
No meio do caminho tinha uma escola: a relação histórico-social entre o Estado e a escola

Halfway there was a school: the historical-social relationship between the State and the school

Arthur Vianna Ferreira
Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira
Raphael Aguiar Leal Campos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
São Gonçalo-RJ-Brasil

Resumo

A relação entre o Estado e a escola tem sido um tema recorrente de estudo e de análise, ao longo da história. No entanto, esta relação não é uniforme e homogênea, apresentando contextos distintos, por vezes de exclusão, de dominação, de desigualdade, de mercancia ou de transformação social. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar algumas concepções que foram construídas sobre a relação do Estado com a escola, em diferentes abordagens, perpassando por autores como: Émile Durkheim, Anísio Teixeira, Herbert Spencer, Louis Althusser, Bernard Charlot e Paulo Freire. Abordaremos os principais aspectos desenvolvidos por estes autores em suas perspectivas sobre a relação entre o Estado e a escola. Pretendemos levantar discussões sobre o papel da escola, na relação com o Estado, e auxiliar o desenvolvimento de trabalhos na área, com a apresentação de um referencial teórico sobre o assunto.

Palavras-chave: Educação; Escola; Estado.

Abstract

The relationship between the State and the school has been a recurring theme of study and analysis throughout history. However, this relationship is not uniform and homogeneous, presenting different contexts, sometimes of exclusion, domination, inequality, commercialization or social transformation. Thus, this article aims to present some conceptions that were constructed about the relationship between the State and the school, in different approaches, by authors such as: Émile Durkheim, Anísio Teixeira, Herbert Spencer, Louis Althusser, Bernard Charlot and Paulo Freire. We will address the main aspects developed by these authors in their perspectives on the relationship between the State and the school. We intend to raise discussions about the role of the school, in the relationship with the State, and help the development of work in the area, with the presentation of a theoretical framework on the subject.

Keywords: Education; School; State.

1. Introdução

O famoso poema de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), intitulado “No meio do caminho”, se inicia com a estrofe “No meio do caminho tinha uma pedra”. Ao pensarmos no termo *pedra*, podemos estabelecer diversas metáforas, tais como: a) algo que aparentemente parece ser estático e desinteressante, mas que, ao mesmo tempo, pode ser um obstáculo de passagem do qual se deve desviar; b) algo que serve para estabelecer a separação entre dois caminhos; c) algo que pode ser usado como um objeto de coerção e de imposição de força daquele que o possui em relação àquele que se pretende dominar; d) um material que pode ser utilizado como uma ferramenta de trabalho; ou e) um objeto importante e que pode ser usado na construção de outros objetos.

Ao substituírmos a palavra *pedra* por *escola*, podemos estabelecer uma relação simbólica entre as imagens que descrevemos da pedra e as concepções que foram sendo construídas, ao longo da história, sobre a relação entre o Estado e a escola, quais sejam: a) uma instituição de desinteresse estatal; b) um espaço de reprodução da divisão de classes existente na sociedade; c) um aparelho ideológico em favor do Estado; d) um local de formação de mão de obra para a sociedade neoliberal; ou e) um instrumento de construção e de mudança social. Essas comparações entre a imagem da pedra no caminho de um indivíduo e as concepções sobre o papel da escola na sua relação com o Estado serão explicadas e desenvolvidas no decorrer do presente estudo.

Por se tratar de um tema de amplo debate histórico-social, não é possível apresentar, em um único artigo, todas as concepções desenvolvidas pelos pensadores sociais (sociólogos, filósofos, pedagogos, cientistas sociais, cientistas políticos e outros) sobre a relação entre o Estado e a instituição escolar, motivo pelo qual tentaremos expor algumas ideias que entendemos ser fundamentais para se compreender como a relação entre o Estado e a escola tem sido construída no curso da história. Para este escopo, realizamos um artigo de reflexão, no qual abordaremos as ideias apresentadas pelos seguintes autores: Herbert Spencer, Émile Durkheim, Anísio Teixeira, Louis Althusser, Bernard Charlot e Paulo Freire.

2. A pedra-estática: a escola como desinteresse estatal

Durante o século XVIII, no contexto do Estado liberal europeu, a educação não constituiu uma preocupação estatal no sentido de compor um dos elementos necessários

para que a sociedade funcionasse adequadamente. Desse modo, a educação foi destinada à iniciativa privada, restringindo-se a pessoas que possuíssem capacidade econômica necessária para financiar os próprios estudos (Teixeira, 2009).

Desse modo, a concepção da não-intervenção estatal no papel da instituição escolar, deixando tal função à iniciativa privada, se assemelha à imagem da *pedra-estática*, parada, inerte, que está no caminho de uma pessoa, mas que não causa preocupação alguma, podendo ser colocada de lado, de forma natural.

