

## A ESCOLA INTEIRA ENSINA: RELAÇÕES SOCIAIS NA FORMA ESCOLAR

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

### Correspondência ao Autor

Nome: Sandra Luciana Dalmagro

E-mail:

sandradalmagro21@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina., Brasil

Submetido: 15/05/2022

Aprovado: 15/07/2022

Publicado: 15/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8669293

e-Location: e023048

ISSN: 1676-2584

### Como citar ABNT (NBR 6023):

DALMAGRO, S. L. A escola inteira ensina: relações sociais na forma escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-21, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669293>. Acesso em: 15 dez. 2023



**Sandra Luciana Dalmagro\***

Universidade Federal de Santa Catarina

### RESUMO

O artigo retoma o debate sobre a forma escolar, afirmando que esta educa sobretudo pelas relações sociais que desenvolve. Entendemos que a forma escolar materializa conteúdos de formação, de modo que a escola inteira ensina para as relações sociais de produção. Compreende que a forma escolar hegemônica é burguesa dado o isomorfismo com as relações próprias da sociedade capitalista, seu modelo é a empresa e se destaca a redução da atividade dos estudantes a uma expressão do trabalho abstrato, simples e alienado. Como contraponto, assinalamos as experiências na Rússia socialista e contemporaneamente no Movimento Sem Terra - MST, as quais nos permitem identificar outra forma escolar, tendo como pressuposto a coletividade. As análises sobre as relações sociais na escola são articuladas com a teoria marxista da educação e com a pedagogia soviética, as quais oferecem sustentação teórica ao artigo, tendo por base estudos e pesquisas desenvolvidos pela autora. Os autores de referência são Enguita, Freitas, Dardot e Laval, Vigotski, Davidov, Pistrak, Shulgin e Suchodolski.

**PALAVRAS-CHAVE:** Forma escolar. Relações sociais. Teoria Marxista da educação. Pedagogia socialista.

Distribuído  
Sobre



Checagem  
Antiplágio



**THE ENTIRE SCHOOL TEACHES: SOCIAL RELATIONS IN THE SCHOOLING FORM**

**Abstract**

The article takes back the debate regarding the schooling form, claiming it educates mostly through the social relations it establishes. We figure the schooling form materializes educational subjects, as the whole school teaches the social relations of production. Taking in consideration the hegemonic schooling form is bourgeois, given the isomorphism at the proper relations in the capitalist society, its model is the enterprise and the reduction of the students' activity to an expression of abstract labor, simple and alienated is highlighted. In contrast, we have signalized the experiences in the socialist Russia and nowadays in Movimento Sem Terra – MST, which allow us to identify another schooling form, presupposing the colectivity. The analyses about social relations in school are articulated with both the Marxist theory of education and the Soviet pedagogy, which support the article theoretically, counting on studies and researches developed by the author as basis. The reference authors are Enguita, Freitas, Dardot and Laval, Vigotski, Davidov, Pistrak, Shulgin and Suchodolski.

**Keywords:** Schooling form. Social relations. Marxist theory of education. Socialist pedagogy.

**LA ESCUELA ENTERA ENSEÑA: RELACIONES SOCIALES EN LA FORMA ESCOLAR**

**Resumen**

El artículo retoma el debate sobre la forma escolar, afirmando que esta educa sobretudo mediante las relaciones sociales que desarrolla. Entendemos que la forma escolar materializa contenidos formativos, de modo que la escuela entera enseña para las relaciones sociales de producción. Comprende que la forma escolar hegemónica es burguesa puesto que su isomorfismo con las relaciones propias de la sociedad capitalista, su modelo es la empresa y se salienta la reducción de la actividad de los estudiantes a una expresión de trabajo abstracto, simple y alienado. En contraposición, señalamos la experiencia en la Rusia socialista y contemporáneamente en el Movimento Sem Terra – MST, que nos permite identificar otra forma escolar, teniendo la colectividad como premisa. Los estudios sobre las relaciones sociales en la escuela son articulados con la teoría marxista de educación y con la pedagogía soviética, que ofrecen sostenimiento teórico al artículo, teniendo por base los estudios y búsquedas desarrollados por la autora. Los autores de referencia son Enguita, Freitas, Dardot y Laval, Vigotski, Davidov, Pistrak, Shulgin y Suchodolski.

**Palabras-clave:** Forma escolar. Relaciones sociales. Teoría Marxista de Educación. Pedagogía socialista.

## INTRODUÇÃO

O artigo defende a ideia de que a escola educa por meio das relações que desenvolve em seu interior. A escola ensina pela experiência que promove nos estudantes, pelas relações que estes estabelecem, ainda que via de regra contra seus interesses e sem saber por que ou para que realizam determinada atividade. A forma escolar dá conteúdo a estas relações e pode ser compreendida como a organização profunda da escola ou como um método que estrutura as relações. É mais do que seu espaços, objetos e rituais, ainda que se expresse neles. A forma escolar produz um ambiente educativo, moldando a atuação dos sujeitos no meio. Ela organiza as relações entre os sujeitos na escola, sejam as relações destes entre si, destes com o conhecimento, destes com o mundo, corporificando em tais relações a forma social mais ampla e desse modo, educando para esta esta lógica. A forma escolar contém e induz modos de agir no mundo, de autopercepção, de se relacionar com o conhecido e com o desconhecido, ela internaliza (Mészáros, 2005) as relações sociais mais amplas pelo seu exercício permanente. Não é aleatória, tem intencionalidade e suas características são explicáveis.

