a dimensões emancipatórias da razão em detrimento da dimensão instrumental do conhecimento, como perspectiva de libertação, especialmente

como Gabassa (2007) discute em seu trabalho. Em vista de se buscar a transformação social, metodologicamente, o trabalho assumiu centralidade nas produções como meio de objetivação do homem no mundo, mecanismo recíproco de produção da vida social e produção humana em si mesma. Daí a necessidade de resistir aos processos alienadores e subjugadores do capital em busca da autonomia, o que dá destaque, nas produções, ao MST, um movimento de resistência criado em 1984 e que, atualmente, organiza-se em vinte e quatro estados, tendo como uma de suas principais bandeiras a luta por terra e pela reforma agrária no Brasil, um dos países com maior concentração de terras do mundo, comportando extensos latifúndios.

De acordo com Bahniuk (2008, p. 21), em sua originalidade, o MST evidencia como a classe trabalhadora se organiza permanentemente, “conseguindo, não sem dificuldades, dar respostas no plano imediato, garantindo a sobrevivência de milhares de famílias, oferecendo a elas uma oportunidade de produzir a vida, de ter acesso à terra, à educação, à cultura e a à saúde, entre outros”. Busca uma alternativa de transformação da estrutura social por meio do enfrentamento coletivo ao sistema como contestação do individualismo, atuando na perspectiva histórica do sistema capitalista e que, por isso, pode ser superado.

Ao relacionar as palavras-chave com as temáticas e os objetivos organizados respectivamente nos Quadros 2 e 3 a seguir, pode-se observar que os objetos investigados inserem-se na relação educação e trabalho contida no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar e expressam a urgência de uma escola que ofereça uma formação condizente a uma nova sociedade emancipadora. Nessa perspectiva, a “transformação social emancipadora radical” implica uma educação que não funcione “suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2007, p. 223).

Para além dessa unidade em torno dos propósitos, observa-se, por meio do Quadro 2, como os temas são tratados, ao quais vão desde a avaliação da aprendizagem, práticas educativas/escolares/pedagógicas, prática docente, Educação de Alternância, Pedagogia Histórico-Crítica, Educação do Campo, até a formação profissional contra-hegemônica. No entanto, também pode-se observar, no conjunto da produção, o interesse maior pelos estudos relacionados às práticas desenvolvidas na escola (oito trabalhos), ainda que alguns desses trabalhos se voltem para questões específicas dessas práticas, como a avaliação, a escola itinerante, a educação de alternância, etc. Dois trabalhos foram instigados, mais diretamente, pelas questões políticas, seja em relação ao projeto político-pedagógico (FIRMINO, 2010) ou em relação às políticas de gestão e organização (SOARES, 2013). Outros três, mais

especificamente, pela relação trabalho e educação: Purin (2011) em torno do trabalho docente, Pergher (2012) e Amaral (2016), do ensino profissionalizante e da formação profissional.

Quadro 2 – Descrição dos temas dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico por ano e instituição (2006 a 2010).

Ano	Instituição	Autor	Tema	Descrição do tema
2007	UFMA	Azevedo	Processo de Avaliação da aprendizagem	O processo avaliativo na aprendizagem de caráter emancipatório em séries iniciais de uma escola da rede pública municipal.
2007	UFSCar	Gabassa	Práticas educativas	Práticas educativas e racionalidade técnica a partir da Ação Comunicativa de Habermas e da Ação Dialógica de Freire, e sua contribuição para uma escola igualitária.
2008	UFSC	Bahniuk	Escola Itinerante	Experiência da Escola Itinerante do MST, resistência e emancipação social.
2008	UFPB	Borba	Prática pedagógica	Prática pedagógica da Educação do Campo em escolas da rede pública de um assentamento do MST.
2008	UFPEl	Duarte	Prática docente	Práticas docentes com caráter emancipatório em uma escola pública de ensino fundamental.
2008	UEPG	Figueiredo	Educação de Alternância	Educação de Alternância como forma de resistência ao sistema capitalista no MST.
2009	UFSCar	Magalhães	Pedagogia Histórico-Crítica	Limites e desafios para efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar.
2010	UFPE	Firmino	Projeto Político e Pedagógico	Projeto político e pedagógico da Escola Estadual Professor José Inácio de Souza (Uberlândia – MG) como espaço de resistência ao capital durante a ditadura militar (1960-1980).
2011	UFRGS	Purin	Trabalho docente	“Fazer político pedagógico dos professores” na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a “práxis emancipadora”.
2012	UFMS	Balsan	Práticas escolares	Política dos professores em relação às organizações em uma rede pública estadual de educação.
2012	UFRGS	Pergher	Relação entre trabalho e educação	Relação entre trabalho e educação em uma escola de ensino profissionalizante do MST.
2013	UFPE	Soares	Políticas de gestão e organização	As políticas de gestão e organização do MST em relação à educação escolar em um assentamento (PE).
2016	UNISINOS	Amaral	Formação profissional	Possibilidade de uma formação profissional contra-hegemônica em um curso do PROEJA (RS).

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Os objetivos corroboraram os temas tratados, apontando o propósito dos pesquisadores ao investigarem seus objetos. Mostram, de forma clara, o intuito de conhecer realidades que expressam a contradição nos processos educativos tomados para estudo. O conhecimento da realidade torna-se um instrumento importante para a construção de propostas de resistência aos processos educativos que legitimam e reforçam as desigualdades educacionais e sociais.

Os objetivos denotam o esforço dos autores em revelar o real, as condições de dominação expressadas nas propostas educacionais, ao tempo em que também apresentam as suas contradições e, conseqüentemente, as possibilidades de resistência.

Quadro 3 – Objetivos dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).

Autor (a)	Objetivos
Azevedo	Analisar o processo avaliativo com relação à aprendizagem de caráter emancipatório, a partir dos diagnósticos e das intervenções didático-metodológicas em uma escola pública de Imperatriz (MA).
Gabassa	Analisar o conceito de dialogicidade de Paulo Freire e o conceito de ação comunicativa de Habermas e verificar como a racionalidade técnica pode ser repensada na construção de uma “escola para e com tod@s” a partir desses autores, procurando apontar caminhos tanto para o ensino como para a administração escolar.
Bahniuk	Analisar a experiência da Escola Itinerante de Ensino Fundamental Sementes do Amanhã (Matelândia-PR) que se desenvolve no acampamento do MST, considerando a constituição histórica da escola pública e o projeto sócio-político-educacional do MST.
Borba	Compreender a prática pedagógica da Educação do Campo, no que se refere ao projeto político e pedagógico emancipatório, em duas escolas do assentamento Nossa Senhora da Conceição na zona rural no município de Porto Calvo (AL).
Duarte	Investigar de que maneira se constituem e se mantêm práticas docentes com caráter emancipatório na escola pública de Ensino Fundamental, tendo como campo de investigação a Escola Municipal Bibiano de Almeida (Pelotas-RS).
Figueiredo	Investigar a educação alternativa do MST com aplicação da ‘Pedagogia da Alternância’ em uma escola do ensino médio de nível técnico em Agroecologia, Escola Milton Santos (Maringá-PR) e em uma de curso Superior em Agroecologia, Escola Latino Americana de Agroecologia (Lapa-PR), detectando, nessas experiências, formas político-pedagógicas de resistência à exploração contra camponeses, proletários e oprimidos.
Magalhães	Analisar os limites e desafios da prática escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas da Rede Municipal de Sarandi (PR), no período de 2001 a 2008.
Firmino	Investigar o projeto político e pedagógico da Escola Estadual Professor José Inácio de Sousa (EEPJIS) de Uberlândia (MG), verificando se foi contra-hegemônico à proposta educacional instituída pela Ditadura Militar de 1964.
Purin	Compreender e explicitar as contradições que medeiam o fazer político e pedagógico dos professores da Rede Municipal de Cidreira/RS diante da precarização do trabalho, buscando entender os limites e as possibilidades à construção de uma práxis emancipadora.
Balsan	Investigar o nível de politização dos professores e o seu comprometimento político frente ao contexto educacional da rede pública estadual de Santa Maria, analisando a organização da escola e o trabalho do professor.
Pergher	Analisar a relação trabalho-escola no Instituto de Educação Josué de Castro (Veranópolis-RS), escola de Ensino Médio Profissionalizante do MST, investigando a participação dos educandos na Escola do Trabalho (Pistrak) e se essa experiência expressa a Pedagogia Socialista da classe trabalhadora.
Soares	Analisar a política de gestão e organização do MST, identificando os princípios educativos de democracia e autonomia que norteiam sua política de formação e delineando o imaginário social identitário do MST em uma escola de um assentamento na região metropolitana de Recife (PE).
Amaral	Verificar as possibilidades dos processos escolares do Curso em Execução, Conservação e Restauro de Edificações - PROEJA (IFSul/Pelotas) se constituírem como formadores do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e, a partir dela, de sua emancipação e autonomia, como condição à participação desses sujeitos na transformação social que supere o capitalismo.

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

A primeira consideração que se pode fazer com base nos objetivos é a proposta de que os processos educacionais determinados pelo modo de produção capitalista necessitam ser superados, pois estão a serviço de uma formação que desconsidera a plenitude do desenvolvimento humano e centralizam-se no desenvolvimento de forças produtivas para o capital. Com isso, a relação entre educação e trabalho pode estar sendo minimizada em

proveito da relação entre escola e mercado, sendo este último o guia para todo o processo formativo, segundo as suas necessidades.

A preocupação dos autores ao enfatizarem em suas temáticas, em seus objetivos e em suas palavras-chave expressões, como resistência e emancipação social, resistência ao capital, caráter emancipatório, práxis emancipatória, formação contra-hegemônica, educação para todos, formas políticas de resistência, formação política dos professores, entre outros, possibilita o entendimento de que a educação escolar, nas condições determinadas em que investigaram, seja no campo ou na cidade, carece de uma nova perspectiva social. Os elementos que evidenciam a educação sob a égide do capital como problema são os mesmos que apontam para a necessidade histórica de superação do capital. Em outros termos, o ensino, na maioria das escolas pesquisadas, demanda mudanças essenciais, dado que os que dele se beneficiam estão sendo prejudicados em sua formação. E aponta, também, que formar para atender às demandas mercadológicas não corresponde aos anseios da classe trabalhadora que tem, como possibilidade de formação, a escola pública.

Perante a problemática histórica da escola pública, as produções acadêmicas investigadas apontam como possíveis caminhos contra-hegemônicos para uma práxis educativa um processo educacional que busque a emancipação e a autonomia dos sujeitos, seja por meio da implantação de políticas pedagógicas de natureza histórico-crítica, do desenvolvimento de uma pedagogia da alternância no caso da educação do campo, da politização dos professores e/ou da formação de uma nova consciência social nos alunos.

Nessa dimensão, é importante salientar que as produções acadêmicas evidenciaram que as ações desenvolvidas na educação do campo, sobretudo as norteadas pelas perspectivas teóricas e filosóficas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, são as que apresentaram dimensões de resistência mais desenvolvidas em relação ao projeto educacional do capital, vez que as escolas que estão sob sua responsabilidade, ainda que custeadas pelo poder público, como deve ser, estão mais propensas a seguir seus princípios, principalmente no que se refere à relação entre a educação escolar e a luta dos trabalhadores pela terra.

Essa perspectiva crítica na análise dos autores pode ser reiterada com base nos Quadros 4 e 5 a seguir, em que o primeiro refere-se aos autores de maior relevância no desenvolvimento das produções acadêmicas e o segundo explicita o enfoque teórico das produções. Essa informação permite identificar a relação dos autores mais citados com o enfoque teórico abordado em cada produção.

Quadro 4 – Autores de maior relevância nos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).

Autor (a)	Autores de maior relevância
Azevedo	Hoffmann; Marx; Vasconcellos e Saul.
Gabassa	Freire e Habermas.
Bahniuk	Marx e Mészáros.
Borba	Caldart; Freire e Torraine.
Duarte	Adorno; Freire; Horkheimer e Marx.
Figueiredo	Engels; Freire; Gramsci; Marx e Pistrak.
Magalhães	Engels; Lukács; Marx; Mészáros e Saviani.
Firmino	Freire; Gramsci; Lombardi; Marx e Saviani.
Purin	Antunes; Freire; Frigotto; Marx e Mészáros.
Balsan	Freire; Marx e Paro.
Pergher	Caldart; Frigotto; Gramsci; Marx; Mészáros e Pistrak.
Soares	Costa; Castoriadis e Gohn.
Amaral	Frigotto; Kuenzer e Mészáros.