Para justificar esse desinteresse estatal em promover uma educação para toda a população, Teixeira (2009) ressalta que foram elaboradas análises sociais, pautadas na naturalização dos fenômenos sociais. Assim, a ideia da existência de uma natureza inerente ao indivíduo, que nasce dotado de uma capacidade natural de aprender por si próprio, justificaria a *não obrigatoriedade* de o Estado fornecer uma educação para todos os sujeitos. Nesse sentido, como salienta Teixeira (2009, p. 34), “[...] a educação era algo a ser conseguido pela iniciativa individual e à custa do próprio indivíduo”, ou seja, o sujeito, por si só ou mediante auxílio particular, seria capaz de obter uma educação e um aprendizado para a vida em sociedade.

Um dos autores que defendia esta concepção da não-intervenção estatal nas escolas foi Herbert Spencer (1820-1903), filósofo social e biólogo inglês. No século XIX, na Inglaterra, o autor sustentava que a intervenção estatal nas escolas era ruim para a sociedade, defendendo que a educação deveria ser fornecida por instituições privadas. Adotando uma perspectiva atrelada ao darwinismo socialⁱⁱ, Spencer justificava o seu posicionamento com a alegação de que a intervenção estatal igualitária no campo da educação poderia prejudicar a competição, na sociedade, entre os indivíduos mais aptos ou menos aptos, acarretando um investimento desnecessário de recursos financeiros por parte do Estado (Gatti Junior; Santos, 2022).

Teixeira (2009, p. 90), em posicionamento crítico à visão educacional de Spencer, assinala que, no período imperial brasileiro, o dever do Estado, no campo da educação, adotava essa linha não-intervencionista, que o autor denomina de “omissão liberal ou spenceriana”, ao estabelecer que a educação da população e a criação de escolas públicas não deveria ser questão de preocupação estatal.

Em posição antagônica à de Spencer, ainda no século XIX, na França, Durkheim (2011, p. 63), apresenta críticas a essa perspectiva de não-intervenção do Estado no campo

educacional, argumentando que o papel do Estado “[...] não deve permanecer tão negativo”, no sentido de estar ausente. O autor, baseado na ideia de que a escola possui uma função primordialmente social, ressalta que a sociedade deve estar atenta no sentido de considerar a comunhão de valores nela existentes e de impedir que a ação pedagógica fique restrita a crenças ou vontades individuais. Durkheim (2011) adverte, ainda, que o fato de o Estado ter uma obrigação social de intervir na educação não implica no monopólio do ensino pelo Estado e que o controle estatal do funcionamento de escolas particulares denota que o Estado também deve se preocupar com a educação fornecida no âmbito particular.

No que tange à relação política que deve ser estabelecida entre a escola e o Estado, Durkheim (2011) ressalta o caráter apartidário que a escola deve ter, destacando que concepções individuais e parciais do docente devem ser afastadas e que princípios gerais que fundamentam a sociedade (“respeito da razão da ciência e das ideias e sentimentos que sustentam a moral democrática”) (Durkheim, 2011, p. 64) devem ser identificados pelo Estado e ensinados nas escolas.

Nota-se, portanto, que a concepção durkheimiana sobre a relação do Estado com a escola apresenta um ideário de que a instituição escolar deve ser objeto de preocupação por parte do Estado, pois ela tem um relevante papel de manutenção da ordem e da coesão social, de disseminação de princípios morais e de afastamento de conflitos e de perturbações sociais.

Observa-se, portanto, que a questão da intervenção estatal na educação e, assim, a relação entre o Estado e a instituição escolar, já apresentava pontos de divergências entre os pensadores sociais europeus do Estado liberal do século XIX (não-intervencionismo *versus* intervencionismo), tendo influenciado, inclusive, como destacado por Teixeira (2009), a política educacional do Brasil Imperial, que adotou o não intervencionismo estatal como modelo de educação.

3. A pedra-divisora: a escola como instrumento de separação de classes

No final do século XIX e início do século XX, ainda no âmbito do Estado liberal europeu, a educação passou a ser vista como uma preocupação estatal para a inserção no mercado de trabalho de grande parte da população. Desse modo, criou-se um sistema duplo de educação, no qual à grande massa da população era destinado um modelo de ensino de treinamento e, por outro lado, mantinha-se o sistema educacional elitista das

classes superiores da sociedade, que possuía maior duração e que era voltado, sobretudo, ao ingresso nos cursos superiores, inacessíveis às camadas populares (Teixeira, 2009).

Assim, a ideia de que a intervenção estatal no papel da escola seja realizada de forma seletiva, deixando para a grande massa da população um ensino técnico-mecanicista e, para a elite, uma educação diferenciada, se apresenta semelhante à imagem da *pedra-divisora*, que está fixa no caminho, mas que o separa em duas vias distintas e desiguais.