O objetivo do texto é assinalar o lugar da forma escolar na formação das novas gerações. Considera que esta é produto histórico que incorpora em sua dinâmica os conteúdos e as formas da sociedade na qual a escola se situa e materializa necessidades históricas e projetos/concepções de mundo. Argumentamos que forma e conteúdo escolar são objetos de disputa entre diferentes projetos societários. A forma escolar hegemônica reflete as relações burguesas e tem como modelo a empresa (Enguita, 1989, 1993; Laval, 2019). Já a escola na perspectiva socialista pressupõe a coletividade e a auto-organização (Makarenko, 1977, 2017; MST, 2005; Pistrak, 2018).

Este trabalho sintetiza nossas pesquisas na última década as quais focaram nas categorias forma e conteúdo escolar a partir de projetos sociais contrapostos. Metodologicamente, estudamos a proposta educacional e escolar soviética nos anos iniciais da revolução, a partir de recentes publicações no Brasil; realizamos revisão documental e pesquisas a campo junto a escolas do Movimento Sem Terra e realizamos incursões na Teoria Histórico Cultural. Tendo por base a Teoria Marxista de Educação, compreendemos que a forma e o conteúdo escolar têm origem nos modos de produção da existência humana, portanto onde as relações de trabalho ocupam lugar destacado. Argumentamos que sob as formas aparentes de organização da escola encontra-se uma lógica de organização das relações escolares que é indissociável das relações sociais mais amplas.

O texto está dividido em três partes. Na primeira assinalamos para a importância dos processos educativos gerados pela forma escolar, a qual carrega relações sociais e defendemos que tal compreensão tem base na teoria marxista da educação (Marx, 1989b; Suchodolski, 1976). Indicamos que tal teoria e compreensão são presentes na pedagogia do meio (Freitas, 2009; Shulgin, 2013) e na teoria da atividade (Davidov, 1988; Vigotski, 2018). Na segunda parte expomos algumas características da forma escolar burguesa e indicamos

que o modelo que a orienta é a empresa. Por fim, tratamos da escola que se gestou na Rússia Soviética, assinalando que sua forma se pauta na construção da coletividade e pressupõe uma relação viva com a atualidade, a ciência e o trabalho e que estes fundamentos são exercitados na proposta educacional do MST.

## **A ESCOLA EDUCA PELAS RELAÇÕES: A FORMA ESCOLAR E O MEIO**

Debater a forma – e o conteúdo – da escola é assunto complexo e tomamos estes em sentido amplo. Não existe uma forma destituída de conteúdo e nem um conteúdo que se apresente se não por meio de alguma forma (Cheptulin, 2004; Barata-Moura, 2016). São pares dialéticos de um mesmo todo. Mudanças em um tendem a se expressar no outro, ainda que não de modo automático e nem linear. Marx (1989a), ao analisar a produção capitalista de mercadorias, a produção de mais valor, revela que a forma se adequa aos fins. Dalmagro (2022) assinala para a indissociabilidade de conteúdo e forma, assim como o entendimento de que o conteúdo ensinado na escola se articula e extrapola o chamado conteúdo de instrução (conhecimentos)<sup>1</sup> veiculado nas disciplinas e tem íntima relação com os propósitos sociais mais profundos da escola: a formação da força de trabalho, a cidadania burguesa, a subordinação e legitimação da desigualdade e hierarquização.

O foco na forma escolar não é tomado por nós em despreço aos conhecimentos das artes e das ciências, os quais pensamos deveriam ter elevada importância na formação das novas gerações. Assinalaremos adiante que as relações sociais inerentes à forma social burguesa que se materializam na escola, contém um modo de relação com os conhecimentos das disciplinas escolares (Charlot, 2000; Leontiev, 1983), ou seja, definem em boa parte o conteúdo destas, o que e como é ensinado. A indissociabilidade de conteúdo e forma acima referida, também evita cairmos no falso dilema acerca da função da escola, se socializar os conhecimentos disciplinares ou formar determinados comportamentos. A escola realiza ambos de forma articulada e simultânea.

Nosso propósito é indicar a importância da forma escolar para as aprendizagens produzidas nos estudantes, isto é, trazer presente conteúdos educativos nem sempre conhecidos ou explícitos, apesar destes serem determinantes das relações educativas escolares. Freitas (2009, p. 79) assinala que “[...] há um conteúdo na forma como a escola se organiza” e que os mesmos se ligam à vivência das “[...] relações de poder postas em seu interior a mando do sistema social vigente”. Charlot (1979, p. 282) ressalta que os “[...] modelos sociais transmitidos pela educação deve ser considerado como o problema central da pedagogia”. Por sua vez Enguita (1989), na obra *A face oculta da escola*, afirma que ela ensina relações sociais, mais do que os conteúdos das artes ou ciências como se costuma pensar. Tais relações são ensinadas não apenas de modo verbal, explícito, mas sobretudo pela inserção dos estudantes nas relações que a escola constitui em seu interior, nas quais professores e estudantes estão imersos e são seus sujeitos. Sujeitos não no sentido de que

conceberam ou tem consciência de tais relações, mas como aqueles que as tornam vivas a cada dia, que as realizam e movimentam.