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Com base nos autores citados, pode-se perceber uma coerência por parte dos pesquisadores no enfoque teórico de seus estudos, conforme mostra o quadro abaixo. A predominância do pensamento crítico na análise da realidade demonstra que o propósito de desenvolver pesquisas que indiquem as tensões e contradições constitutivas dos processos estudados permite atender ao critério de rigor metodológico próprio do campo científico.

Quadro 5 - Enfoque teórico dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).

Autor (a)	Enfoque teórico
Azevedo	Teoria Crítica (Marx, Adorno, Horkheimer).
Gabassa	Teoria Crítica (Habermas e Paulo Freire).
Bahniuk	Materialismo Histórico (Marx e Mészáros).
Borba	Pedagogia Crítica (Paulo Freire).
Duarte	Teoria Crítica (Adorno e Horkheimer) e Pedagogia Crítica (Paulo Freire).
Figueiredo	Materialismo Histórico (Marx, Engels, Gramsci).
Magalhães	Teoria Histórico-Crítica (Saviani).
Firmino	Historiográfico (Marx, Lombardi).
Purin	Materialismo Histórico (Marx).
Balsan	Materialismo Histórico (Marx).
Pergher	Materialismo Histórico (Marx, Pistrak).
Soares	Imaginário Social (Castoriadis).
Amaral	Materialismo Histórico (Marx).

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Assim, por meio do Quadro 4, percebe-se que Marx foi o autor de maior relevância nas produções acadêmicas, seguido por Freire, Mészáros e Gramsci. Já o Quadro 5 mostra que os enfoques teóricos mais recorrentes entre os autores foi o materialismo histórico e a teoria crítica.

Coerentemente, as produções analisadas se desenvolveram, em sua maioria, tendo como perspectiva a pesquisa qualitativa e empírica, buscando conhecer a realidade para apreender “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 1999, p. 21-22). Centrando-se mais no processo do que nos resultados, a ida ao campo empírico pôde oferecer dados que expressam, de forma mais clara, a realidade estudada. Com o objetivo de se aproximar de um fenômeno ou objeto, dois trabalhos foram definidos como estudos exploratórios. Alguns trabalhos utilizaram-se de estudo documental, de estudo bibliográfico e/ou teórico como procedimentos de pesquisa e, tomando o objeto em particular como uma unidade para dedicar-lhe minuciosa análise, houve os que recorreram ao estudo de caso. Foram ainda identificadas pesquisas do tipo etnográfica e pesquisa-ação, compondo um amplo conjunto de formatos e processos de investigação científica, como mostra o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Tipo de pesquisa dos trabalhos dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras que tratam da temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico(2006 a 2016).

Autor (a)	Tipo de pesquisa
Azevedo	Qualitativa e estudo de caso.
Gabassa	Teórica e exploratória.
Bahniuk	Documental e empírica.
Borba	Qualitativa e empírica.
Duarte	Qualitativa e etnográfica.
Figueiredo	Qualitativa, bibliográfica e empírica.
Magalhães	Qualitativa, etnográfica, documental e empírica.
Firmino	Qualitativa, documental e empírica.
Purin	Qualitativa e empírica.
Balsan	Qualitativa, estudo de caso, documental e exploratória.
Pergher	Qualitativa e estudo de caso.
Soares	Etnográfica e bibliográfica.
Amaral	Qualitativa, estudo de caso e pesquisa-ação.

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Dessa forma, os instrumentos mais recorrentes nas produções acadêmicas investigadas e que permitem a percepção de informações mais consolidadas para a compreensão do conjunto dos estudos são a análise de documentos, as entrevistas, as observações, os questionários e um caso de instrumento de coleta de dados referenciado pelo grupo focal, como mostra a Tabela 5, indicando que a riqueza de procedimentos marcou o processo de pesquisa científica da produção investigada.

Tabela 5 – Procedimentos de coleta de dados dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).

Procedimentos de coleta de dados	Quantitativo
Análise de documentos.	12
Entrevista.	11
Observação.	6
Questionário.	4
Grupo Focal.	1
Total	34

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Em relação à centralidade desta pesquisa, que busca apreender as concepções sobre resistência, trabalho pedagógico e trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência nas produções acadêmicas investigadas, as Tabelas 6 e 7, respectivamente, permitem observar que os autores mantiveram-se atentos aos termos que explicitam a atitude de enfrentamento às forças do capital, pois dez produções explicitam claramente a concepção de resistência e apenas três não o fazem, apesar de evidenciarem, de alguma maneira, os sentidos de resistência contidos nos demais autores. Quanto à concepção de trabalho pedagógico, apenas uma produção das treze a explicita claramente. Nas outras doze, apesar de não claramente explicitada, ela pode ser identificada. Já o trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência ao modo de produção capitalista foi explicitado claramente em sete das produções acadêmicas, enquanto as outras seis, apesar de não o revelarem explicitamente, também o evidenciaram de forma indireta, mediatizada, utilizando-se de outros termos, como trabalho docente, práxis educativa, atividade emancipatória etc.

Tabela 6 – As concepções de resistência e trabalho pedagógico nos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação (2006 a 2016).

	Resistência	Trabalho pedagógico
Estão claramente explicitadas.	10	1
Não estão claramente explicitadas, mas podem ser identificadas.	3	12
Total	13	13

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Tabela 7 – Abordagem do trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência ao modo de produção capitalista nos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação que abordam a temática Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico (2006 a 2016).

	Trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência
Está claramente explicitado.	7
Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado.	6
Total	13

Fonte: Elaborado pela autora através dos dados extraídos dos trabalhos encontrados no BDTD, março de 2018.

Por intermédio desses dados, percebe-se que a busca atendeu aos objetivos da pesquisa, porque, embora as concepções de resistência e trabalho pedagógico não estejam claramente explicitadas em todas as produções acadêmicas, elas podem ser apreendidas, como apresentado a seguir.

3.3 Concepções apresentadas nas produções

Ao longo das discussões desenvolvidas pelos autores, houve, por vezes, uma inversão da relação Educação e Trabalho, reduzida à relação escola e mercado. Na proposição crítica, no entanto, as produções acadêmicas desenvolveram, cada uma em sua particularidade, meios de desvelar o real e, para além disso, buscaram evidenciar maneiras de resistência que podem contribuir para a superação da estrutura capitalista.

Dessa forma, nesta etapa da pesquisa, será apresentada uma síntese dos trabalhos investigados, agrupando-os por afinidades teóricas e metodológicas, com o objetivo de apreender os possíveis sentidos e significados que essas produções acadêmicas atribuem a resistência, trabalho pedagógico e trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência.

3.3.1 Concepção de Resistência

A concepção de resistência apresentada pelos autores está relacionada ao enfrentamento dos trabalhadores às condições desiguais do processo de produção capitalista. Nesse sentido, resistência refere-se a um conjunto de ações, intencionais ou não, contrárias ao modo de produção do capital. Não se limita a uma questão ideológica, mas parte da realidade concreta dos sujeitos que sofrem com a exploração do sistema para produzir os meios necessários de sua existência e de seus familiares. Dessa forma, a concepção de resistência expressa o movimento do real da classe trabalhadora que acredita e se organiza, nas condições determinadas de sua vida, por um novo modo de produção, por uma nova realidade, algo que supere a desigualdade social desenvolvida e mantida pelo capital.

Considerando as particularidades investigadas de cada autor, pode-se dizer que a resistência tem se desenvolvido no campo e na cidade, e que, essencialmente, se relaciona com o processo educacional da classe trabalhadora. Ela se manifesta como contraposição aos processos de opressão, contra a racionalidade técnica instrumental, na luta pela terra, pela apropriação dos conhecimentos históricos, pela reivindicação das políticas públicas, entre outras.

A partir de fundamentações teóricas críticas, Azevedo (2007), Gabassa (2007), Magalhães (2009), Firmino (2010) e Amaral (2016) trazem contribuições significativas para a apreensão da concepção de resistência. Para Azevedo (2007), uma avaliação escolar emancipatória como medidora do processo de aprendizagem do saber sistematizado pode trazer consigo “o caráter revolucionário de quem estando dominado resiste e insiste (luta) para alterar a relação de subordinação. Para tanto, o acesso ao saber sistematizado constitui-se uma de suas condições potencializadoras, uma vez que o saber é também poder” (AZEVEDO, 2007, p. 95).

Já a concepção de resistência empregada por Gabassa (2007) diz da antítese à racionalidade técnica criada pelo modo de produção na modernidade, pois esse amplo processo de racionalização, orquestrado pelo modo de produção capitalista, tende a estender-se a todos os âmbitos da vida, instrumentalizando cada vez mais as relações entre os sujeitos. Na perspectiva da autora, a escola deve se pautar no “diálogo, na solidariedade e na possibilidade de transformação. Que nos faça acreditar que uma outra escola é possível. Que guie os processos de socialização, de ensino e de administração escolar no sentido de construir uma escola mais justa, mais igualitária e, efetivamente, mais democrática” (GABASSA, 2007, p. 37).

Nessa mesma direção, de apreensão de uma perspectiva crítica de educação e processos educacionais como resistência, Magalhães (2009) apresenta o processo educativo fundamentado na pedagogia histórico-crítica como um elemento possível de resistência, pois pode proporcionar aos indivíduos a percepção da alienação em que vivem e, conseqüentemente, estimulá-los a criar mecanismos que os defendam da desigualdade imposta pelo capital.

Já Firmino (2010) apresenta a resistência como um movimento de conscientização dos indivíduos e da sociedade sobre as situações desiguais em que vivem devido à particularidade das relações capitalistas. Nesse sentido, a resistência vincula-se a uma construção teórica de base material da realidade a partir da objetivação do homem no desenvolvimento da sua subjetividade. Nas palavras de Firmino (2010, p. 203), “A resistência é tratada por teorias que procuram explicar como determinados segmentos da sociedade, em momentos específicos, produzem comportamentos alternativos que procuram romper com a ordem vigente”.

Por fim, a concepção de resistência expressada por Amaral (2016) também tem como pressuposto a contraposição ao sistema capitalista e apresenta a educação profissional emancipatória como um movimento de força contrária à produção da desigualdade e como maneira de neutralizar a reprodução do discurso hegemônico.

Outros autores apresentaram a concepção de resistência referida ao trabalho do professor, como Duarte (2008), Purin (2011) e Balsan (2012). Para a primeira autora, a “experiência educativa formal” não está dissociada de experiências voltadas à resistência ao modelo social estabelecido e deve estar ligada à possibilidade de transformação da realidade social, pois somente por meio de ações coletivas e conscientes os sujeitos podem vir a vislumbrar outra realidade. A segunda autora, Purin (2011, p. 18), acredita na resistência da educação escolar por meio do trabalho do professor, através do “empenho em possibilitar uma formação teoricamente consistente e crítica aos alunos”.

Corroborando Purin (2011), Balsan (2012) diz de ações intencionais contra-hegemônicas. A resistência não está reduzida apenas à luta dos trabalhadores em educação em razão de seus direitos difusos, mas estende-se a ações conjuntas em busca de um novo tipo de sociedade. Dessa forma, a resistência está relacionada a uma perspectiva social e educacional transformadora, de combate à exploração e à desigualdade social. Trata-se do movimento de alguns professores contra as determinações dos processos de organização da sociedade capitalista no interior das escolas, um enfrentamento que busca a superação da precarização do seu trabalho por meio da transformação das relações sociais.

A concepção de resistência também foi desenvolvida em relação às produções de Bahniuk (2008), Borba (2008), Figueiredo (2008), Pergher (2012) e Soares (2013). Para esses autores, essa concepção está relacionada à luta contra-hegemônica frente à ordem social estabelecida. Para Bahniuk (2008), é na dimensão da exploração do homem pelo próprio homem que a resistência faz-se viva. Ao observar a realidade das escolas itinerantes do MST, diz que “este movimento social é uma resposta coletiva e de enfrentamento à lógica destrutiva do capital” (p. 11).

Borba (2008) destaca que a resistência aparece como luta social dos trabalhadores do campo para terem direito à terra e, conseqüentemente, ao meio de produção de sua existência sem que seja necessária a migração para outras regiões ou para a zona urbana. A resistência se materializa na contraposição ao poder hegemônico e representa um fôlego social contra a desigualdade, que impõe aos trabalhadores, diariamente, lutar por sua subsistência em condições desumanas.

Em conformidade ao posto por Borba (2008), Figueiredo (2008), ao mencionar a luta pela terra do MST, entende que há resistência ao modo como a estrutura capitalista se materializa por reivindicar o direito à terra, mas também à cultura historicamente constituída. Consiste em ações realizadas pelos trabalhadores contrárias aos processos engendrados pelo modo de produção capitalista.