Teixeira (2009) comenta que, quando o Estado liberal começou a cogitar sobre a necessidade de se oferecer uma educação para toda a população, não se pensava na educação como um direito individual, mas como uma preparação do sujeito para o trabalho, sobretudo, nas indústrias, mantendo-se uma educação acadêmica para a alta camada da sociedade. O autor observa que:

A ênfase em educação técnica, profissional, industrial, em oposição à educação acadêmica e intelectual, refletia ainda o velho dualismo, em que os poucos seriam longamente educados para si mesmos e para as funções especializadas e os muitos receberiam apenas o treino necessário ao trabalho a que se destinavam (Teixeira, 2009, p. 66)

Ao analisar a realidade brasileira, Teixeira (2009) destaca que, por influência do modelo educacional europeu, que separava a educação popular da elitista, o Brasil adotou, no início do século XX, um sistema escolar duplo, nos seguintes moldes: a classe média frequentava escolas públicas primárias, normais e técnico-profissionais; e a camada elitista da sociedade frequentava os ginásios e as escolas superiores profissionais.

A peculiaridade do Brasil, segundo Teixeira (2009), residia no fato de que a escola primária era dividida em dois tipos: a escola primária estadual, destinada à classe média e média-alta, cujo ensino não era destinado a ofícios manuais ou práticos-especiais e que era prestigiada, com elevado tempo de estudo; e a escola primária municipal, de caráter popular, que possuía uma carga horária reduzida e se utilizava de uma infraestrutura improvisada.

Teixeira (2009) assinala, ainda, que, a dualidade escolar, estabelecida no início do período republicano do Brasil, entre as classes dirigentes e as classes dirigidas provocou, no território brasileiro, uma distorção na noção de educação democrática, tendo em vista que apenas manteve a distância social entre as pessoas.

Nota-se, portanto, que a relação estatal com a instituição escolar, embora tenha se acentuado, no início do século XX, com a intervenção do Estado no campo da educação,

diferentemente da posição adotada por Spencer, analisada na seção anterior, teve como objetivo reforçar o sistema de estratificação e de hegemonia social presentes na sociedade, ao separar as escolas em tipos distintos, cada qual destinado a uma camada populacional. Desse modo, ainda que o Estado passasse a se preocupar com o sistema educacional popular, sua atuação permitia perpetuar a diferenciação social e manter a distinção histórico-social entre os indivíduos.

Observa-se, assim, que a manutenção da ordem e da coesão do sistema estratificado e hegemônico existente na sociedade era interesse do Estado liberal da época, ou seja, é preciso estabelecer que o Estado possui seus interesses produtivos e ideológicos: quanto mais disponível a mão-de-obra e quanto menor for a remuneração dessa força de trabalho, melhor para o Estado.

4. A pedra-coerção: a escola como aparelho ideológico estatal

Na segunda metade do século XX, Althusser (2023, p. 74), em uma abordagem com inspiração marxista, desenvolve o conceito de *aparelho ideológico de Estado*, que consiste no “[...] certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Esses aparelhos funcionam, de forma preponderante, por meio de ideologia e, de modo secundário, por repressão (simbólica, atenuada ou dissimulada). Althusser considera que a ideologia presente nos aparelhos ideológicos estatais é produzida intelectual e culturalmente pela classe dominante com o intuito de mantê-la no poder. Entre esses aparelhos, o autor menciona o aparelho escolar, composto por escolas públicas e privadas.

Neste aspecto, ao se estabelecer a escola como um aparelho utilizado em favor do Estado para a difusão da ideologia da classe dominante, podemos estabelecer uma comparação com a *pedra-coerção*, ou seja, um objeto que pode servir como instrumento de imposição e de marcação de força daquele que o possui e que fornece poucas opções àquele que foi dominado.

Como exemplo da utilização da escola como aparelho ideológico de Estado, Althusser (2023) cita o Estado soviético, destacando que Lênin (1870-1924) tinha a preocupação de transformar o aparelho escolar, a fim de garantir à camada proletária a permanência no poder e a mudança para o modelo socialista.

Althusser (2023) aponta que, historicamente, na sociedade feudal, a quantidade de aparelhos ideológicos de Estado era menor, sendo algumas funções acumuladas em um

único aparelho, como no caso das igrejas, que possuía, além da função religiosa, funções culturais, escolares e de informação. Como advento da Revolução Francesa, Althusser assinala que a burguesia passou a se apoderar do aparelho ideológico de Estado antes pertencente à igreja, a fim de garantir uma hegemonia ideológica no campo escolar, cultural, de informação e outros.

Ao destacar a relevância da escola como aparelho ideológico de Estado, Althusser (2023) salienta que a escola é de fundamental importância, pois recebe crianças de distintas classes sociais, desde os primeiros anos da infância, podendo imbuir os conhecimentos inseridos na ideologia dominante, seja por meio de disciplinas específicas (literatura, cálculo, história, ciências) ou por meio de uma ideologia de caráter puro (filosofia, moral, instrução cívica).