Em suma, a forma escolar sintetiza modelos sociais, relações sociais. Não quaisquer relações, mas aquelas que correspondem ao projeto ou ideal educativo de um dado grupo ou sociedade. Estas relações se materializam em objetos e espaços como os livros, as salas de aulas, os jardins e pátios, as rotinas e normas e seus usos. Estes não são objetos ou espaços em si, são atravessados por tais relações dando-lhes conteúdo e forma. Como esclarece Suchodolski (1976, p. 89), “[...] as relações mútuas entre os homens [se] oculta sob o aspecto dos objetos”, o que Marx (2017) já ensinara na análise da mercadoria. Além destes objetos físicos, palpáveis, a forma escolar contém as relações do modelo social mais geral que se expressa nas relações dos estudantes com o conhecimento, entre si e com o mundo.

Vicent, Lahire e Thin (2001), no texto “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, assinalam que a escola não é “somente um efeito, uma consequência” da sociedade que emerge na modernidade, mas participa da construção dessa nova ordem. Os autores atribuem a universalização da escola na Europa do século XIX, onde também ingressam as crianças pobres, aos aspectos da aprendizagem da nova ordem pública, à aprendizagem de regras sociais.

Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num espaço tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem. Tal é, no essencial, a forma escolar (Vicent, Lahire e Thin, 2001, p. 16).

Para Enguita (1989, p. 107), as relações sociais presentes na educação guardam um isomorfismo com as relações sociais mais amplamente vigentes. Educação e escola ensinam “relações sociais de produção” uma vez que a escola é espaço onde se vivem tais relações e não onde estas seriam apenas transmitidas verbalmente. A escola “[...] é cenário de uma trama de relações sociais materiais e organiza a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado” (Enguita, 1989, p. 137).

Falamos de relações sociais é falamos da atividade dos sujeitos nestas relações. A teoria marxista da educação afirma a atividade humana como elemento decisivo na educação. Suchodolski (1976) assinala que aí se encontra o diferencial desta perspectiva em relação às teorias empiristas e idealistas. O ser humano não se forma nem exclusivamente pelas condições do ambiente, nem apenas sob influência de sua consciência e ainda nem mesmo sob a combinação de ambos. “O elemento decisivo no processo de formação do homem é a atividade socioprodutiva do homem que transforma seu ambiente” (Suchodolski, 1976, p. 62). O que configura os homens é sua prática social, a qual ocorre em condições dadas. Através dela se configuram tanto o ambiente quanto a consciência, já que os homens

são tão educados pelo meio quanto o fazem. É o que está expresso na terceira tese sobre Feuerbach:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produto das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. (...) A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser concebida e entendida racionalmente como práxis *revolucionária* (Marx, 1989b, p. 94).

Consideramos coerente com a teoria marxista, identificar nas relações sociais o ponto fundamental do processo educativo, inclusive na escola. Esta compreensão está claramente posta em Enguita, mas antes ainda nos pioneiros da pedagogia socialista soviética, como em Shulgin (2013), para quem a escola é uma relação. Os pioneiros da educação socialista também usavam a expressão “pedagogia do meio”, na qual se destacam as relações e a atividade do sujeito no ambiente. Freitas (2009, p. 92) indica que o termo “pedagogia do meio” é tomado de Shulgin, educador ligado ao Comissariado do Povo para a Educação nos primeiros anos da Revolução Soviética. Para Freitas (2009, p. 92), a pedagogia do meio “[...] é antes de mais nada uma pedagogia crítica do seu meio” e que numa perspectiva socialista ela se propõe à construção coletiva do futuro. Ela

[...] envolve uma concepção materialista histórico-dialética de mundo que entende a *formação do ser humano enquanto um sujeito histórico* que se desenvolve *no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade*, tendo a *natureza* como cenário e a *sociedade* humana como parceira solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e suas construções (portanto pelo *trabalho*, liberto de sua condição assalariada, *coletivo e autogerido*) (Freitas, 2009, p. 95).

Charlot (1979) também destaca que o trabalho educativo não é o da simples imersão da criança no meio, mas tornar possível a análise dos modelos apresentados e alargar a experiência do estudante. Para tanto deve-se estudar a significação social dos modelos, regras e comportamentos.

A compreensão do meio e das relações nele existentes como base da formação humana também é evidenciada em autores da Teoria Histórico Cultural, cuja base materialista histórica e dialética permite que os psicólogos e pedagogos russos formulem uma teoria psicológica do desenvolvimento que assume a atividade como categoria central (Davidov, 1988; Leontiev, 1983; Vigotski, 2009).<sup>2</sup>

Ao discutir o desenvolvimento da fala na infância Vigotski destaca a importância do meio, da linguagem nele existente, mas assinala que a relação da criança com o meio se modifica a depender da idade e do desenvolvimento da criança: “[...] a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação

com a criança” (Vigotski, 2018, p. 46). Perguntando-se acerca do que depende a fala na primeira infância, Vigotski (2018, p. 47) assinala que esta depende não apenas do “meio falante” ou da “mente da criança”, mas da “[...] relação entre o meio falante e a fala da própria criança”. Ela permite captar a ligação, o elo entre os elementos, pois para o autor, a pedagogia tem por método a unidade, as quais contém e estão em relação com o todo. No texto “[...] o problema do meio na pedagogia”, Vigotski (2018, p. 73) assinala que esta não estuda o meio ou as leis que o estruturam, mas “[...] o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança”.

Vigotski destaca ainda que o nível de compreensão do meio ou de consciência deste também direciona o desenvolvimento, e que um mesmo acontecimento pode ter sentidos diferentes pois a criança o vivencia de modos distintos. Conclui então que o meio não é o ambiente, mas a fonte do desenvolvimento. Ou seja, não é um espaço onde se está, mas a partir do qual se produz o humano, onde este se desenvolve e se educa. Aí esta contida a ideia de movimento, de processo e de atividade do sujeito e do meio. Prosseguindo, o autor menciona a importância de o meio conter a forma mais desenvolvida, ou o ideal educativo, pois é na relação com o mais avançado que a criança se desenvolve.

Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver na criança (...). Isso significa que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da criança. Se a forma ideal estiver ausente, não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente na criança (Vigotski, 2018, p. 87).

O homem é um ser social e, “[...] fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90). Nesta direção, Davidov assinala que as funções da consciência se formam no indivíduo tendo seu começo na estrutura da atividade coletiva, a qual se transforma e é apropriada como atividade individual. A consciência é “[...] reproducción por el individuo de la imagen ideal de su actividad tendiente a una finalidad y de la representación ideal em ella de las posiciones de las otras personas” (Davidov, 1988, p. 45), portanto a consciência é mediatizada pelo coletivo a partir de modelos ou imagens ideais.

Pressupondo esta base, pensamos que a forma social mais ampla, o ideal de organização social ou o seu modelo, seja ele a empresa ou a coletividade, precisam ganhar corpo na forma escolar, pois é com base neste meio que a atividade do sujeito se desenvolve e que ele a internaliza, tornando sua, pessoal, a forma social. Na teoria marxista da educação, portanto, o lugar do meio na formação humana é enorme, mas o meio só é internalizado mediante a atividade humana. O mundo objetivo e subjetivo não são unidades incomunicáveis, isoladas, entre eles se colocam relações, eles se fundem no meio, na objetivação e subjetivação. O processo pelo qual o mundo se internaliza e se externaliza é

objeto da formação humana, processo este infinito e cada vez mais social. Toda educação passa pela atividade do sujeito e esta é sempre social.

## A FORMA ESCOLAR BURGUESA

Para Manacorda (2000) e Rugiu (1998), a forma educativa predominante da Idade Média, era o aprender pela prática, aprender a fazer fazendo, diretamente no trabalho. Já a forma escolar, universalizada sob o capitalismo, marca uma ruptura com a aprendizagem artesanal. A escola passa a ser o lugar de aprender conteúdos gerais, abstratos, não imediatamente vinculados ao trabalho. O que Vincent, Lahire e Thin (2001) denominam forma escolar, consiste exatamente na separação entre o aprender e o fazer, entre teoria e prática, separação esta para além da escola, tornando-se característica dominante da socialização moderna.

A formulação de Vicent, Lahire e Thin (2001) acerca da forma escolar possui convergências e divergências com a de Enguita (1989). Argumentam que a forma escola de relações sociais surge entre os séculos XVI e XVII, se distinguindo e autonomizando de outras relações sociais. Além da separação teoria e prática, atribuem como característica da forma escolar a impessoalidade das regras e das relações, às quais se submetem tanto os alunos quanto os mestres. Considerando que a forma escolar de relações sociais só se capta no âmbito de uma configuração social de conjunto, evidenciam a emergência de tal forma no seio das sociedades escriturais e revelam os vínculos da forma escolar de relações sociais com as relações de poder ou com as formas de seu exercício e suas ligações profundas com a língua escrita.

Mas uma das diferenças essenciais entre o texto de Vicent, Lahire e Thin (2001) e a compreensão de Enguita acerca da forma escolar, é que para os primeiros está não é redutível a uma classe, mesmo quando contribui para a reprodução desta. Não teria sentido, portanto, falar de escola burguesa ou capitalista, pois a forma escolar de relações sociais não é propriedade de um grupo ou classe, mas própria de um tempo, de uma época, de um conjunto de relações próprias a este tempo ou época. Já Enguita (1989, 1993) se empenha em revelar o isomorfismo da forma escolar com a forma social burguesa, como retomaremos adiante.

Corroboramos com Vicent, Lahire e Thin quanto a entender a escola como produto histórico cujo resultado não pode ser restrito a um grupo ou classe, pois antes é um produto humano. Todavia, a escola não é imune à forma social mais ampla, a qual não é apenas uma forma geral, mas na atualidade, a forma burguesa de relações sociais. Os autores não querem separar a escola da sociedade e da época que a gera, mas deixam de ver que muitas das características que atribuem à escola são característica da sociedade burguesa e que, neste contexto, são encontradas na escola e fora dela, o que Enguita evidencia magistralmente. Apesar das enormes diferenças na escola destinada aos trabalhadores e às elites, ambas educam para a mesma sociedade, transmitem a mesma ideologia, conforme expõem Baudelot e Establet (1971). Há, portanto, uma unidade na dualidade escolar. Não supomos



que adjetivar a escola deste modo (burguesa) invalidaria seu sentido histórico e cultural, reduzindo-a a pura ideologia ou interesses de classe. Pensamos que os conhecimentos e a cultura socializados pela escola, ainda que via de regra bastante limitados, são de enorme relevância e constituem uma necessidade histórica. Afirmamos porém, que a forma escolar encarna a forma social burguesa, que as relações capitalistas moldam a escola e que ignorar esta determinação é desenraizá-la do contexto no qual necessariamente é gestada.

Enguita (1989) estabelece um conjunto de características que revelam o isomorfismo entre a forma escolar e a forma capitalista, tais como a submissão, a passividade dos estudantes, a imposição das regras, a hierarquização entre as pessoas, o ensino simultâneo e os grupos fixos voltados a uma perspectiva homogeneizante e massificadora, a obsessão pela ordem, a burocracia, a impessoalidade, o controle rigoroso do tempo e dos espaços. Destaca ainda a alienação em relação aos fins, ao processo e aos meios de trabalho, questão que nos interessa olhar mais de perto.