Ao investigar a educação do campo almejada pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra, a partir do IEJC, Pergher (2012) evidencia a resistência como uma forma de manifestação contra a hegemonia, cujas principais reivindicações são a reforma agrária, a luta pela terra e pela transformação social, pautando, assim, “a luta contra a desigualdade social na distribuição de terras, através do processo de luta e enfrentamento ao Estado e aos latifundiários, tendo como principal instrumento a ocupação de terras” (PERGHER, 2012, p. 49).

Por sua vez, Soares (2013) apresenta a concepção de resistência como um movimento de luta contra a hegemonia capitalista por meio de ações efetivas na construção e gestão das políticas públicas educacionais relacionadas aos interesses defendidos pelo MST. Significa um conjunto de ações contra as relações de produção capitalista por dentro do planejamento de políticas públicas que visem à transformação das relações sociais.

Pode-se inferir que o MST é “a expressão desta luta de classes, imerso numa totalidade mais ampla, complexa e contraditória [...]” (BAHNIUK, 2008, p. 19). E que a sua organicidade, como movimento social fundamentado em uma base estrutural, possibilita a resistência ao capital de forma mais desenvolvida, pois, para além da escola, a educação do MST diz dos seus anseios em produzir a sua existência em outras bases de produção, em que a posse da terra não esteja concentrada nas mãos de uma elite econômica ligada ao agronegócio.

Em síntese, conforme a particularidade da compreensão de cada autor sobre resistência, pode-se entender que ela é mais do que um conjunto de ideias: é um conjunto de ações na realidade concreta da classe trabalhadora em busca de um novo tipo de sociedade, de superação do capital. As produções acadêmicas investigadas revelam que a resistência é um movimento necessário da classe trabalhadora para vislumbrar a possibilidade de se emancipar das relações desiguais desenvolvidas pelo modo de produção capitalista, que não está restrito à escola.

3.3.2 Concepção de Trabalho Pedagógico

No que se refere à concepção de trabalho pedagógico, observou-se que, no conjunto dos trabalhos, apenas um, Bahniuk (2008), tratou de forma direta o tema. Porém, pode-se dizer que foi possível identificar concepções desse mesmo tema expressadas em todos os trabalhos analisados.

No geral, o trabalho pedagógico foi apresentado pelos autores como um processo educacional que ocorre no interior das escolas estudadas e na coletividade em que vivem a

partir de duas dimensões distintas, mas indissociáveis. A primeira, como um conjunto de ações educativas no interior das unidades formais de ensino, como: planejamentos, atividades, avaliações, leitura e escrita, reuniões pedagógicas, reunião com os pais ou responsáveis etc. ou como processo educativo escolar. Mas também aparece como movimento da classe trabalhadora para construir uma forma de vida social contra-hegemônica ao capital, em que apenas ler e escrever não bastam. É necessário apreender as condições desiguais em que essa classe está inserida para desenvolver formas de resistência ao capital.

Assim, identifica-se uma concepção de trabalho pedagógico relacionada ao fazer docente no ambiente escolar nas obras de Azevedo (2007), Magalhães (2009), Purin (2011) e Amaral (2016). Em Azevedo (2007), o termo é utilizado como equivalente a trabalho docente. A autora faz, também, uso de outras terminologias, como: prática pedagógica, práticas dos professores, ação efetiva dos professores, trabalho do pedagogo, prática docente, prática educativa e fazer pedagógico, práxis e processo pedagógico, sendo, neste último, consideradas as ações que extrapolam a aula, como a organização da escola, as reuniões pedagógicas e a formação continuada.

Já Magalhães (2009) apresenta o trabalho docente na perspectiva teórica Histórico-Crítica e possibilita o entendimento de que o trabalho pedagógico está relacionado à ação intencional no interior escolar e se vincula a uma determinada concepção de sociedade. Discute que, para se constituir como emancipatório, deve estar alicerçado por uma pedagogia de esquerda, voltada para a classe trabalhadora.

Em Purin (2011), o trabalho pedagógico também pode ser entendido a partir de sua definição de trabalho docente, como “um conjunto de relações, correlacionadas e interdependentes, que envolvem o ser professor [...]” (PURIN, 2011, p. 50). Trata-se de uma ação intencional que visa o desenvolvimento do ensino. Uma atividade que extrapola os limites da sala de aula, pois se constitui em síntese da relação, nem sempre harmoniosa, da subjetividade do trabalhador da educação, dos conhecimentos históricos, da subjetividade dos discentes e da forma como a comunidade escolar produz a sua existência coletiva e individual.

E Amaral (2016), que, mesmo não se referindo diretamente ao trabalho pedagógico, diz das ações dos professores no seu fazer prático como práxis compreendida a partir dos fundamentos marxistas de Kuenzer, como uma atividade material transformadora, desenvolvida por meio do trabalho consciente.

A concepção de trabalho pedagógico também pode ser identificada em relação à dimensão mais institucional ou escolar. Em Duarte (2008), é possível identificá-la através dos termos: prática pedagógica, práticas educativas, ato educativo como práxis, prática educativa

crítica e trabalho docente. Nesse sentido, o trabalho pedagógico relaciona-se ao fazer prático e teórico do trabalho na escola, desde o planejamento inicial até sua efetivação em sala de aula. Fundamentada em Paulo Freire, a autora defende o ato educativo como práxis, voltado para a formação cultural como proposta emancipatória.

Também se fundamentando em Paulo Freire, Figueiredo (2008) refere-se às práticas desenvolvidas no interior das instituições formais de ensino, mas carregadas de significações sociais. Nesse sentido, apreende a ação pedagógica – trabalho pedagógico – como práxis educativa compromissada com a transformação social e a superação das relações sociais desiguais impostas pelo capital.

Já Pergher (2012), fundamentada nos estudos de Pistrak sobre educação e trabalho, também apresenta o trabalho pedagógico como um processo organizacional do trabalho escolar coletivo, que assume como centralidade o próprio trabalho humano entendido como uma ação intencional do homem em sua constituição a partir das relações sociais, inclusive no processo educacional das instituições de ensino formal. Ou seja, pelo fazer humano na sua interação com os outros, com o meio e com o saber historicamente constituído.

Além disso, o trabalho pedagógico pode ser apreendido em uma dimensão macro, de âmbito social, nos trabalhos de Gabassa (2007), Bahniuk (2008), Borba (2008), Firmino (2010), Balsan (2012) e Soares (2013). O trabalho pedagógico em Gabassa (2007) aparece como um processo de princípio coletivo. Sua realização não é materializada de forma isolada, mas engloba o diálogo e uma racionalidade que buscam desmistificar as contradições do modo de produção capitalista, contribuindo para formar sujeitos conscientes das relações sociais que vivenciam.

Essa dimensão social do trabalho pedagógico também pode ser evidenciada em Bahniuk (2008), que relaciona o trabalho pedagógico a ações conjuntas e sociais para além das atividades de ensino desenvolvidas no ambiente escolar. Em condições micro, a autora apresenta dimensões do trabalho pedagógico a partir dos seguintes termos: trabalho educativo, práticas pedagógicas, prática educativa, ação pedagógica, atividade pedagógica e processo pedagógico. O termo trabalho pedagógico é compreendido para além da realização da aula, devendo envolver uma formação técnica, política, organizativa, cultural e afetiva.

Outra autora que aborda o trabalho pedagógico em relação à estrutura social é Borba (2008), que o entende como a síntese da relação entre prática pedagógica e prática educativa, sendo esta o processo que se desenvolve na materialidade histórica, na forma como as pessoas produzem os meios de sua existência em condições determinadas, e aquela, o processo

educacional que ocorre nas instituições formais de ensino e que está diretamente relacionado e fundamentado em perspectivas filosóficas, teóricas e mesmo políticas.

Esse mesmo entendimento pode ser observado também em Firmino (2010), Balsan (2012) e Soares (2013). O primeiro apresenta o trabalho pedagógico como um processo educacional realizado nos espaços escolares, mas que os transcende e está diretamente relacionado à pedagógica segundo a compreensão de Demerval Saviani. Refere-se a uma ação ou prática intencional realizada por instituições formais de ensino que têm sua dinâmica metodológica, didática e avaliativa direcionada por um projeto educacional, político e econômico para além da escola. Balsan (2012), ao explicitar a necessidade de politização dos professores, aponta para um trabalho pedagógico que seja um processo social e histórico em contínuo desenvolvimento, cuja realização igualmente se efetive na relação entre escola e sociedade.

Para Soares (2013), o trabalho pedagógico deve considerar as ações educacionais ocorridas no MST, tanto ações do cotidiano quanto ações no interior das escolas dos assentamentos. Nesse sentido, também apresenta o trabalho pedagógico como um processo educacional para além dos fazeres didáticos nos ambientes formais de ensino, mas vinculado ao conjunto de atividades no acampamento.

Desse modo, entende-se que as formas particulares como cada autor apreendeu o trabalho pedagógico em suas produções direcionam para a compreensão de um conjunto de ações intencionais que se relacionam com a educação escolar, porém a superam, abrangendo a educação como socialização dos sujeitos. Ou seja, um processo educacional além da apropriação de conhecimentos básicos, que compreende a apropriação dos conhecimentos históricos capazes de forjar os sujeitos para resistirem às contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

É importante explicitar que, independentemente de os autores terem desenvolvido as suas análises a partir do fazer docente, da escola ou dos movimentos sociais, todos concebem o trabalho pedagógico como síntese de um processo educacional que transita do particular para o geral ou vice-versa, sem desintegrá-lo. Ou seja, foi possível apreender o trabalho pedagógico como um processo educacional escolar que está fundamentado em uma determinada forma de educação humana e como um processo educativo de formação que se revela no fazer diário das práticas sociais cotidianas.

3.3.3 Trabalho Pedagógico da Escola Pública como forma de Resistência

A relação intrínseca entre educação e escola apresentada pelos autores nas produções acadêmicas foi fundamental para apreender os sentidos que atribuem ao trabalho pedagógico da escola pública como forma de resistência.

Azevedo (2007) entende que o trabalho do professor deve ser guiado por teorias críticas organizadas por um currículo²⁵ que explicita essas teorias, para assim constituir uma *nova* práxis consolidada na coletividade a fim de realizar um processo pedagógico emancipatório. Nessa direção, considera que a prática intencional da avaliação pode orientar movimentos de superação individual e coletiva entre os educandos, desde que sua função não esteja voltada ao sentido classificatório ou que vise apenas a quantificação do conhecimento dos alunos e seu controle disciplinar em face de ameaças. Propõe que atue como um indicador de um processo educacional que possa possibilitar o “diagnóstico e as proposições derivadas da avaliação da aprendizagem, assegurando à prática avaliativa a dimensão processual que se materializa no movimento de superação das dificuldades por ela detectada, por meio de aproximações sucessivas” (AZEVEDO, 2007, p. 38).

Na perspectiva da pedagogia crítica o trabalho pedagógico também foi percebido em Gabassa (2007). A autora considera que, para a consolidação de uma educação escolar mais universal, é preciso que o processo educativo esteja aliado a teorias que acreditam ser possível a transformação da realidade. Nesse sentido, apresenta os fundamentos de Habermas e de Freire como capazes de contribuir para o desenvolvimento da práxis na escola, porque pautados na criticidade e na reflexão com fim a constituir uma razão emancipada e libertadora em consonância com a comunicação e com o diálogo. Assim, Gabassa (2007) destaca que, por meio da Ação Comunicativa de Habermas, é possível trazer “a verdade, a retitude e a veracidade, que devem orientar a ação em busca de um entendimento, rumo à construção de um consenso coletivo” (p. 174) e, por meio da Ação Dialógica de Freire, “o amor, a humildade, a esperança, a confiança, a fé no mundo e nos homens e mulheres que nele vivem e o pensar crítico, que servem de base para o nascimento da relação dialógica” (p. 174). Logo, a autora acredita que essas teorias podem corresponder a bases fundantes na reformulação do ensino na escola do capital, consolidada em uma racionalidade técnica e instrumental para uma racionalidade mais humana.

²⁵Segundo Azevedo (2007, p. 42), as marcas essenciais do currículo crítico são “a resistência e a luta, que em síntese permitam que o aluno não apenas esteja na escola, mas que faça parte dela, que viva a experiência democrática a partir de seu chão”.