Assim, ao atingir a fase adulta, o indivíduo, independentemente da sua escolha profissional (empregado, funcionário, gerente, capitalista, militar, político e outros), possui uma ideologia dominante sobre a função que deve exercer na sociedade: se explorado, uma consciência da civilidade, da importância do trabalho, da moral; se agente de exploração, a função de direção das relações entre os indivíduos; se agente de repressão, a função de comando, de obediência, de manipulação; se profissional da ideologia, a função de tratar os demais com respeito, com foco na moral, na virtude e na importância da nação (Althusser, 2023). Verifica-se, portanto, que, para Althusser (2023) a escola produz uma aceitação, pelo indivíduo, da sua condição socioeconômica, pois, desde a infância, ele foi imbuído de ideias e de valores da classe dominante.

Desse modo, Althusser (2023) entende que, ainda que esses valores contidos na ideologia dominante também possam estar presentes em outros aparelhos ideológicos de Estado, como a família, a igreja e os meios de comunicação, a escola dispõe de um longo período de audiência para a inserção, nos indivíduos, da ideologia da classe dominante. Esse aprendizado, reflexo da ideologia da classe dominante, ajuda a reproduzir e a manter as relações de produção da sociedade capitalista. A escola passa a ser, portanto, um mecanismo de reforço da relação de produção capitalista.

Pode-se observar que a abordagem de Althusser (2023), de caráter crítico, sobretudo, à sociedade capitalista, representa uma concepção de um Estado não somente intervencionista, mas também ardiloso e dissimulador, que sabe quais meios devem ser utilizados para manter firme e estável as relações sociais e, assim, perpetuar o próprio

sistema econômico-político-social da burguesia dominante. A contribuição do pensamento althusseriano sobre a relação entre o Estado e a escola pode ser compreendida pelo caráter crítico e demonstrativo desta abordagem, ao mostrar que a escola funciona como um instrumento de inculcação de ideias e valores da classe dominante, que não possui interesse na transformação desta situação social (Saviani, 1999).

As críticas apontadas à perspectiva adotada por Althusser na compreensão da relação entre o Estado e a escola se referem ao fato de difundir, entre os próprios educadores, uma visão pessimista e desanimadora quanto à educação, que dificulta à superação da desigualdade educacional, assim como o fato de não apresentar uma proposta pedagógica efetiva, limitando-se a explicar, de forma descritiva, o modo de funcionamento da escola na sociedade capitalista (Saviani, 1999).

5. A pedra-ferramenta de trabalho: a escola neoliberal

No Estado neoliberal, característico em grande parte das nações ocidentais do final do século XX, a escola passa a ser concebida como um instrumento estatal para a inserção do indivíduo no mundo capitalista globalizado (Charlot, 2007). O Estado preocupa-se, portanto, em preparar o sujeito para a dinâmica do mercado, com foco no trabalho a ser exercido nas diversas atividades econômico-produtivas da sociedade globalizada.

Podemos relacionar esta concepção de escola a uma *pedra-ferramenta* de trabalho, que serve para produzir outros objetos, serviços ou funções, que, por sua vez, serão usados em outras atividades ou produtos, no âmbito de um ciclo comercial de produção, muitas vezes, de nível global.

Charlot (2007) destaca que a crise econômica ocorrida nas décadas de 1960 e de 1970, reestruturou o capitalismo mundial, com a inserção de novas lógicas econômico-sociais, em um processo globalizante. O autor aponta que essas lógicas, baseadas na eficácia e na qualidade dos produtos e serviços, em uma produção em larga escala e diversificada, reduzem a ação estatal, diante da descentralização do sistema econômico, e exigem uma mão de obra mais qualificada e com melhor formação, bem como consumidores mais bem informados e adaptados às novas tecnologias e às novas ferramentas digitais. Desse modo, o Estado passa a focar na ampliação da escolaridade da população, com intuito de proporcionar uma melhor inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, levando as escolas a se adaptarem e a se organizarem diante desta nova realidade social.

As escolas, no Estado neoliberal, como outros tipos de serviços, passam a ser avaliadas constantemente, sendo obrigadas a desenvolver projetos e programas educativos, celebrar parcerias, contribuir para a comunidade local e realizar outras ações voltadas ao mundo globalizado. Charlot (2007) enfatiza que esta nova modalidade de escola rompe com o modelo antes estabelecido e que o problema educativo passa a se concentrar, sobretudo, na discussão de critérios de qualidade, de metas de produção e de desempenho que devem ser adotados para se avaliar a escola, desconsiderando o contexto social no qual a escola está inserida e ignorando o fato de que o sistema neoliberal oculta o problema da desigualdade social em relação à instituição escolar.

Portanto, na lógica neoliberal, Charlot (2007) observa a construção de um rentável mercado escolar, inclusive com a presença de empresas multinacionais no interior das escolas, oferecendo produtos (máquinas de refrigerantes, material de divulgação, campanha de higiene bucal e outras).

No sistema neoliberal, Charlot (2007) ressalta também o poder exercido pelas organizações internacionais no mercado global, destacando, no âmbito da educação, o papel desempenhado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que desenvolveu, entre outras ideias, a de “qualidade da educação” ou da “economia do saber”.