Partindo da análise marxista da alienação do trabalho, Enguita (1989) sustenta que o estudante não está alienado do produto do seu esforço pois o conhecimento indiscutivelmente pertence a ele<sup>3</sup>, mas este se encontra alienado na determinação dos fins, ou seja, o estudante está alienado quanto a possibilidade de decidir o que aprender, tal como o trabalhador quanto ao que ou para que produzir. Quanto à alienação em relação ao processo de trabalho, igualmente estudante e trabalhador se veem alijados da decisão ou conhecimento dos meios pelos quais se alcançarão os fins. Refere-se à perda de controle sobre a própria atividade. Datas, horários, sequências, estão organizados de forma fragmentada e normatizada que excluem o aluno de seu planejamento e mesmo da possibilidade de compreensão. Estudante e trabalhador, ao adentrarem no recinto de estudo ou trabalho, imediatamente tem sua capacidade disponibilizada ao professor ou ao patrão, esta deixa de lhes pertencer. A separação da aprendizagem escolar dos processos vitais, a aceitação do trabalho escolar como algo que não lhe pertence, são parte da aprendizagem e aceitação das relações que serão encontradas fora da escola. O trabalho escolar é de execução e não de concepção, assim como o trabalho no capitalismo, deste modo, preparando pelo exercício permanente de tais relações desde a infância.

A alienação com relação aos meios de produção no que se refere à aprendizagem, se coloca, segundo Enguita, não em termos de propriedade enquanto coisa física, mas em termos de controle. Os pátios dos recreios são vigiados, as entradas são controladas, as salas de aulas e laboratórios são fechados quando neles não se desenvolve atividade, os gabinetes da direção ou a sala dos professores são espaços proibidos aos estudantes, a saída da sala de aula ou da escola deve ser expressamente autorizada, de modo que “[...] tudo serve para recorda-lhes que nada é seu”, “[...] o território da escola não é, de forma alguma, seu território, não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecem dentro de seus limites” (Enguita, 1989, p. 185). Deste modo, a relação dos estudantes com o espaço escolar é restrita, assim como será com o espaço produtivo.

Por fim, Enguita (1989) explora a relação entre desenvolvimento econômico e a percepção social e cultural do tempo, identificando cinco características: a precisão dos encontros, a sequenciação das atividades, a previsão, o sentido de progresso e o tempo como valor em si mesmo. A relação dos modernos com o tempo marca uma ruptura com as épocas anteriores, o tempo precisa ser aproveitado, economizado e por isso medido, controlado, noção e perspectiva que a escola deverá ensinar, exercitar. Expõe Enguita que a precisão dos encontros é base de organização da jornada escolar, a qual transcorre entre limites de tempo com exatidão fixados, cujas atividades ocorrem em momentos precisos. O sentido de progresso, a que de modo geral a escola já é associada, entra na dinâmica escolar se olharmos os anos de escolaridade como etapas ou o acúmulo de créditos, notas e outros. Já o tempo como valor em si mesmo, aprende-se, segundo Enguita (1989), mais do que por seu aproveitamento, pela abstração deste, pois na escola há muitas esperas, ociosidades e rotinas que não instruem, apenas entre um terço e um quarto do tempo efetivamente destinados à instrução. Aprende-se, pois o tempo é convertido em valor universal. Se na produção de mercadorias o tempo de trabalho é a medida de valor (Marx, 2017), na escola ele é a medida de valor do conhecimento. Isto se expressa, por exemplo “[...] no sistema de créditos que atribui valores iguais a matérias cursadas durante períodos iguais, e assim faz valores acumuláveis” (Enguita; 1989, p. 180), mas também na organização do horário escolar, no qual “[...] as matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas”. Em suma, “[...] o trabalho escolar, tal como o trabalho produtivo, vê-se reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho”, de tal sorte que “[...] a escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato” (Enguita, 1989, p. 180, grifo próprio).

A argumentação de Enguita evidencia as inúmeras conexões da escola de nosso tempo com a forma burguesa de relações sociais, portanto, a forma escolar não é eterna, imutável, mas permeável ao seu tempo histórico. Considerando as características destacadas, Enguita (1989) assinala que a empresa é o modelo em que se espelha a escola ou que há correspondência entre a forma escolar e a forma empresa. Dardot e Laval (2016) e Laval (2019) atualizam esta reflexão considerando as transformações que o neoliberalismo imprime na economia, nas empresas, mas também na subjetividade e na escola. Os autores destacam que a característica principal da racionalidade neoliberal é a empresa como norma de conduta e modelo de subjetivação. O mercado tornou-se um processo de formação de si em que cada um deve tornar-se a empresa de si mesmo, comportando-se como um capital que se valoriza. Laval (2019) afirma que as escolas são convertidas em empresas educadoras, um processo tal de imbricação e analogia que converte empresas em escolas e as escolas em empresas.

O mercado foi constituído em agente disciplinante ao qual todos estão submetidos. A avaliação permanente e a mensuração do desempenho tornam-se tecnologias de controle (Dardot; Laval, 2016) emergidas do mundo empresarial e dele se expandindo. A submissão a tais processos transforma a subjetividade dos avaliados moldando sua atividade e

transformando cada um em seu próprio supervisor e fiscal. Tal processo de adaptação à sociedade neoliberal, conforme estes autores, apoia-se na concorrência entre indivíduos, tornando o conhecimento uma propriedade privada que não se compartilha. Para eles, a escola é uma instituição onde a lógica gerencial vem sendo imposta fortemente.