Os fundamentos de Paulo Freire também são centrais nas produções acadêmicas de Borba (2008), Duarte (2008), Figueiredo (2008) e Purin (2011). A primeira, Borba (2008), discute que o trabalho pedagógico como dimensão de resistência ao capital deve estar alinhado a uma perspectiva libertadora da educação, que pode ser apresentada como uma prática pedagógica consolidada nos princípios de resistência ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, a educação do campo torna-se uma importante frente de luta contra-hegemônica.

Duarte (2008) entende que o trabalho pedagógico na escola pública pode vir-a-se constituir como forma de resistência frente ao modelo capitalista vigente, pois a escola é “um espaço onde convivem diariamente pessoas de diferentes idades e que têm a possibilidade de dialogar, conversar, concordar, discordar” e questiona: “como pensar que por ali circulam só as ideias conservadoras do sistema?” (DUARTE, 2008, p. 25). Assim, formas de resistência na práxis educativa podem ser constituídas por uma organização pedagógica que busque romper com a lógica social atual. Para tanto, requer uma educação que promova nos alunos a capacidade de reflexão e autorreflexão para apropriação cultural dos saberes historicamente constituídos e associados, como a autora pôde observar na escola por ela pesquisada, a um Projeto Escolar com a intenção “de ser subversivo no sentido de subverter a natureza dos currículos, torná-los críticos, o que é de suma importância” (p. 59).

Figueiredo (2008), baseada também na concepção de práxis educativa, apresenta o trabalho pedagógico como forma de resistência ao modo de produção capitalista utilizando-se do conceito de pedagogia da alternância²⁶ para apontar a necessidade de uma formação intelectual dos sujeitos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico como forma de resistência se efetiva ao formar sujeitos criativos, militantes e com consciência cooperativa voltada para a transformação social. Ainda Purin (2011, p. 60) defende que “o trabalho docente, como o trabalho efetivado pelo educador nas condições adequadas, pode se constituir e se concretizar como *práxis emancipadora*”. Ou seja, “como atividade revolucionária, crítico-prática, na luta travada pelos seres humanos na e para sua libertação contra as formas de opressão e desumanização que impedem sua realização”. Portanto, por meio da *práxis emancipadora*.

Já Magalhães (2009) e Firmino (2010) fundamentam suas abordagens sobretudo em Demerval Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica. Magalhães (2009) apresenta o trabalho

²⁶ A pedagogia da Alternância, de acordo com a autora, está inserida em quatro escolas do MST. Como campo investigativo, Figueiredo (2008) adotou duas dessas quatro escolas: Escola Milton Santos, na cidade de Maringá, e a Escola Latino-Americana em Agroecologia, na cidade da Lapa. Ainda segundo a autora, a Pedagogia da Alternância baseia-se “numa diretriz pedagógica que através da observação da prática coletiva o aluno vê, descreve, reflete, analisa, julga e experimenta; questiona e age conforme Planos de Estudos a executar nas famílias, na comunidade ou na Escola” (FIGUEIREDO, 2008, p. 66).

pedagógico como resistência ao capital em duplo sentido: primeiro, como processo mediador da relação entre os alunos e os conhecimentos culturais; segundo, como ação intencional alicerçada por uma determinada concepção de sociedade para além da capitalista – a socialista. E, nesse sentido, argumenta que a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser apreendida como fundamentação contra-hegemônica.

Firmino (2010) também entende que o trabalho pedagógico como forma de resistência deve ser orientado por concepções teóricas e didáticas que tenham como propósito a superação das relações capitalistas, que estejam pautadas em uma política pedagógica não-diretiva e transformadora na escola. Uma perspectiva de educação que esteja orientada por abordagens pedagógicas críticas voltadas à formação humana, compromissada em romper com todas as estruturas materiais e ideológicas que naturalizam, nos homens, a desigualdade e a exploração. Nessa perspectiva, ambos defendem a constituição de um currículo como forma de resistência, capaz de opor-se ao currículo composto por valores e normas que favorecem a manutenção da ordem social vigente.

Alinhada a essa perspectiva histórico-crítica, Amaral (2016) destaca que a efetivação de um trabalho pedagógico como expressão de resistência ao capital não é uma questão simplista. Utilizando a concepção de práxis docente, a autora entende que a educação escolar, para se constituir como forma de resistência, deve promover, entre os sujeitos, uma consciência crítica capaz de culminar na emancipação humana. Deve ser estruturada uma proposta política e pedagógica que tenha como objetivo o compromisso social e coletivo de desenvolver ações baseadas em princípios contra-hegemônicos, “processos escolares que auxiliem na elaboração dessa condição de emancipação, através da difusão e reconstrução coletiva e continuada do conhecimento sócio-histórico, ético-político e técnico-científico acumulado pela humanidade ao longo de sua história” (AMARAL, 2016, p. 14).

Ao longo da exposição dos resultados de sua pesquisa, Amaral ainda discorre sobre o processo de consolidação da proposta formativa no PROEJA (IFSul/Pelotas), local onde realizou a pesquisa de campo e onde também atua como docente, enfatizando que suas principais características se pautam em ações, como: seleção de alunos que atuem na área específica do curso, forma diferenciada do vestibular convencional para seleção dos alunos, quadro de profissionais que se identifiquem com a proposta, valorização dos esforços dos alunos, projeto integrado com as experiências vivenciadas pelos alunos, etc. Essas características dizem das ações concretas em favor da consolidação do projeto de formação contra-hegemônico, ou seja, “que conduz à formação humana que agrega e articula

conhecimentos de maneira a qualificar o processo de produção da vida dos próprios indivíduos e do grupo onde integram” (AMARAL, 2016, p. 136).

Utilizando-se de outras fundamentações teóricas, mas também na perspectiva crítica da educação, Pergher (2012) expôs a concepção de educação escolar a partir do trabalho como princípio educativo, cujo objetivo é a formação humana. Fundamentado em Gramsci trata o trabalho como condição básica para o processo de humanização e a educação que se constitui ao instante em que contribui para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos históricos e criem instrumentos de resistência às relações desiguais capitalistas. Assim, o trabalho pedagógico apresenta-se, nessa produção, intrinsecamente vinculado à proposta de resistência.

Ainda na esteira do trabalho como princípio educativo, Bahniuk (2008) defende uma prática pedagógica revolucionária. Entende que tal base só pode se consolidar pautada em uma concepção socialista de educação, que necessita “fundamentar-se em dois alicerces: a teoria marxista²⁷ e a pedagogia socialista²⁸ e à luz dos debates contemporâneos, realizando um reexame crítico frente aos erros e acertos observados na história” (BAHNIUK, 2008, p. 99). Com isso, “A educação no MST engloba um processo mais amplo que a escolarização, tendo por objetivo a formação humana de militantes e também de intelectuais orgânicos nas diversas áreas do conhecimento” (BAHNIUK, 2008, p. 101).

Instigada pelo enfrentamento e pelo processo educacional pretendido pelo MST, Soares (2013) explicita que o trabalho pedagógico como forma de resistência ao capital se desenvolve por meio da luta do MST ao estruturar um processo educacional compromissado com a transformação social, aberto para o novo, voltado para as várias dimensões da pessoa humana.

Balsan (2012) argumenta que o trabalho pedagógico, para se efetivar como forma de resistência ao modo de produção capitalista, deve estar vinculado a um amplo processo de politização dos professores, para que eles possam atuar em prol de uma formação cidadã. Para tanto, deve ser desenvolvida uma gestão democrática para que a escola se torne um espaço de transformação social, uma escola composta por uma consciência social de resistência ao modo de produção capitalista.

²⁷ “Compreendemos, dessa forma, que a teoria marxista é a que melhor nos orienta nessa tarefa, uma vez que consegue realizar uma crítica que chega às entranhas da ordem social do capital, desvendando seu grande segredo: a produção de mais-valia” (BAHNIUK, 2008, p. 97).

²⁸ “A Pedagogia Socialista de inspiração marxista foi posta em prática (dentro dos limites da materialidade) com a Revolução de Outubro 1917, na Rússia, fundando uma experiência que levou ao poder a classe trabalhadora e seu partido correspondente” (BAHNIUK, 2008, p. 97), sendo uma via para concretização de uma nova sociedade.

De forma geral, foi possível apreender, nas produções analisadas, que o trabalho pedagógico alinha-se a um projeto de transformação da vida social. Para tanto, entende ser fundamental que esteja alicerçado em perspectivas que impulsionam os trabalhadores a se organizarem, conhecerem, criarem e lutarem por uma nova maneira de produzir a sua existência.

Os autores investigados apontam para o caminho de transformação social ao dizer que é necessário que o trabalho pedagógico esteja alinhado com uma perspectiva social emancipatória, contra-hegemônica, crítica e compromissada com a formação humana. Assim, evidenciam que o trabalho pedagógico deve ser estruturado a partir de perspectivas críticas da educação, por práticas libertadoras, por práxis educativa, por formação humana e por formação de consciência crítica.

Considerando a análise das produções acadêmicas, pode-se concluir que a resistência é mais do que ideias ou teorizações. Trata-se do movimento do real, do conjunto de ações desenvolvidas pela coletividade de trabalhadores em busca da libertação da dominação capitalista. Pode expressar-se no esforço de um professor que busca desenvolver ações pedagógicas críticas na escola em que trabalha, de um pesquisador que a elege (a resistência) como expressão teórica em uma produção acadêmica ou como ação de um grupo organizado da sociedade, como o MST. A resistência aqui sintetizada expressa a vontade e o enfrentamento real de um conjunto de trabalhadores por um novo modo de produzir a sua vida. Destarte, o trabalho pedagógico da escola pública como processo de resistência ao capital é uma materialidade histórica em desenvolvimento.

4. TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

A relação entre os fundamentos do trabalho pedagógico e a ascensão da educação pública na modernidade, como explicitado na seção 2 deste trabalho, revela uma disputa entre as classes sociais no que se refere à instrução pública.

Essa disputa desenvolve-se ao longo da história, sendo identificada na educação brasileira sobretudo por meio de ações concretas de movimentos sociais, de intelectuais que disseminam princípios emancipatórios e trabalhadores em educação que se esforçam para desenvolver propostas políticas e pedagógicas de resistência nas instituições formais de ensino, como se pode constatar na seção 3 desta pesquisa.

Tendo em vista essas considerações, objetiva-se, nesta parte do estudo, discutir os nexos existentes entre o trabalho pedagógico escolar, como um conjunto de ações que articula o fazer pedagógico escolar e a totalidade social, constituída por contradições e desafios, e analisar como esse trabalho tem se desenvolvido na escola para se constituir como resistência às forças antagônicas à classe trabalhadora, considerando os elementos apreendidos nas produções analisadas.

4.1 Trabalho pedagógico e totalidade social

Como visto na primeira parte deste estudo, o trabalho pedagógico escolar consiste em um conjunto de ações que, em sua particularidade, desenvolve processos educativos que transcendem as limitações da sala de aula. Em termos conceituais, o trabalho pedagógico escolar corresponde às atividades intencionais que se desenvolvem no interior das instituições formais de ensino com o propósito de socializar, possibilitando a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade e se efetivando como síntese histórica do homem como ser genérico, como ser particular da natureza que se realiza por meio do trabalho (SAVIANI, 2012; PARO, 1993).

Essa compreensão de trabalho pedagógico como processo educativo que transcende o momento da aula e, conseqüentemente, os muros da escola foi identificado no conjunto das produções acadêmicas investigadas nesta pesquisa. Apesar de em apenas uma dessas produções o autor ter desenvolvido esse conceito, todos eles o abordaram ao longo do texto, muitas vezes utilizando-se de outros termos para se referir ao processo educativo escolar e sua relação com a formação social dos sujeitos.

Em acordo com essa compreensão, o trabalho pedagógico escolar pode ser apreendido como uma atividade consciente, planejada e desenvolvida em conformidade com o tipo de

homem que se pretende formar. Em condições determinadas, tende a se organizar para reproduzir os interesses dominantes, mas, contraditoriamente, a sua dimensão educativa também pode produzir elementos de resistência a essas mesmas formas de dominação.

Saviani (2012), ao argumentar sobre a natureza e a especificidade da educação, concebe o trabalho pedagógico como trabalho imaterial, por se constituir com base em uma “representação [que] inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2012, p. 12). Diferencia-se do trabalho material por não produzir objetos concretos apenas, mas por desenvolver processos educacionais que afetam a subjetividade dos sujeitos por meio da apropriação de conhecimentos históricos. E o seu produto é produzido e consumido ao mesmo tempo. No entanto, a sua realização não se concretiza sem um planejamento prévio, ou seja, é projetado antes da ação e cria ideias que orientam sua atividade produtiva.