Entre os pontos positivos da globalização, Charlot (2007) assinala que a interdependência gerada pela lógica do mercado global abre uma visão da necessidade de uma atuação solidária entre os indivíduos. Neste sentido, o autor aponta que o movimento *altermundialista*ⁱⁱⁱ, em oposição ao neoliberalismo, propõe uma ideia de solidariedade entre os indivíduos e em relação ao próprio planeta, com pensamentos globais, como terminar com a fome mundial, proteger a saúde de toda a população e, no campo educacional, alfabetizar e oferecer uma educação para todos. Charlot (2007, p. 135) apresenta o pensamento altermundialista da seguinte forma:

[...] defendem a escola pública contra o neoliberalismo e a privatização e exigem uma transformação profunda dessa escola, para que ela passe a ser um lugar de sentido, de prazer de aprender, de construção da igualdade social. Consideram que a escola deve tanto valorizar a dignidade de cada ser humano e a solidariedade entre os homens, como respeitar o que pode ser chamado de homodiversidade, em referência à expressão “biodiversidade”.

Pelo que foi exposto nesta seção, podemos notar que a escola do Estado neoliberal não afasta o problema já apresentado anteriormente, quando analisamos a escola dualista, separatista de classes sociais. Isto porque, ao focar somente no mercado global e na inserção do sujeito a esta dinâmica do sistema neoliberal, a escola do Estado neoliberal continua a manter a desigualdade escolar, seja no acesso, na oferta ou na qualidade do ensino. Desse modo, mesmo que o Estado neoliberalista procure esconder ou dissimular esta desigualdade, em uma análise crítica, fica evidente diversos problemas enfrentados no âmbito escolar: uma oferta de ensino que não é para todos; uma educação equiparada a uma mercadoria; uma valorização da concorrência e da competição, no espaço escolar, em detrimento de uma educação solidária, sensível e humana; o predomínio de uma forma mecanizada de aprender; e a adoção de um sistema de seleção e de exclusão de alunos, entre outros (Charlot, 2007). Outro aspecto a ser salientado, segundo a abordagem de Charlot (2007), é que o Estado, por meio de uma atuação conjunta ou em parceria, passa a funcionar como um mediador para a intervenção do setor privado na escola.

6. A pedra-construção: a escola democrática como instrumento de transformação social

No Estado pluralista, da segunda metade do século XX em diante, busca-se uma educação voltada para uma sociedade múltipla e diversificada e, por isso, a escola passa a atuar com autonomia, com participação comunitária e de forma cooperativa. Assim, o Estado, para o seu próprio funcionamento e manutenção, passa a ser não apenas um promotor da educação, mas também um dependente da educação (Teixeira, 2009).

Em relação à simbologia da pedra, podemos estabelecer a imagem da *pedra-construção*, que é percebida, que é foco de atenção e que é retirada do seu estado estático para ser utilizada na construção de estruturas, que servirão para a própria sociedade, em uma relação plural e edificadora.

No estado democrático, o princípio da igualdade exprime uma ideia de que todos os indivíduos podem contribuir para a sociedade e, desse modo, o Estado deve oferecer acesso aos instrumentos necessários para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e capacidades, permitindo uma participação social mais efetiva na própria construção da sociedade. Assim, a escola, no Estado democrático, figura como uma condição para a própria existência estatal (Teixeira, 2009).

No entanto, em um Estado democrático, nem sempre a escola possui este caráter democrático e, por vezes, a própria sociedade dissimula a sua verdadeira realidade, incentivando e estimulando uma educação que apenas reproduz a desigualdade existente no contexto social. Neste sentido, podemos destacar Paulo Freire (1921-1997), idealizador da *Pedagogia do Oprimido*, como um importante pensador que refletiu sobre esta desigualdade no campo educativo.

Como destacam Sirino, Ferreira e Mota (2018), a importância da construção da *Pedagogia do Oprimido* foi a de evidenciar que o Estado oferecia para a classe oprimida das sociedades latino-americanas uma educação que reforçava as desigualdades sociais, na qual as diferenças entre os indivíduos não eram respeitadas, disseminando a ideia de que a classe oprimida deveria se adaptar a esta realidade. Desse modo, Freire se destacou por levar o debate das desigualdades sociais para o âmbito da educação. De acordo com os autores (2018, p. 128):

[...] Paulo Freire foi um educador que muito contribuiu para a construção de uma educação mais libertadora – aquela que percebe as diferenças entre as pessoas e não as utiliza como fundamento de discriminação e produção de mais desigualdade.

Com efeito, Freire (2022), ao desenvolver a perspectiva pedagógica denominada como *Pedagogia do Oprimido*, esclarece que ela tem que ser construída pelo próprio oprimido, por meio de uma atitude reflexiva e crítica sobre a sua real condição, reconhecendo que existe um opressor na sociedade e que é possível o resgate da humanidade da classe oprimida, mediante uma ação efetivamente transformadora. O autor destaca dois momentos para a superação da opressão: um momento de reconhecimento da realidade opressora e de comprometimento na transformação dessa realidade, por meio de ações e práticas; e, após a transformação da realidade opressora, um momento de realização de uma pedagogia voltada aos indivíduos das classes populares, com a exclusão de mitos criados pela classe dominante, em um movimento contínuo de libertação.