Freitas (2014a) destaca os efeitos perversos que a responsabilização (*accountability*) e o estímulo à concorrência entre estudantes, professores e escolas traz para a educação: o aumento da segregação e da exclusão. A perspectiva empresarial na educação enfraquece os conhecimentos na escola pois se pauta no pragmatismo, oferece uma educação aligeirada e voltada estritamente ao mercado de trabalho, à empregabilidade ou ao empreendedorismo. A formação ampla não se coloca, vide a desvalorização das ciências humanas, artes e educação física nas políticas educacionais dos últimos anos. Termos originados no mundo gerencial como concorrência, mensuração, privatização, padronização e responsabilização se tornaram comuns nas escolas, expressão do universo que em que esta se inspira. Ao dirigir a formação ao mercado e à empresa, sociedade e escola os elegem como referência aos objetivos de formação, mas também os elegem como meio, forma e modelo pelo qual atingir-se-á os objetivos propostos. Neste sentido, quanto mais a escola burguesa se aproximar da empresa, mais ela cumprirá seus objetivos, mais ela se aproxima do ideal para a qual precisa formar. A escola

[...] passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados (Freitas, 2018, p. 921).

A perspectiva mercantilista e empresarial não apenas convertem os meios educativos em mercadoria (livros, avaliações, assessorias, plataformas, escolas, redes educacionais), mas também mercantilizam os conhecimentos e os conteúdos educativos, pois a própria formação é uma mercadoria, um “investimento em si” que se espera, tenha retorno no mercado.

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (Laval, 2019, p. 16).

As novas formas de controle do conteúdo da educação são destacadas por Freitas (2014b), para quem, por meio do par dialético objetivos/avaliação é que os reformadores almejam chegar ao controle do trabalho pedagógico na escola, isto é, ao par conteúdos/métodos. Isto explica porque as reformas educativas nas últimas décadas iniciam e enfatizam a avaliação, esta entendida em perspectiva de ranqueamento e responsabilização.

Podemos concluir, portanto que, na escola burguesa, forma e conteúdo são refinados pela crescente conversão da educação em mercadoria. O trabalho pedagógico é ainda mais padronizado, sua aparente variedade consiste em diferentes produtos de uma mesma lógica, corresponde aos diferentes postos sociais. Para as massas populacionais, entrega-se um pacote educativo no qual destaca-se o controle por meio da avaliação permanente, o enfraquecimento de conhecimentos necessários para o entendimento do real, o estreitamento da forma escolar à lógica da empresa, a minimização dos custos, o pragmatismo na perspectiva. O empresariamento da educação leva ao recrudescimento da forma escolar por necessidades econômicas e ideológicas, isto é, ligadas aos custos educativos da mercadoria força de trabalho, reduzindo os custos no comércio da mercadoria educação e ideologicamente ampliando o controle do perfil profissional e do conteúdo educativo.

Diante destes determinantes, o cotidiano nas escolas vai ficando cada vez mais esterilizado e insuportável. A escola torna-se escolástica (Figueira, 1985), ensinando menos e se nivelando ao cotidiano raso e alienado da vida no capitalismo. Em nossas pesquisas com crianças e jovens em escolas de periferias, demos voz aos estudantes cujas expressões são fortes e carregadas de significado. Eles nos dizem que “[...] a escola é uma prisão e não podemos fazer nada”; “[...] a escola é chata e podre”; “[...] morte à escola!”; “[...] a escola é demasiado branca”; “[...] nós estamos muito fechados na sala de aula enquanto no mundo, ou lá fora da sala de aula, podíamos aprender muito mais” (Dalmagro, 2022, p. 14). Apesar da dureza destas expressões, não deixa de ser animador perceber que estes rejeitam a escola em seu formato burguês, destituída de relações com significado, prazer, curiosidade e colaboração.

## **A FORMA ESCOLAR NA PERSPECTIVA SOCIALISTA**

Apoiando-nos em Figueira (1985, p. 14) afirmamos que cada sociedade, e a escola que nela se constitui, ensina “[...] o que pode e deve ensinar”, esta não é uma escolha aleatória. Ensina-se por meio das relações sociais e para as relações sociais dominantes, o que não elimina contradições e possibilidades. Outra sociedade precisa, portanto, produzir outro conteúdo e forma da educação e podemos dizer, outra escola. Argumentamos que o projeto socialista gesta um conteúdo e uma forma escolar distintos do burguês, e que pelo menos em parte, tais já se encontram explicitados. Em nossa concepção, a pedagogia socialista é produto da sociedade socialista, portanto não se encontra pronta ou plenamente desenvolvida, todavia, as lutas e experiências históricas dos trabalhadores nos oferecem indicações, o que aqui brevemente assinalaremos.

No nascente socialismo soviético, formar os construtores do futuro é o objetivo principal, nos informa Pistrak (2018), acerca da escola que a Revolução de Outubro se propõe a construir. Aproximar a escola da vida torna-se essencial tendo em vista a reconexão entre teoria e prática. Os pioneiros da educação soviética tinham em mente que a complexidade e as contradições estão na vida, mas na escola capitalista são ocultadas,

impedindo o conhecimento amplo e profundo da realidade. Considerando que a aprendizagem se desenvolve a partir de situações reais, as disciplinas precisam articular seus conteúdos à vida, de um modo não artificial, mas pelo estudo e resolução das situações concretas.