Bahniuk (2008, p. 8) apresenta uma concepção diretamente relacionada a esse entendimento. Para a autora, o termo trabalho pedagógico refere-se às atividades que consideram a relação entre a escola e a vida; a realidade como ponto de partida e chegada da escola; a relação entre trabalho e escola; a auto-organização dos estudantes; a participação dos acampados (do MST) na escola; os ciclos como forma de resistência da escola; a Escola Itinerante e a relação com o Estado: a escola em movimento e na luta social. Essa autora diz do trabalho pedagógico na interface entre o fazer escolar na Escola Itinerante de Ensino Fundamental Sementes do Amanhã (Matelândia - PR) com a trajetória de vida das pessoas que vivem na comunidade, no assentamento dos trabalhadores sem terra.

Nesses termos, o trabalho pedagógico como processo educativo, como explicita Saviani (2012, p. 12), não se reduz ao ensino, pois é parte “da natureza própria do fenômeno educativo”. No instante em que o professor realiza a aula, explanando o conhecimento, o aluno já o apreende não de modo uniforme, menos ainda linear, mas mediante um processo que é, ao mesmo tempo, particular e universal. Sendo assim, não ocorre a separação entre a realização da aula e a sua apropriação por parte do aluno: no momento em que a aula é realizada, também ela está sendo apropriada.

Dessa compreensão, Saviani (2012) enfatiza que a produção do conjunto de fenômenos imateriais produzidos no trabalho pedagógico escolar não interessa em si mesmo, pois é imprescindível que os sujeitos o tomem para si como parte da sua historicidade. Esse processo de interiorização dos conhecimentos historicamente constituídos representa a essência do aprender. A aprendizagem só se completa quando o sujeito consegue apropriar-se

do conhecimento como parte de si mesmo e esse é o papel do trabalho pedagógico escolar como processo educativo.

Essa dimensão imaterial do trabalho pedagógico pode ser apreendida no trabalho de Purin (2011, p. 57), quando sintetiza suas concepções de trabalho docente. Para a autora,

O trabalho docente desenvolvido na escola, apesar de não resultar num produto – na forma figurar como produto “físico” (propriedades físico-químicas, volume de massa corpórea) –, é uma atividade que tem uma finalidade. Podemos dizer que o “produto” do trabalho docente é o ensino, ou seja, o processo de elaboração, sistematização e socialização dos saberes com os educandos.

Por meio do trabalho docente realizado na escola, na forma de trabalho pedagógico, se desenvolve a relação entre os alunos e os conhecimentos históricos. Uma vez apropriados pelos sujeitos da aprendizagem, os conhecimentos históricos tornam-se ferramentas de transformação social. Dessa forma, o trabalho docente não produz algo material de modo direto na vida dos alunos, mas produz conhecimentos que possibilitam a interação dos sujeitos com o meio social em que vivem, inclusive por meio de condições reais de transformação dessa realidade.

Assim, a concepção de trabalho pedagógico pode ser compreendida como um processo organizado do trabalho escolar coletivo, que possui em sua centralidade o próprio trabalho humano. Como pode ser percebido em Pergher (2012, p. 111), ao discorrer sobre os objetivos da educação, citando Pistrak. Afirma que a essência de tais objetivos

é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais”. Assim a escola deve estar orientada por esses objetivos, em que os mesmos devem balizar o trabalho pedagógico desenvolvido. Orientados pelo trabalho na base da organização escolar, tendo o trabalho no próprio centro entrando na escola como “elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo-formativo [...].

O trabalho pedagógico diz, portanto, do trabalho humano desenvolvido na dimensão escolar. Trata-se de uma ação intencional do homem em sua constituição a partir das relações sociais desenvolvidas no processo educacional das instituições de ensino formal. Nessa direção, se apresenta como mediador da teoria contemplada desde cada sujeito promotor da educação escolar até a culminância, na sala de aula, de ações coletivas voltadas à formação humana do trabalhador, para que, coletivamente, tenha condições de confrontar a sociedade do capital em busca de uma nova forma de vida social.

Dessa forma, o trabalho pedagógico, além de expressão geral do trabalho humano, também é a manifestação ideológica dos sujeitos históricos que o constituem, pois consiste em um processo realizado como atividade educativa que contempla sujeitos inseridos em uma realidade social, política e econômica, de maneira que o modo como cada um vive tende a ramificar suas bases objetivas e subjetivas já estabelecidas socialmente.

Como processo educativo, também o trabalho pedagógico escolar transcende gerações e possibilita a constituição de bases produtivas cada vez mais amplas e complexas, capazes de emergir como objetivação de todo trabalho social, como avalia Marx (2013, p. 147): “tão logo os homens trabalham uns para os outros de algum modo, seu trabalho também assume uma forma social”. Desse processo cada vez mais humanizado, o ser humano recria-se e desenvolve-se na historicidade humana, que necessita, continuamente, de ser produzida e reproduzida.

O trabalho pedagógico escolar como objetivação do trabalho social pode ser apreendido em Soares (2013) na forma de ações educacionais ocorridas no movimento dos trabalhadores sem terra, tanto nas ações diárias quanto nas ações no interior das escolas dos assentamentos.

Um diferencial do movimento, colocado pela representante, é que o trabalho pedagógico é vinculado à transmissão da cultura e da prática do trabalho nas hortas que são cuidadas pelas crianças. As de 0 a 12 anos paralelamente, fazem parte de um projeto chamado “Ciranda”, que funciona como pequena escola dentro dos assentamentos, nesse espaço trabalha-se o sentimento de pertença do movimento. “Não é só a busca pela terra, mas pelos direitos que garantam a permanência nela” conclui a militante. Nos acampamentos as crianças, brincam, estudam e tem espaço, participando dos debates e organizações da luta. [...] Além do trabalho pedagógico voltado para as crianças, existem atualmente 216 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas “Saberes da Terra”. O movimento, representado pelo setor de educação apoia e promove o progresso escolar e acadêmico dos participantes que desejam. [sic] (SOARES, 2013, p. 61-62, grifos da autora).

Ao evidenciar as concepções do MST, Soares (2013) possibilita apreender que o trabalho pedagógico refere-se a um processo educacional para além dos fazeres didáticos dos ambientes formais de ensino e, em sua particularidade, constitui-se como expressão do trabalho social da comunidade.

Conforme desenvolvido na primeira parte deste estudo, Saviani (2012, p. 13), ao tratar o trabalho pedagógico escolar como processo de formação humana, afirma duas dimensões que o compõem: a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” e “a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Trata-se de dois aspectos estreitamente vinculados

e simultâneos, sendo que, em relação à definição dos elementos culturais, Saviani refere-se à distinção “entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (p. 13). Elege como primordiais os conteúdos clássicos entendidos como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”. Já quanto às formas de desenvolver esse trabalho, refere-se à “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2012, p. 13).

Nesses termos, o trabalho pedagógico escolar se desenvolve a partir de um duplo movimento: a seleção dos conteúdos culturais e a definição de procedimentos pedagógicos para trabalhar os conhecimentos históricos com os alunos, como um movimento essencial à formação humana, pois a priorização dos conhecimentos não nucleares e procedimentos inadequados podem expropriar dos sujeitos os saberes necessários à produção de sua vida em sociedade.

A importância dada à seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos expressa os cuidados com a construção de uma formação humana. Essa preocupação também pode ser percebida em Gabassa (2007, p. 39) quando afirma que,

Mais uma vez, está posta a necessidade de construção de uma outra racionalidade, que se paute no diálogo, na solidariedade e na possibilidade de transformação. Que nos faça acreditar que uma outra escola é possível. Que guie os processos de socialização, de ensino e de administração escolar no sentido de construir uma escola mais justa, mais igualitária e, efetivamente, mais democrática.

E, para tanto, é necessário que

O ensino, a didática e o currículo que continuam a ser pensados considerando-se os/as educandos/as como aqueles que nada sabem, e em quem devem ser “depositados” os conteúdos escolares, cuja escolha e decisão são de exclusividade dos especialistas, têm de ser gestados de outra maneira. A partir da perspectiva comunicativa e dialógica passam a ser entendidos como elementos de interesse de todos; educandos/as e educadores/as aprendem e ensinam simultaneamente, e a elaboração mesma do currículo é tarefa de tod@s: professores/as, alunos/as, direção, familiares e comunidade como um todo. (GABASSA, 2007, p. 177, grifos da autora).

Nessa compreensão, fica evidenciado que a educação escolar e, por conseguinte, o trabalho pedagógico escolar não podem ocorrer de forma espontânea, mas fundamentalmente orientados pela ciência em seu processo metódico. Portanto, um saber sistematizado composto pelo conhecimento elaborado, erudito.

Desse reconhecimento, Saviani (2012, p. 14) explica que

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. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.

Esse processo de organização dos conteúdos revela o conjunto elementar que compõe o trabalho pedagógico escolar: conteúdos, espaço, tempo e procedimentos. Os conteúdos devem ser essenciais, clássicos, elementos culturais que expressam os conhecimentos históricos e que atuarão como referência para o desenvolvimento social dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem; o espaço diz das condições objetivas em que o trabalho pedagógico se efetivará; o tempo pode ser apreendido como a dimensão do processo de ensino-aprendizagem e envolve a hora/aula e o período particular dos sujeitos para internalizar os conhecimentos; e os procedimentos referem-se ao movimento, à ação dos trabalhadores em educação para apresentar os conhecimentos históricos aos discentes e também às ações dos discentes para apropriar esses conhecimentos. No geral, o trabalho pedagógico escolar fala de uma totalidade, de um conjunto de ações coordenadas em um determinado espaço e tempo que tem como propósito a formação integral dos sujeitos em sua historicidade.

A compreensão dessa formação integral é discutida por Bahniuk (2008, p. 135) ao discorrer sobre a importância da avaliação como desenvolvimento da formação humana do aluno, referindo-se ao trabalho pedagógico para além da realização da aula, por projetar sua amplitude para um campo mais geral.

Numa perspectiva que contraponha a avaliação da escola capitalista, é necessário que essa prática sintetize as diferentes dimensões da formação humana (técnica, política, organizativa, cultural, afetiva...), avançando para além da avaliação da aprendizagem do conteúdo e das características da personalidade das crianças [...] A avaliação é mais que um instrumento individual, precisa abarcar coletivamente todos os segmentos envolvidos com a escola (inclusive os estudantes) e ter como finalidade o sentido de reorganizar o trabalho pedagógico como um todo.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico pode ser percebido como uma ação de todos os envolvidos com a educação escolar que buscam orientar a prática educativa para

proposições sociais e coletivas na realização da aula. Dessa forma, favorece reflexões sobre o conjunto de ações a serem desenvolvidas na esfera educacional, a fim de promover uma formação integral dos sujeitos por meio de práticas coletivas que possam suscitar princípios emancipatórios. Extrapola o momento da aula, sua realização antecede e sucede esse momento, com a intenção de compor meios mais apurados para cumprir os objetivos definidos para a realização da aula e diz de uma ação socialmente combinada entre os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

Ainda que Saviani (2012) não tenha explicitado, diretamente, que o resultado do trabalho pedagógico escolar não se limita à aula, apresentando-a como seu resultado efetivo, pode-se considerar que o autor, ao compreender o processo educativo como movimento de organização, seleção e apropriação de conhecimentos culturais, evidencia que, na prática diária, a aula é seu produto imediato, como ação intencional, porém, essencialmente, o que ocorre nessa aula se desenvolverá de infinitas formas na subjetividade de cada sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento fica ainda mais claro quando observada a ênfase dada pelo autor à seleção dos conteúdos, haja vista que, uma vez apropriados, internalizados pelos sujeitos, tendem a compor a natureza humana como a sua segunda natureza, efetivamente externalizada pelos sujeitos no conjunto de suas relações sociais.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2009, p. 50-51)

Os conteúdos culturais tornam-se essenciais ao processo de formação humana, dado que a sua apropriação pode criar oportunidades de os sujeitos elaborarem estratégias de resistência às diversas formas de dominação existentes na sociedade de classes.

Para Amaral (2016), a escola que se busca constituir como espaço de formação humana, tendo o trabalho como princípio educativo e considerando a realidade da educação profissional emancipatória, deve pautar-se nos conhecimentos sócio-históricos, ético-políticos e tecno-científicos. Não se limita à seleção e apropriação dos conteúdos técnicos mercadológicos, mas contempla também os conteúdos históricos capazes de trazer as bases científicas que permitem a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e os conhecimentos

sócio-históricos produzidos pelo homem como ser genérico, que se apropria da natureza por meio do trabalho, abrangendo a totalidade da produção humana no campo cultural.