Entre os mitos presentes na sociedade, Freire (2022) destaca, entre outros, o mito do direito à educação para todos, quando se constata a dificuldade do brasileiro em ingressar na escola primária e conseguir manter-se até o final; e o mito de que as classes sociais são iguais, quando se percebe que existe um tratamento diferente na sociedade,

dependendo de quem fala (alguém com elevado *status* social ou não). Esses mitos, para Freire, são transmitidos ao povo por meio dos veículos de comunicação em massa, em uma relação evidentemente *antidialógica*.

Freire (2022) aponta quatro características da *ação antidialógica* adotada pela classe dominante em relação à classe oprimida. A primeira característica é de procurar conquistar os oprimidos por meio da inserção de diversos mitos na sociedade, como exemplificados anteriormente, para manter a dominação da classe oprimida.

A segunda característica antidialógica é de dividir a classe oprimida como forma de perpetuar a opressão. Neste caso, são usados métodos como o de conferir mais importância a uma visão localizada de um problema, em lugar de uma visão da sua totalidade. Desse modo, Freire (2022, p. 191) assinala que “Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em ‘comunidades locais’ [...] tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mas fácil dividi-los e mantê-los divididos”. Assim, busca-se minimizar um problema maior, com a atribuição do foco a apenas uma parcela localizada do problema.

A terceira característica da *ação antidialógica* é de manipulação da classe oprimida, por meio do uso de métodos para a conformação dos dominados à realidade posta, assim, a sua função é de “[...] anestesiar as massas populares para que não pensem” (Freire, 2022, p. 200).

A última característica da *ação antidialógica* é de promover uma invasão cultural, impondo aos oprimidos uma visão sobre a realidade sob a ótica dos opressores (Freire, 2022).

Em contraposição à *ação antidialógica* realizada pela classe opressora, Freire (2022) propõe uma *ação dialógica* pela classe oprimida, com quatro características: de colaboração, de união, de organização e de ação cultural voltada para a libertação dos indivíduos.

A colaboração se refere ao fato de que, na *ação dialógica*, o indivíduo não é dominado pela conquista, ao contrário, os sujeitos se encontram, se comunicam e dialogam, buscando o desvelamento do mundo e a transformação da realidade (Freire, 2022).

A união, na *ação dialógica*, passa por dois momentos: o primeiro, de reconhecimento, pelos oprimidos, do fato de que a realidade que está posta para eles é

falsa e de que existe um motivo para esta distorção; e o segundo momento consiste na própria reunião dos oprimidos para a realização de uma ação transformadora dessa realidade distorcida e injusta (Freire, 2022).

A organização, na ação dialógica, significa uma unidade de esforços em comum para a libertação dos indivíduos. Ela implica no conhecimento crítico, pelos oprimidos, do momento sócio-histórico que vivenciam (Freire, 2022).

A ação cultural para a libertação dos indivíduos, última característica da ação dialógica, é o oposto da invasão cultural e consiste em uma atuação sobre a estrutura social para a superação das suas contradições e antagonismos. A ação cultural, neste caso, significa conhecer a realidade juntamente com o povo, em oposição à transmissão ou à entrega, pelos opressores, de uma ideologia pronta e acabada.

Desse modo, podemos entender que Freire (2022) apresenta a ideia de que os indivíduos, quando colocados (pelo Estado) como seres que se adaptam à realidade social estabelecida, não conseguem desenvolver um senso crítico-social da sua própria presença no mundo, como pessoa capaz de transformar a realidade em que vive. Assim, para que o indivíduo tenha consciência da sua capacidade de mudar o contexto social, é preciso estabelecer uma abordagem crítica da realidade, na qual a classe oprimida possa desenvolver, no âmbito das diversas instituições, entre as quais, a escola, uma ideologia contrária àquela pertencente à classe dominante (opressora).

Neste aspecto, a escola do século XXI, nos termos propostos por Sirino, Ferreira e Mota (2018), tem o papel de afastar uma educação opressora, antidialógica, reforçadora das desigualdades e que engessa o indivíduo. Desse modo, segundo os autores, para que haja uma mudança efetiva desta realidade educacional e uma formação integral do indivíduo é necessário rechaçar a ideia da educação apenas como transmissora de conhecimento e criar uma educação dialógica entre o educador e o educando, pois, assim:

[...] O educador sai da posição de opressor, daquele que detém o conhecimento e incentiva a reflexão, a visão crítica da realidade proporcionada pela leitura do mundo, refletindo, também, sobre suas práticas em contextos escolares e não escolares. (Sirino; Ferreira; Mota, 2018, p. 128)

Na perspectiva educativa da *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021) ressalta que a escola deve respeitar os saberes construídos no contexto comunitário dos alunos, sobretudo, aqueles oriundos de classes populares, assim como deve discutir a relação

entre esses saberes e os conteúdos ensinados na escola. Neste sentido, Freire (2021, p. 62) reflete que:

[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.
Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola.