O objetivo da escola não é apenas conhecer a realidade atual, mas dominá-la. E aqui os antigos métodos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas relações mútuas, nas interações e dinâmicas; é preciso demonstrar que os fenômenos da atualidade são parte essencial de um mesmo processo histórico geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do meio que nos cerca. Mas isso não é possível senão pelo caminho da *unificação* do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo. O problema da unificação do ensino, da concentração do ensino ao redor de um eixo – o sistema de complexos de estudo – já recebeu longa atenção. A questão metodológica que agora surge, decorre não apenas de uma melhor compreensão e mais completa assimilação destes ou daquele conhecimento, mas da essência da tarefa, isto é, do estudo e do conhecimento dos fenômenos da atualidade em suas relações mútuas e dinâmica, isto é, de um enfoque marxista para a pedagogia (Pistrak, 2018, p. 45).

Orientada por outro conteúdo, a forma escolar é redesenhada, a atividade real do estudante é seu objetivo. O trabalho, a auto-organização, a coletividade e a atualidade são categorias centrais na escola soviética e bases de novas relações. A escola deve trazer a vida em sua riqueza e complexidade para seu interior, bem como se apoiar fortemente no meio, no entorno da escola, o qual está se transformando com a coletivização e a autogestão. O trabalho e a auto-organização são reais e concretos, deles depende a vida escolar.

O trabalho esta na base da vida humana e das relações sociais. Seu potencial educativo, organizador e fonte do conhecimento é reconhecido pela escola, considerando o contexto mais amplo pautado pela superação do trabalho explorado no capitalismo. Diferente deste, o trabalho na pedagogia socialista é trabalho real, concreto e socialmente útil. O Trabalho Socialmente Necessário refere-se “[...] aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado, por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico” (Shulgin 2013, p. 89). É, portanto, aquele que necessita ser realizado socialmente e que está na dependência das forças produtivas em cada momento histórico. Ele precisa estar em sintonia com a força e o desenvolvimento dos estudantes e em articulação com os objetivos de ensino e o conjunto das atividades escolares. O trabalho está na base do estudo, da auto-organização e da formação do caráter, do pertencimento à classe trabalhadora, mas nega-se a apologia ao dispêndio da força humana de trabalho.

Os conhecimentos das disciplinas se ligam ao trabalho e à vida dentro e fora da escola e sabe-se que estes são aprendidos quando fazem sentido para o estudante. Mais do que “[...] atulhar a mente” (Ilienkov, 2007, p. 12) como faz a escola burguesa por meio do ensino mecânico e mnemônico, propõe-se compreender a essência dos fatos, as leis que regem o mundo natural e social. O real é uma totalidade complexa, contraditória e em

movimento e desta forma, como algo vivo e dinâmico é que precisa ser estudado. O conhecimento teórico das ciências, artes e filosofia permite ver além das aparências e compreender a realidade como todo articulado e, enquanto tal, possui enorme importância na perspectiva socialista, como já ressaltou Lênine (1920). Os conhecimentos se articulam com o trabalho real, com o entorno da escola, por isso além dos laboratórios ou salas de aulas, as excursões, a pesquisa e o próprio trabalho são espaços onde a ciência ganha vida e concretude, são espaços de estudo.

O desenvolvimento social e histórico da humanidade no processo de construção e difusão do conhecimento distingue as formas empírica e teórica do pensamento e do conhecimento (Davidov, 1988). Na perspectiva socialista é preciso ir além da aparência, do imediato ou empírico, trata-se de procurar as relações e conexões internas dos objetos da realidade, o que requer outra forma e grau de mediação e constitui o conteúdo do pensamento teórico. Esse é o movimento da ciência, ela procura ir para além dos aspectos aparentes do objeto e apreender seus nexos essenciais (Kopnin, 1978). Nesta perspectiva, põe-se ênfase na relação de determinado objeto com os outros objetos, já que na realidade mesma não existem objetos isolados. Assim, trata-se de encontrar o sistema de relações em que em que o objeto e o conceito se situam e atuam (Barata-Moura, 2012, 1998). A atividade do pensamento procura sintetizar aquele que ocupa papel determinante nesse sistema de relações, o que pode ser chamado de abstração substancial ou célula (Davidov, 1988; Kopnin, 1978).

Na perspectiva dos pioneiros da pedagogia soviética quanto na Teoria Histórico Cultural, a criança não deve ser consumidora de definições abstratas, mas co-participante do processo criativo. Os estudantes devem retrair a lógica percorrida pelas gerações anteriores e então dominarão as fórmulas não como prescrições mágicas, mas como “[...] princípios gerais concretos” (Ilienkov, 2007, p. 43). Desta forma, o problema não é a verbalização, mas quando esta não carrega a compreensão das relações reais, das múltiplas relações em que cada objeto se encontra e da essência destas. A palavra ou a verbalização, este recurso humano largamente utilizado na educação, não é negado na pedagogia socialista, o que se busca são as relações concretas que a linguagem carrega e que somente desta forma viva e ativa é que pode ser aprendida.

No processo de apropriação dos estudantes pelos conhecimentos historicamente produzidos, se evidenciam os processos de cooperação, colaboração e diríamos ainda, os processos produzidos coletivamente como a produção do conhecimento, sua sistematização, o ensino e as relações da escola com o meio mais amplo. Não são processos primordialmente pautados pela competição e concorrência dos sujeitos entre si, nem pelo indivíduo isolado, como subjaz da perspectiva burguesa de escola.