Pautada no compromisso de elaborar uma proposta político-pedagógica para o Curso em Execução, Conservação e Restauo de Edificações - PROEJA, realizado no Campus Pelotas do Instituto Federal do Sul Riograndense, Amaral (2016) enfatiza a importância dos conteúdos no processo de formação para a emancipação dos sujeitos em relação a processos sociais de dominação. Nas palavras da autora,

Minha experiência, entrecruzada por leituras e reflexões, me faz crer que a formação escolar capaz de desenvolver esses conhecimentos é aquela que os articula numa perspectiva de formação para a vida em todas as suas dimensões, formação para a produção da existência do ser humano, como indivíduo e ser social. Portanto, formação que reserva lugar central ao trabalho, entendido como processo de interação entre homem e natureza e passível de se constituir em princípio educativo. (AMARAL, 2016, p. 14).

Nesse mesmo sentido, Paro (1993), de forma objetiva, entende que a aula não é o resultado do trabalho pedagógico escolar. A aula é uma atividade que dá origem ao produto do ensino, sendo parte do próprio trabalho pedagógico. Esse, como dimensão imaterial do trabalho humano, possui “natureza não tangível”.

Dadas as particularidades do trabalho pedagógico escolar – natureza imaterial e resultado não tangível –, Paro (1993) considera que o aluno não é apenas consumidor dos conhecimentos, mas também sujeito de trabalho. No momento em que desenvolve o trabalho pedagógico, o aluno vai se transformando enquanto ser histórico ativo, torna-se produtor, de maneira que o conhecimento adquirido permanece para além da esfera escolar. O trabalho pedagógico escolar nessa dimensão é a realização da ação humana, consubstanciado por finalidades no ambiente escolar, mas que extrapola esses limites quando forma sujeitos sociais, conscientes ou não, dos processos de dominação.

Essa compreensão do trabalho pedagógico está evidenciada, de forma mais direta, em Paro (2010), quando o autor enfatiza que o produto do trabalho pedagógico de fato não se separa do produtor e que os saberes produzidos na aula transcendem o ambiente escolar. Assim, “o consumo não se restringe à atividade produtiva, mas se prolonga para além dela” (PARO, 2010, p. 224-225). O aluno é considerado a matéria-prima ativa do trabalho pedagógico escolar e, até mesmo por isso, deve-se ter a escola como uma instituição que “se pauta por relações que dizem respeito à forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta, descaracterizando-se, portanto, toda vez que ela deixa de fundar-se

nessas relações para pautar-se por relações próprias do nível econômico da sociedade” (PARO, 2010, p. 225).

De modo geral, nas produções analisadas, o trabalho pedagógico escolar pode ser apreendido a partir dos sentidos e significados atribuídos a dois conjuntos²⁹ de termos: o primeiro é formado por prática pedagógica, práticas dos professores, ação efetiva dos professores, trabalho do pedagogo, prática docente, fazer pedagógico, ação pedagógica, atividade pedagógica, processo pedagógico, prática pedagógica, trabalho docente, ação educativa e prática escolar. E o segundo é formado por prática educativa, trabalho educativo, práxis, práxis educativa, prática educativa crítica, ação educativa, prática educativa emancipatória, prática escolar emancipatória e atividade educativa emancipatória.

No conjunto um, estão sintetizados os termos mais utilizados pelos autores pesquisados para explicitarem o trabalho desenvolvido no interior das instituições formais de ensino. No agrupamento dois, estão situados os termos utilizados pelos autores para expressar a dimensão educativa da escola, a sua condição potencializadora de transformação social.

É importante observar que esses dois agrupamentos de sentidos evidenciam a relação intrínseca entre a atividade desenvolvida no âmbito escolar e a vida social. Configuram a relação intrínseca entre escola e educação; escola e sociedade; escola e economia política; escola-objetividade-subjetividade; escola-transformação social. Apesar de a maioria não explicitar claramente a concepção de trabalho pedagógico, o conjunto dos trabalhos pesquisados mostra que, para ser apreendida, ela deve ser considerada na totalidade das relações estabelecidas entre a escola e a sociedade.

Por conseguinte, apresentar os dois sentidos não significa isolá-los um do outro. Ao contrário, trata-se de uma estratégia de exposição a fim de indicar que o trabalho pedagógico escolar, para se efetivar como processo educativo, como formação humana, necessita considerar a particularidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nos ambientes formais de ensino, a escola, no contexto da produção social da vida dos sujeitos que a compõem. O trabalho pedagógico escolar é trabalho social na medida em que proporciona a apropriação dos conhecimentos históricos e possibilita aos sujeitos, aos seres humanos envolvidos em seu processo, criar instrumentos reais, materiais (técnicos ou sociais), para a produção de sua existência no mundo.

²⁹ A separação dos termos em conjuntos não expressa a particularidade das produções acadêmicas investigadas, pois há termos dos dois em uma mesma produção. Trata-se de uma opção metodológica de exposição para marcar que, quando os autores querem dizer das ações desenvolvidas no ambiente escolar, eles utilizam alguns termos específicos, os que compõem o conjunto um. E, quando dizem da ação da escola em dimensões para além do ambiente escolar, utilizam os termos do conjunto dois.

4.2 Resistência: o trabalho pedagógico em oposição ao capital

Considerando a natureza do trabalho pedagógico, foi possível perceber que ele corresponde a um conjunto de ações do homem voltado para o desenvolvimento de sua própria humanidade. Trata-se de um trabalho imaterial, não produz diretamente um objeto concreto e muito menos algo que esteja separado completamente dos seus produtores, sendo essencial para o desenvolvimento da humanidade através do movimento de apropriação, elaboração e externalização dos conhecimentos históricos.

Em sua particularidade, o trabalho educacional escolar mantém a condição geral de ser ação do homem sobre o próprio homem, processo de integração de gerações. Mas também é a materialização, ação objetiva concreta, de formação humana em determinadas condições sociais, tendendo, portanto, à conservação das relações dominantes e/ou à resistência a essas relações. O trabalho pedagógico, nesses termos, é contraditório: o seu caráter geral – formação humana – está em constante desequilíbrio com as particularidades que assume nas relações de produção e de reprodução.

Esse movimento pode ser identificado no processo histórico de dissolução das relações absolutistas e desenvolvimento das relações capitalistas, em que o processo educacional foi apreendido como estratégico, revolucionário, ação intencional na formação de sujeitos livres, segundo os princípios da modernidade.

Para Boto (1996, p. 102),

A liberdade, igualdade e fraternidade eram os novos emblemas de uma pedagogia que deslocara o lugar de seu objeto para erigir o engenho da fabricação natural. A nova civilidade republicana recorria a novos códigos para recriar a trilha de um futuro, que se supunha inscrito já nesse ceticismo cívico da infância.

Trata-se da criação de um “homem novo”, não mais atrelado à cultura feudal e eclesiástica, um sujeito histórico educado pela pátria e para a nação. E, nesse sentido, “os conhecimentos veiculados pela nova escola republicana extrapolariam a nova tríade do ‘ler-escrever-contar’” (BOTO, 1996, p. 103).

De maneira mais sistematizada, referente a esse processo histórico de dissolução feudal e construção cultural moderna, no qual o trabalho pedagógico escolar foi central enquanto criação e disseminação de um vir-a-ser social, Lopes (2008) demonstra que a consolidação da educação pública passou por dois momentos significativos: como processo revolucionário e como processo de conservação. Com relação ao processo revolucionário, a educação pública, ainda como princípio iluminista, se apresentava como um direito natural do

homem. Todos, então, deveriam ter acesso à educação. Na sequência, quando consolidado o processo revolucionário, a burguesia se empenhou em disseminar seus ideais como se fossem ideias de todos os agrupamentos sociais que compunham o Terceiro Estado. De maneira que o processo educacional revolucionário tornou-se reacionário no momento em que foi reorganizado para legitimar os princípios liberais da burguesia.

Saviani (2009, p. 36) também compreende que, na era moderna, que emerge a partir da descontinuidade do modo de produção feudal, caracteriza-se o modo de produção capitalista com o predomínio da classe burguesa. A princípio, apresenta-se como uma classe revolucionária, tendo “a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo”, desmistificando a compreensão voltada à naturalização das relações sociais em detrimento da constituição estabelecida entre os homens. Mas, uma vez efetivado o processo revolucionário, passa a vigorar uma pedagogia que “vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (SAVIANI, 2009, p. 38).

Essa transição, que se desenrolou com a hegemonia da burguesia, não elimina as contradições do trabalho pedagógico, pelo contrário, torna a tensão entre o conservar e o transformar ainda mais acentuada. Por um lado, os sistemas formais de ensino têm sido, desde então, organizados para reproduzir as relações de produção dominantes. Mas, por outro lado, também têm crescido os movimentos da classe trabalhadora, visto que a educação é um direito de todos os homens e não pode se limitar apenas à elite econômica. Dessa forma, a contradição que movimenta o trabalho pedagógico nas relações de produção social manifesta-se também como conflito de interesses de classes sociais na modernidade.

De acordo com Mészáros (2007), o capital é constituído por movimentos cíclicos, que envolvem uma multiplicidade de interesses conflitantes, porém com um fim único – gerar mais valor ao capitalista. Convencer que sua manutenção é benéfica à massa populacional e fazer com que os sujeitos internalizem, como seus, os interesses desse sistema são os objetivos primordiais das instituições formadoras. As reformas no âmbito formal ocorrem dentro de um limite possível, porque, além da esfera permitida, podem colocar em risco a ordem global estabelecida. Esse risco é cuidadosamente vigiado e orquestrado para que não venha a se efetivar a transformação social que possa beneficiar a maioria da população, hoje subordinada ao domínio econômico do capital.

Mészáros (2007, p.202) expõe que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Nesse sentido, as instituições educacionais estão pautadas pelo objetivo de preparar o homem para a manutenção da política hegemônica e do sistema capitalista vigente, restringindo o trabalho pedagógico escolar e fazendo da escola uma reprodutora e legitimadora da lógica de dominação burguesa.

Esse tem sido, historicamente, o esforço empenhado pela burguesia para manter intacta a sua hegemonia. Porém, não se pode perder de vista a origem histórica da instrução pública. Sua gênese revolucionária, como bem sintetiza Lopes (2008) ao defender que a educação é um direito de todos porque é uma conquista do Terceiro Estado e não somente da burguesia, fortalece a ideia de libertação da classe trabalhadora e, nesse sentido, a instrução pública e a escola pública, embora tenham se desenvolvido para legitimar os interesses burgueses, também podem desenvolver fazeres pedagógicos que busquem libertar os trabalhadores das condições de exploração.

Essa condição pode ser percebida na realidade brasileira. Kuenzer (1991), ao analisar a relação entre educação e trabalho no Brasil, expõe que a educação escolar tem sido marcada por uma dualidade estrutural, exposta numa fragmentação da educação formal, que delineia propostas escolares distintas segundo a classe social, cindindo os indivíduos por funções antagônicas no lócus de trabalho: um lado dominante e outro dominado. Compõe-se de uma educação para a elite econômica pautada em conhecimentos propedêuticos que possibilitam estudos posteriores e ocupação dos melhores postos de trabalho, e de uma educação para a classe trabalhadora, pautada na formação de cunho funcionalista e imediata às necessidades do mercado de trabalho.

O fato de a dualidade educacional não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, [...], não deve causar espanto, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira [...] Ao mesmo tempo, essa impossibilidade revela, mais uma vez, a ingenuidade das propostas que pretendem resolver, através da escola, problemas que são estruturais nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior, referenda, através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho. (KUENZER, 1991, p. 13-14).

É nesse desequilíbrio entre os interesses de classe no qual o trabalho pedagógico escolar está inserido que se pode identificar também a sua potencialidade de resistência. Não se trata apenas de um movimento contrário às determinações superiores de secretários de educação ou dirigentes políticos isolados em suas insignificâncias de poder, mas de ação intencional contrária ao capitalismo e compromissada com a formação da classe trabalhadora. Trata-se de dois movimentos interconectados: a formação humana da classe trabalhadora e a luta contra o processo de exploração do capital. É processo educacional escolar, mas também é ação concreta contra o modo de produzir a vida na sociedade capitalista.

Nessa direção, a pesquisa desenvolvida e aqui exposta evidencia o trabalho pedagógico como forma de resistência na sociedade brasileira de modo a destacar o processo educativo do movimento de trabalhadores do campo, sobretudo o conduzido pelo MST, e a atividade acadêmica dos pesquisadores da educação que se esforçam para desenvolver consciências contrárias ao modo de produção do capital e que, se fundamentando em perspectivas críticas da educação, buscam construir propostas pedagógicas de resistência nas escolas públicas.