Freire (2021) acrescenta que um contexto escolar democrático não pode ser estimulado por um processo autoritário, assim, quanto mais solidária for a relação estabelecida na escola, haverá maiores possibilidades de um aprendizado escolar democrático. O autor adverte que a ideologia da classe dominante procura insinuar que existe uma neutralidade na educação, quando, na verdade, a própria sociedade não é um espaço neutro e apolítico, o que faz com que uma das tarefas fundamentais da instituição escolar seja a de ensinar, de forma crítica, o conteúdo e os fatos estudados, estimulando a curiosidade do educando.

Quanto a estímulo ao pensamento crítico, Freire (2021) aponta que a autonomia do sujeito oprimido implica na responsabilidade de se adotar uma atitude emancipatória. A autonomia, para Freire, é desenvolvida nas experiências do sujeito e nas diversas escolhas e tomadas de decisão ou posicionamento que o indivíduo realiza.

Freire (2021) entende que a educação pautada somente no treinamento do educando favorece o autoritarismo e enfraquece a democratização do ensino. Portanto, para que o caráter efetivamente democrático passe a integrar o contexto escolar, a escola deve ser pensada como um local em que se deve buscar uma formação integral do indivíduo, em seus aspectos humano, social e cultural, trabalhando, entre outros, os valores éticos da sociedade, a cidadania, o respeito, a responsabilidade com o próximo e a importância dos direitos humanos (Sirino; Ferreira; Mota, 2018).

Como apresentamos nesta seção, a relação do Estado democrático do século XXI com a escola passa por uma importante transformação, ao se considerar que o Estado tem o papel de atuar em colaboração com a instituição escolar, de forma dialógica, buscando desenvolver indivíduos com uma formação humana, cidadã, solidária, ética, respeitosa, responsável e para a paz. As pedagogias desenvolvidas por Paulo Freire, do oprimido e da

autonomia, de caráter crítico, emancipatório e transformador, ao apresentarem a base para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, no contexto de um Estado democrático, estimulam novos pensamentos sobre esta relação entre a escola e o Estado, compreendendo, sobretudo, que esta relação é dialógica e não autoritária e impositiva, o que permite o desenvolvimento de novas perspectivas para a educação do século XXI.

7. Considerações finais

O presente artigo buscou analisar algumas concepções sobre a relação entre o Estado e a escola, elaboradas por distintos autores, ao longo da história. Procuramos relacionar, de uma forma simbólica, a figura de uma pedra no meio do caminho de um ser humano com a imagem da escola diante do Estado. Traçamos, assim, cinco tipos de construção sobre esta relação, relacionando cada uma a imagem da pedra no caminho do indivíduo.

A primeira análise, do Estado liberal não-intervencionista em relação à instituição escolar, que foi adotada por Herbert Spencer, no século XIX, corresponde à imagem da *pedra-estática*, imóvel e inerte, que não causa preocupação a quem passa por ela, representando algo natural, como propunham algumas teorias sociais da época, ao conceber a educação como algo inerente à natureza humana e que, assim, deveria ser buscada por cada sujeito, de forma individual. Como exposto no trabalho, apresentamos as críticas a este pensamento, destacadas por Émile Durkheim e Anísio Teixeira.

Na segunda concepção, desenvolvida no fim do século XIX e começo do século XX, de um Estado liberal intervencionista e mantenedor da separação de classes, caracterizada por um modelo dualista (escola popular e escola elitista), comparamos a referida abordagem à imagem da *pedra-divisora*, que deve ser deslocada do caminho para que o indivíduo possa continuar e manter o seu percurso sem desvios. A partir de Anísio Teixeira, apontamos as críticas a essa concepção da relação entre o Estado e a escola.

A terceira perspectiva, apresentada na segunda metade do século XX, representada por Louis Althusser, destaca o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, para imbuir, na população, a ideologia da classe dominante. A esta abordagem relacionamos a imagem da *pedra-coerção*, usada como instrumento de imposição de poder, portanto, de manutenção do *status quo*.

Na quarta concepção, abordamos a relação do Estado neoliberal, do final do século XX, com a escola, sob a perspectiva crítica de Bernard Charlot. Diante da preocupação

estatal neoliberal de preparar o sujeito para a sua inserção na dinâmica do mercado global, ou seja, focado no trabalho econômico-produtivo, fizemos a comparação desta perspectiva com a imagem da *pedra-ferramenta* de trabalho, que é utilizada como instrumento para gerar novos produtos, integrando, assim, um ciclo produtivo global.

Por fim, com base em Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia, apresentamos a ideia de uma escola democrática e dialógica, que promove mudanças, que não se limita a fornecer uma educação para o mercado, mas para a cidadania, a solidariedade, a responsabilidade, a construção e a modificação da própria sociedade, ou seja, que procura formar um indivíduo emancipado, solidário, humano, cidadão, responsável socialmente e culturalmente, com caráter crítico-questionador e consciente do seu papel social. Neste caso, estabelecemos uma relação dessa visão da escola com a imagem da *pedra-construção*, que edifica, que é útil, que é importante para a sociedade e que é retirada do caminho para construir novas estruturas.