O movimento educacional do MST se constitui de resistência por relacionar a educação escolar com a formação crítica dos trabalhadores do campo em busca da formação de uma nova consciência social. Segundo Pergher (2012, p. 49), a proposta do MST “visa romper com as relações de produção pautadas na propriedade privada dos meios de produção, na agressão ao meio ambiente [...], e na exploração do trabalho que é subsumido ao capital, perspectivando, assim, a emancipação da humanidade como estratégia”. A educação escolar é essencial no processo de enfrentamento e resistência contra a força opressora do modo de produção capitalista, cujo núcleo é representado pela extração excedente da força de trabalho humana em favor dos proprietários dos meios de produção.

Bahniuk (2008) entende que este movimento é uma reação coletiva e de resistência à organicidade do capital, pois as suas ações evidenciam a estruturação destrutiva e autodestrutiva do capital e possibilitam aos trabalhadores se organizarem contra os processos de exploração que sofrem. A resistência faz-se viva nessa conjuntura em que o trabalhador vivencia o processo de desigualdade. Portanto, a concepção de resistência formulada pela autora se relaciona às diferenças sociais oriundas do modo de produção hegemônico. Elegendo, para seu estudo, as Escolas Itinerantes do MST, pode entender como a categoria resistência, no modo de produção capitalista, se realiza no cotidiano dos acampamentos e como as escolas, por apresentarem estruturas distintas das formas tradicionais de ensino, se organizam nessa direção.

Corroborando Bahniuk (2008), Borba (2008) entende a educação do MST como uma referência empírica de resistência ao massacre dos direitos universais do sujeito. A autora afirma que reconhece

os movimentos sociais existentes no campo e sua práxis educativa. Ele possui vida e inquietações, provoca, resiste e se posiciona. Afirmando que o campo está vivo e é dinâmico, desenvolve um movimento pedagógico, através do modo de viver, pensar e agir a sua vida social e cultural, expresso nas várias experiências que se desenvolvem neste espaço de vidas. (BORBA, 2008, p. 43).

Nesse sentido, o campo e, conseqüentemente, a educação do campo se compõem como movimentos de resistência ao modo de produção capitalista. Ou seja, a própria existência do campo constitui uma forma de resistência não só como meio de produção da vida dos trabalhadores, mas também como exemplo social de que é possível outro modo de produzir a existência humana em detrimento do capital. Esse é também o entendimento de Figueiredo (2008), ao apresentar a importância da Educação de Alternância, e de Soares (2013), quando defende a apropriação da cultura do campo como processo educacional dos trabalhadores.

Dessa forma, o MST estrutura uma educação alternativa com o objetivo de formar sujeitos para a militância social, de modo que consolidem a capacidade de pensar o meio que os cerca por intermédio da apropriação dos conhecimentos e pela formação do pensamento crítico e reflexivo. Por dentro do sistema capitalista, promovem-se práticas de resistência capazes de atingir uma profunda transformação na sociedade vigente, considerando que a transformação não se efetiva na ideologia, mas na materialidade.

Contudo, outras possibilidades de encontrar movimentos de resistência ao modo de produção capitalista podem ser constatadas. Por exemplo, no desenvolvimento de produções científicas de cunho teórico que possibilitam os sujeitos refletirem sobre novas maneiras de compreender as relações sociais, como o de Gabassa (2007), ao explicitar que, na sociedade capitalista, as suas instituições legitimam os processos históricos de exploração do homem. Portanto, há a necessidade de construir uma nova racionalidade, algo que supere a racionalidade técnica e instrumental do capital, por meio da práxis educativa, da apropriação de conhecimentos voltados para a formação de sujeitos imbuídos do saber cultural.

Para a autora, desde a passagem do século XIX para o século XX, “verifica-se um crescente processo de racionalização das instituições. Tudo tende a ser organizado, formalizado, modernizado e racionalizado. Até mesmo as ciências sociais e as artes em geral são levadas a participar dessa tendência” (GABASSA, 2007, p. 54).

A educação é parte fundante desse processo e acaba por reter os princípios derivados do modo de produção capitalista, de modo que considera que a escola está atravessada pelo modelo de administração pautado na razão instrumental, por estratégias voltadas à realização de objetivos educacionais formais previamente estabelecidos por relações externas ao ambiente escolar. Nesse sentido, “A educação se transforma numa simples tecnologia para programar reforços no momento oportuno. Pauta-se, exclusivamente, numa racionalidade técnica, instrumental” (p. 25).

Gabassa (2007, p. 34) afirma que “a escola como organização ou instituição surgiu na sociedade pelas necessidades de conservação e de desenvolvimento cultural”. Implica também considerar que os processos educativos escolares podem manter a ordem, de acordo com a direção de organismos externos que elaboram a base formal de ensino desde o currículo. Nessa relação, a “escola transmite e consolida, seja explícita ou implicitamente, valores como o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, de igualdade formal de oportunidades e a desigualdade ‘natural’ de resultados em função de esforços individuais etc”. (GABASSA, 2007, p. 19).

No entanto, esse processo se constitui pela racionalidade técnica e instrumental, priorizando conhecimentos voltados para a formação de sujeitos imbuídos do saber cultural. Ainda assim, a autora destaca a tensão constitutiva da realidade e a capacidade da constituição humana nesse processo, o que possibilita aos sujeitos se recriarem na historicidade. Portanto, embora o capitalismo exacerbe sua racionalidade, existem movimentos contraditórios revelados na resistência, na capacidade de lutar por condições diferentes.

Tão importante quanto os demais movimentos sociais de resistência são os esforços coletivos de professores e profissionais da educação que buscam organizar propostas pedagógicas emancipatórias, como evidenciado no trabalho de Azevedo (2007). A autora aponta para a necessidade de as instituições de ensino, como instituições sociais, reestruturarem os seus currículos e os processos avaliativos de acordo com um novo projeto educacional, voltado para uma formação emancipatória dos sujeitos sociais. Azevedo (2007, p. 96) considera que, nessa conjuntura, é papel do professor possibilitar

a ampliação da consciência e expressão dos fatores que geram a resistência sem, contudo, anulá-la uma vez que é força emancipatória fundamental à construção de alternativas pedagógicas partilhadas, que, em última instância, representa o compartilhamento de poder entre professor e aluno, resgatados em sua condição histórica de sujeitos.

Constitui-se, nessa proposição, uma educação contra-hegemônica, caracterizada pela luta para a construção de uma nova base social que priorize a apropriação coletiva do saber. Assim, para a autora, o processo de resistência estabelece-se em uma relação intrínseca com a luta transformadora, pois, para resistir, é preciso a apropriação da consciência, pelos indivíduos, da condição de subjugados às determinações do capital, em decorrência do que a ação transformadora emerge como ação intencional para forjar uma nova relação social.

Instigada pela possibilidade de uma educação profissional emancipatória, Amaral (2016) entende a resistência como uma força de negação de produção da vida humana atrelada ao modo de produção capitalista que, tendo como centralidade a produção excedente de trabalho humano para gerar lucro aos detentores dos meios de produção, subjugando o trabalhador e o submete ao domínio do capital. Ao citar Barbosa (2001, p. 44), Amaral (2016, p. 76) expressa a contradição constitutiva dos processos educativos e suas possibilidades contra-hegemônicas:

Se há reprodução, também há resistência e, se a resistência se manifesta, é porque as contradições do próprio sistema a permitem. E é a forma como se ocupam esses espaços de contradição consolidados pelas manifestações de resistência que irá determinar – ou não – a construção de práticas transformadoras que apontem para além do sistema posto.

É nesse sentido que o esforço, relatado por Amaral (2016), de organização do Instituto Federal do Sul Riograndense no Campus de Pelotas como espaço escolar contrário às determinações dominantes pode representar a resistência à contradição entre capital e trabalho.

É importante constatar que o processo de resistência na educação brasileira é realidade, tendo ultrapassado o campo da elaboração conceitual, o campo das ideias, e tem se efetivado como ação concreta. E o trabalho pedagógico como forma de resistência não se limita à apropriação e reflexão de concepções pedagógicas críticas, mas, sobretudo, refere-se ao processo histórico de externalização do trabalho humano no interior das instituições formais de ensino na construção de novas relações de produção da vida humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de discutir como o trabalho pedagógico na escola pública pode desenvolver-se como forma de resistência ao modo de produção capitalista, este estudo teve como pressuposto que as relações não são dadas ao acaso e que as determinações históricas estão carregadas de contradições e forças que se movem constantemente, seja para a manutenção, seja para a transformação da sociedade.

As treze produções analisadas nesta pesquisa possibilitaram apreender que há um movimento na educação pública no sentido de desenvolver o trabalho pedagógico como forma de resistência ao capital. Essa tendência mostra o compromisso de professores e de profissionais da escola pública com a luta da classe trabalhadora contra esses processos de subordinação. Mostra ainda que as instituições escolares não são isentas nessa luta, pois se configuram como um espaço de contradição. Assim, o trabalho pedagógico nelas desenvolvido, mesmo sofrendo com as limitações impostas pelos processos políticos, sociais, econômicos e culturais da sociedade capitalista, tem o potencial de contribuir com a formação de sujeitos sociais que assumam a defesa da classe trabalhadora.

Os estudos teóricos e bibliográficos permitiram compreender que o trabalho pedagógico escolar, para se constituir como de resistência ao capital, necessita estar relacionado a duas dimensões: organizar-se a partir de fundamentos teóricos desenvolvidos para serem opostos aos princípios do capital; e articular-se, no âmbito escolar, com ações que conduzam à construção de uma proposta pedagógica de resistência. Nesse sentido, as análises teóricas constituíram fundamento importante para desenvolver o entendimento do tema a partir do pensamento questionador da realidade, de modo a desvelar os processos enredados na escola e que podem levar a formas de se contrapor às forças dominantes.

O trabalho pedagógico escolar, neste estudo, foi entendido como expressão particular do trabalho humano, podendo ser tanto produtivo como improdutivo. Dependendo da maneira como esse trabalho se desenvolve, pode gerar ou não lucros (SAVIANI, 1991; PARO, 2010). No entanto, a particularidade do trabalho pedagógico não se reduz ao fato de ser ou não produtivo, mas, principalmente, na sua condição imaterial, de ser um trabalho desenvolvido nas relações sociais e possuir a capacidade de se autonomizar em relação às exigências imediatas do trabalho em geral, sendo o seu produto efetivado no campo da ciência, da filosofia, da arte, etc.

Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho pedagógico escolar equivale à práxis, pois se fundamenta nas objetivações efetivadas na história humana. Trata-se de uma atividade

intencional, em essência, de apropriação dos conhecimentos históricos. Portanto, pressupõe a relação intrínseca entre um processo histórico de objetivação do homem no mundo por meio da externalização de suas subjetividades e da subjetivação dos conhecimentos históricos humanos por meio de objetivações, atividades efetivadas por sujeitos históricos, nesse caso particular, os sujeitos do processo educacional escolar.

O trabalho pedagógico escolar se situa na “[...] forma [de trabalho] voltada para influir no comportamento e na ação dos homens. [...] Trata-se de relações de sujeito a sujeito; daquelas formas de práxis em que o homem atua sobre si mesmo” (NETTO e BRAZ, 2012, p. 55-56). Nesse particular, é um dos processos sociais, ato educativo de humanização do homem, que concorre para a formação de um determinado ser social. Desenvolve-se em consonância com as bases materiais de produção da vida dos homens e, portanto, tanto pode contribuir para humanizar, como pode, em condições determinadas, contribuir para sua desumanização.

É nessa possibilidade de o trabalho pedagógico escolar tanto se constituir como atividade em favor da humanização como de subjugação do homem que se situa a primeira contradição que possibilita tornar-se de resistência, quando fundamentado por teorias críticas ao modo de produção capitalista.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico escolar como forma de resistência se posiciona, necessariamente, em oposição ao modo de produzir a vida no capital. E, por isso, encontra ressonância na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani e apontada por Magalhães (2009) e Firmino (2010) como uma proposta compromissada com a transformação social, com a formação humana. Como sintetiza Saviani (2009, p. 68), “A pedagogia por mim denominada [...], na falta de uma expressão mais adequada, de ‘pedagogia revolucionária’, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada dedicadamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”.

Outra pedagogia evidenciada na literatura educacional investigada neste trabalho, que também pode contribuir para a construção de um trabalho pedagógico escolar de resistência, é a libertadora, cujo teórico central é Paulo Freire. Autores como Borba (2008), Duarte (2008) e Gabassa (2007), por exemplo, entendem que a pedagogia libertadora de Paulo Freire contribui para a construção de uma nova racionalidade social, permitindo aos sujeitos reconhecerem os processos de dominação em que estão inseridos e possibilitando-lhes condições de esboçarem reações, ações de resistência aos processos de dominação social em que vivem. Habermas e sua teoria da Ação Comunicativa, segundo Gabassa (2007), também contribui para a construção dessa nova racionalidade, pois considera que essas teorias podem corresponder a

bases fundantes na reformulação do ensino na escola nos dias de hoje, consolidada em uma racionalidade técnica e instrumental para uma racionalidade mais humana.

O trabalho pedagógico escolar como forma de resistência ao capital, no conjunto dessas proposições, mostra-se como objetivação humana, síntese histórica de um amplo processo de apropriação dos conhecimentos culturais desenvolvidos por meio do trabalho como atividade criadora de humanidade. É um movimento de subjetivação do indivíduo que “vai se apropriando das objetivações existentes na sociedade” (NETTO e BRAZ, 2012, p. 59), mas que se constitui também por objetivações capazes de levar aos sujeitos os conhecimentos historicamente desenvolvidos pelo homem, pois almeja uma nova relação social e resiste à existente: “a subjetividade de cada homem não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular se insere” (NETTO e BRAZ, 2012, p. 59).

Esse processo vincula-se à segunda dimensão do trabalho pedagógico escolar como forma de resistência ao capital: ser movimento de construção de uma proposta pedagógica contrária ao modo de produção capitalista. Mas não se trata de qualquer proposta e, sim, de uma que tenha como direção os conhecimentos históricos de formação humana em detrimento da formação de “homens mercadorias”, como almejam e desenvolvem os projetos e programas educacionais com base nos princípios da sociedade capitalista.

Constituir-se como movimento contrário ao modo de produção capitalista e em defesa da classe trabalhadora tem sido um desafio, e continuará a ser, para os professores e profissionais da educação compromissados com a transformação social. É uma questão que se desenvolve desde o processo de dominação da classe dominante em relação à classe trabalhadora, como foi possível perceber em Lopes (2008) quando explicita as origens da educação pública. A luta pela escola pública é uma particularidade histórica que envolve todos os grupos sociais, trabalhadores e camponeses que, junto com a burguesia conseguiram, por meio de processos revolucionários, enfrentar o autoritarismo no século XVIII envolvendo contradições a promessas realizadas aos trabalhadores.

A educação, apesar de ser destinada a todos, passa, no entanto, a ser ministrada distintivamente, de acordo com os interesses de classe, voltada para a manutenção da burguesia como classe dominante. Essa nota histórica possibilita entender que o trabalho pedagógico como forma de resistência ao capital deve ter, como compromisso, a emancipação da classe trabalhadora do processo histórico de expropriação dos conhecimentos humanos.

Estando alinhado com o compromisso social de defesa da classe trabalhadora e fundamentado no trabalho como princípio educativo, o trabalho pedagógico não pode se

limitar ao campo das ideias, pois deve ter como ponto de saída e chegada as relações sociais. Nesse sentido, deve envolver toda a organização pedagógica e política dos ambientes escolares. Deve se materializar em propostas de currículos escolares, como foram os esforços da Escola Inácio de Souza em Minas Gerais, na década de 1970, apresentado por Firmino (2010), e do Instituto Federal Sul Rio-Grandense, segundo as proposições de Amaral (2016). E quando se menciona o currículo, inclui-se a elaboração de propostas de avaliação que tenham como centralidade a formação humana, como defendem Azevedo (2007) e Pergher (2012) em suas produções acadêmicas.

No que se refere às propostas pedagógicas em desenvolvimento e compromissadas com a classe trabalhadora, as produções acadêmicas estudadas neste trabalho evidenciaram que há muitos exemplos pelo Brasil, como a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica de Magalhães (2009), que analisou os limites e os desafios de implementar essa pedagogia na Rede Municipal de Sarandi. Mas a ênfase maior está no trabalho pedagógico escolar desenvolvido pelo MST, segundo o exposto nas produções acadêmicas de Bahniuk (2008), Borba (2008), Figueiredo (2008), Pergher (2012) e Soares (2013).

Segundo Soares (2013, p. 63 apud MORIGI, 2003),

o MST, de acordo com a bandeira levantada pelos membros, deseja uma educação para a transformação social, uma educação de classe, massiva, orgânica, voltada para a ação, aberta para o novo; uma educação para o trabalho e a cooperação; uma educação voltada para várias dimensões da pessoa humana; uma educação comprometida com valores humanistas e socialistas; uma educação entendida como um processo permanente de formação humana.

Observou-se que o MST desenvolve um trabalho pedagógico de resistência ao processo de produção capitalista e tem se esforçado para desenvolver uma organização escolar diferente da proposta pelo capital. Consolidando-se como um movimento social de resistência ao sistema hegemônico, não só por reivindicar o direito à terra, mas também à cultura historicamente constituída, esse movimento social, em oposição à base capitalista e em decorrência da efetivação de sua militância, percebeu que a luta faz-se em duas esferas: a relacionada à prática cotidiana e a voltada à questão ideológica. Em relação à formação ideológica, seus membros passam a internalizar a importância da resistência não como um movimento individual, pautado somente na conquista do chão para produzir, mas na totalidade do processo coletivo das reais condições de subordinação e limitação de acesso aos direitos por parte dos trabalhadores.

Este trabalho incitou questões que apontam para a necessidade de novos estudos. Uma delas refere-se ao aprofundamento dos fundamentos críticos da relação educação escolar e as relações de produção capitalista, sobretudo a partir da realidade concreta de instituições formais de ensino ou movimentos sociais que, historicamente, têm se posicionado contrários ao capital, como, por exemplo, o MST, que aparece, na maior parte dos trabalhos pesquisados como movimento possuidor de uma pedagogia contra-hegemônica e que tem dedicado esforços para desenvolvê-la nas escolas e institutos federais do campo em todo o Brasil.

Ao final, destaca-se a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para tratar as questões de interesse da educação da classe trabalhadora, as contradições que implicam os sujeitos da educação, sejam eles professores, alunos ou profissionais, nas formas possíveis de resistência que podem concorrer para a transformação histórica almejada. O conjunto das produções acadêmicas que fez parte desta pesquisa mostrou que o campo da educação crítica conta com uma valorosa fonte de conhecimentos sobre a realidade escolar brasileira que mostra uma tendência à transformação. Isso significa tornar a escola um espaço expressivo de formação cultural e política dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, p. 265-274, set/dez 2006.
- BORBA, Diego dos Santos; LAAN, Regina Helena Van der; CHINI Bernadete Ros. Palavras-chave: convergências e diferenciações entre a linguagem natural e a terminologia. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.17, n.2, p. 26-36, abr./jun. 2012.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo. **Economia Política: Uma Introdução Crítica**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, 15 (43), 2001.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago./2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- HOBSBAWM, ERIC J. **A era das revoluções: Europa 1789-1849**. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- KUENZER, Acácia Zeneide. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.
- KUENZER, Acácia Zeneide; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v.10, n.esp. p. 37 a 45, fev./abr. 2007.
- LOPES, Eliana Marta Santos Teixeira. **As origens da educação pública: instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **Capítulo VI (Inédito de O capital)**. Tradução de Klaus Von Puchen. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; Carlos Roberto F. Nogueira. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

_____. **Manuscrtos Econômicos Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: Crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: _____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007. Cap.8, p. 195-223.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Crise na educação: a retórica conservadora. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>, acesso em 18 de agosto de 2018.

MUNDIM, Maria Augusta. A justificação ideológica do Estado burguês: algumas considerações a partir de Hobbes, Rousseau, Locke e Tocqueville. In: CHAVES, Juliana; BITTAR, Mona; GEBRIM, Virgínia Sales (Orgs.) **Escritos de Psicologia, Educação e Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. vol. 2.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015.

PARO, Vitor Henrique. A administração escolar e transformação social. In: PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 185-254.

_____. A natureza do trabalho pedagógico. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v 19, n 1, p.103- 109, jan/jun. 1993.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina PiumbatoInnocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. educ. saúde** [online]. 2008, vol.6, n.2 [citado 2018-07-27], p. 213-232. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>.

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre Universidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÃO ACADÊMICAS PESQUISADAS

AMARAL, Gisela Lange do. **Educação profissional emancipatória: possibilidades e limites de uma proposta contra-hegemônica.** 2016. 230f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5562>, acesso em 10 de março de 2018.

AZEVEDO, Raquel de Moraes. **Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória.** 2007.160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007. Disponível em <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/139>, acesso em 15 de março de 2018.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST.** 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91897>, acesso em 09 de março de 2018.

BALSAN, Etiane Fagundes Braga. **Comprometimento políticos dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares.** 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7008>, acesso em 09 de março de 2018.

BORBA, Sara Ingrid. **Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo.** 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Popular, Comunicação e Cultura) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4874>, acesso em 09 de março de 2018.

DUARTE, Zuleyka da Silva. **Práticas emancipatórias na escola pública.** 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/1701>, acesso em 09 de março de 2018.

FIGUEIREDO, Ignês Amorim. **A escola de alternância no MST paranaense: experiência educativa de resistência e cooperação.** 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008. Disponível em: http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=367, acesso em 14 de março de 2018.

FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. **A Escola Estadual Professor José Inácio de Sousa nas décadas de 1960 a 1980: um projeto político e pedagógico contra-hegemônico?** 2010. 379f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3802>, acesso em 15 de março de 2010.

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire.** 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro e Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2417>, acesso em 15 de março de 2018.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. **Limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2230>, acesso em 09 de março de 2018.

PERGHER, Eduardo Göttems. **A Escola do Trabalho: um estudo no Instituto de Educação Josué De Castro**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/61749>, acesso em 09 de março de 2018.

PURIN, Paola Cardoso. **O trabalho docente na rede municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora**. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/32191>, acesso em 09 de março de 2018.

SOARES, Danielle Cristina Bezerra Santos. **Políticas e práticas de gestão da educação no MST: afetividade, contradição e anseio democrático**. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12865>, acesso em 11 de março de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Modelo da Planilha de Análise:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: Resistência, Escola Pública e Trabalho Pedagógico

PLANILHA DE ANÁLISE

1. Identificação da dissertação ou tese

1.1. Nível: Mestrado Doutorado

1.2. Ano da publicação:

1.3. Programa:

1.4. Instituição:

1.5. Cidade/Estado:

1.6. Autor(a):

1.7. Título:

1.8. Orientador(a):

2. Itens de conteúdo

2.1. Palavras-chave:

2.2. Resumo:

2.3. Tema:

2.4. Objetivo do trabalho:

2.5. Autores de maior relevância:

2.6. Enfoque teórico:

Está claramente explicitado

Não está claramente explicitado mas pode ser identificado

Não é abordado

Qual?

2.7. Tipo de pesquisa:

Está claramente explicitado

Não está claramente explicitado mas pode ser identificado

Não é abordado

Qual?

2.8. Instrumento de coleta de dados:

Análise de documentos

Não se aplica

Entrevista

Não é possível identificar

Observação

Outro:

Questionário

2.9. A concepção de resistência no processo de produção capitalista.

Está claramente explicitada

Não está claramente explicitada mas pode ser identificada

Não é abordada

Exponha os apontamentos do autor (a):

2.10. A concepção de trabalho pedagógico.

Está claramente explicitada

Não está claramente explicitada mas pode ser identificada

Não é abordada

Exponha os apontamentos do autor (a):

2.11. O trabalho pedagógico na escola pública como forma de resistência ao modo de produção capitalista.

Está claramente explicitado

Não está claramente explicitado mas pode ser identificado

Não é abordado

Exponha os apontamentos do autor (a):

ANEXO 1

Tabela 2 - Relação de programas e cursos de mestrado e doutorado recomendados e reconhecidos por região²

Região	Programas e Cursos de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	308	138	7	37	126	434	264	133	37
Nordeste	752	356	16	99	281	1.033	637	297	99
Norte	195	98	4	32	61	256	159	65	32
Sudeste	1.741	404	28	288	1.021	2.762	1.425	1.049	288
Sul	795	282	7	116	390	1.185	672	397	116
Brasil	3.791	1.278	62	572	1.879	5.670	3.157	1.941	572

Fonte: SNPG. Data de atualização: 20/06/2014.

Legenda: M - Mestrado Acadêmico/ D - Doutorado/ F - Mestrado Profissional/ M/D - Mest. Acad./Doutorado

Fonte: OLIVEIRA, 2015, p. 347