Devemos ressaltar que, embora os contextos históricos que orbitam as perspectivas analisadas no presente artigo sejam distintos, as referidas abordagens se sobrepõem e se tensionam, em função de interesses políticos e ideológicos que estão postos no âmbito educacional contemporâneo brasileiro, marcado por sua diversidade, desigualdade estrutural, histórica e econômica, vinculado a disputas político-partidárias presentes em nossa sociedade.

Acreditamos que as reflexões que propusemos podem auxiliar na composição de um referencial teórico importante para pesquisas que buscam compreender a relação entre o Estado e a escola, bem como pode estimular novos trabalhos sobre o tema debatido, pautados em outros autores, como Adam Smith, Max Weber, John Dewey, Antonio Gramsci e Edgar Morin, apenas para citar outros pensadores sociais que buscaram analisar esta relação ao longo da história.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2023.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa, n. 4, 2007. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>. Acesso em: 26 out. 2023.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022.

GATTI JUNIOR, Décio; SANTOS, Leonardo Baptista dos. Ciência, evolução e educação em Herbert Spencer. **Estudos avançados**, São Paulo, SP: IEA-USP, v. 36, n. 105, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.018>.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SIRINO, Marcelo Bernardino; FERREIRA, Arthur Vianna; MOTA, Patricia Flavia. Outras “pedagogias” para a educação em tempo integral. **Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18540/revesv1iiss2pp0121-0136>.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2009.

Notas

ⁱ O poema foi publicado em 1928, na Revista Antropofagia. Fonte: Arinos Filho, Afonso. Itinerário poético de Drummond. In: Centenário do nascimento de Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: ABL, p. 129-155, 2002. Disponível em: <https://www.academia.org.br/abl/media/celebracao9b.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

ⁱⁱ O darwinismo social foi utilizado para justificar posições e políticas eugenistas por parte do Estado. Esta teoria se tornou obsoleta, ainda que seja utilizada no âmbito da Biologia. Ela buscava aplicar as leis da teoria da seleção natural de Charles Darwin (1809-1882) para os fenômenos sociais. Considerava, portanto, que os indivíduos eram, por natureza, distintos uns dos outros e que, portanto, possuíam condições inatas superiores ou inferiores em comparação com outros indivíduos. Fonte: Bolsanello, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. Revista Educar, n. 12, p. 153-165, Curitiba, PR: Editora da UFPR, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvtMk6wtPSZztNDyt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2023.

ⁱⁱⁱ O movimento altermundialista é um movimento anti-sistema de resistência ao neoliberalismo, descentralizado e composto de uma pluralidade de participantes, como sindicatos, organizações indígenas, associações voltadas para a proteção do meio-ambiente, ONGS, movimentos de mulheres, ativistas e outros. Fonte: Löwy, Michael. Negatividade e utopia do movimento altermundialista. Lutas Sociais, p. 32-38, São Paulo, SP: PUC-SP, 2008. DOI: <https://doi.org/10.23925/l.s.voi19/20.18750>.

Sobre os autores

Arthur Vianna Ferreira

Professor Efetivo do PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio

de Janeiro (UERJ/FFP). Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP - 2011). Mestre em Educação e Cultura Contemporânea pela Universidade Estácio de Sá (UNESA - 2006). Especialista Lato Sensu em diversas áreas da Educação, da Psicologia e da Psicanálise. Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG- 1998), Licenciatura em Teologia pela Universidad Católica Boliviana San Pablo em Cochabamba, Bolívia (UCSP-2003) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Brasília (FABRAS-2020). E-mail: arthurerjffp@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5297-1883>.

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira

Mestre em Educação (UNESA, 2023), Mestrando em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP), Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica e Educacional (UNESA, 2022), Especialista em Estudos Literários (UERJ, 2007), Especialista em Psicopedagogia (UNIVERSO, 2006). Graduação em Letras - Língua Portuguesa (UNESA, 2005). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Professora do Estado do Rio de Janeiro. Experiência nas áreas de Educação e de Psicopedagogia. E-mail: raquelribeironit@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8057-1590>.

Raphael Aguiar Leal Campos

Terapeuta Ocupacional (UFRJ) e Psicanalista (IBPC), com formação em Filosofia em andamento (UNINTER). Mestrando em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP), onde é Bolsista CAPES. Especialista em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (PUC-RS) e Pedagogia Social (FAMART). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Possui experiência clínica e sociopedagógica com pessoas com deficiência. Desenvolve pesquisas nos temas: autismo; alteridade; hospitalidade; educação social; representações sociais. E-mail: raphaelaguiar054@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8771-4775>.

Recebido em: 06/02/2024

Aceito para publicação em: 14/03/2024