Destaca-se que o acesso ao conhecimento, conforme acima entendido, que não se produz se não por meio de uma relação do estudante com o saber é objeto de grande atenção seja nos pioneiros da educação soviética, seja nos autores da Teoria Histórico Cultural. Em particular nos textos dos pioneiros, o conhecimento integra um sistema maior no conjunto

da escola, a qual atua com outras categorias que assinalamos acima: o trabalho, a auto-organização, a coletividade e a atualidade.

Na experiência das Comunas Escolares soviéticas (Pistrak, 2009, 2018), junto com o trabalho socialmente útil e o conhecimento científico, vê-se a importância das artes na vida da coletividade escolar. O teatro, a literatura e o cinema animam a vida da comuna e contribuem para o enriquecimento cultural da população no entorno da escola. Esta é uma questão de grande atualidade e um trabalho social que a escola deve desenvolver. A ética não é uma disciplina a parte, mas exercitada na coletividade e objeto de reflexão a partir de situações reais nos grupos de estudantes, orientados pelo coletivo de professores e pela própria coletividade que se constrói como algo vivo, pautada na auto-organização. O foco é a formação integral.

Assim como Pistrak, Makarenko foi um educador ucraniano que se dedicou a construir a escola como uma coletividade infantil e juvenil. A coletividade, na perspectiva soviética é um meio de educação da personalidade, um sistema de relações complexas. Makarenko (1982) a considerava o aspecto decisivo na formação geral e afirmava que organização da coletividade escolar se assemelha a da sociedade socialista. Podemos compreender a coletividade como “[...] um grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizado e dotado de órgãos de direção, de disciplina e responsabilidade. A coletividade é um organismo social em uma sociedade saudável” (Makarenko, 1977, p. 6). Makarenko explica que a coletividade não se define pela união simples e nem mesmo pela unidade de interesses e objetivos. Não se resume tão somente à adesão voluntária de seus membros. A coletividade pressupõe a ausência da opressão de classe e o critério decisivo que a define é sua “utilidade social”.

No concebamos a nuestro educando como material de amaestramento, sino como miembro de nuestra sociedad, elemento activo, creador de valores sociales. La colectividad de nuestros educandos no es una simple reunión de jóvenes, sino, ante todo, una célula de la sociedad socialista con todas las peculiaridades, derechos y deberes de cualquiera otra colectividad del País Soviético (Makarenko, 1977, p. 64).

Pistrak (2018, p. 252) também entende que a auto-organização é um dos objetivos essenciais da escola soviética e que “[...] a participação na construção da escola é, ao mesmo tempo, participação na construção do Estado soviético”. Este teve como característica distintiva, pelo menos nos primeiros anos da revolução, o envolvimento ativo dos trabalhadores na construção do Estado, sua participação direta. Pistrak considera que a auto-organização só é possível mediante a existência de um coletivo infantil, a qual “[...] tem características não inerentes aos indivíduos. A quantidade se transforma em qualidade” (Pistrak, 2018, p. 228). A coletividade é compreendida como um organismo vivo, que se cultiva, se desenvolve e é a maior conquista na construção da escola socialista, assim como é a formação da personalidade para o indivíduo. “A escola deve não somente ensinar, mas

também descobrir os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e torná-los *sociais*” (Pistrak, 2018, p. 229).

A vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não de “brincadeira”. As consequências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos. As comissões, as assembleias, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivência e grandes mediadores. A escola inteira ensina (Freitas, 2009, p. 31).

Esta compreensão também orienta Davidov (1988) ao afirmar que é na atividade socialmente útil que se formam nos adolescentes a atitude criadora do trabalho e uma atitude responsável diante do coletivo.

No que se refere à coletividade, os soviéticos e seus pedagogos tocaram em questões que são atuais para nós. Uma delas se refere à complexa questão indivíduo-coletivo, de modo que um não pode eliminar ou se sobrepor ao outro. A coletividade é fundamento da educação comunista, da formação da personalidade, da individualidade. Trata-se de uma questão de mais alta complexidade, e na perspectiva socialista elas não se opõem ou rivalizam, mas se fecundam. Krupskaya, atenta a esta problemática ressalta que a revolução russa deve evitar a doutrinação e que esta não pode ter espaço na escola (Krupskaya, 2009, p. 108).

Pensando na atualidade ou contemporaneidade dessas ideias e proposições, consideramos que a proposta educativa do Movimento Sem Terra, inspirada nos pioneiros da educação soviética, também busca construir a escola como coletividade, voltada à formação omnilateral e a auto-organização dos estudantes (MST, 2005). Os núcleos de base, os grupos de trabalho, as coordenações diversas e rotativas, as assembleias, entre outros, são espaços de auto-organização dos estudantes e que também podem envolver os trabalhadores da educação. Os “tempos educativos” visam exercitar as diversas dimensões humanas, constituindo diferentes momentos como os tempos aula, lazer, trabalho, notícia, leitura, estudo individual, esporte, núcleo de base, alimentação, entre outros, conforme a realidade local. O MST tem pautado a agroecologia, a alimentação saudável, a luta pela terra e pela vida como temáticas de grande atualidade para estudo nas escolas e exercício real. As principais categorias da pedagogia soviética como o trabalho socialmente útil, a auto-organização dos estudantes, a coletividade e a atualidade, mantêm-se vivas na Pedagogia do MST, indicando que estas são questões vitais ao pensar a transformação da escola hoje. Tais categorias também foram exercitadas pelos estudantes, coletiva e autonomamente, em centenas de escolas ocupadas no Brasil nos anos de 2016 e 2018 (ESPERO [...], 2019).

Modificar as relações na escola só é possível alterando simultaneamente as relações fora da escola. Esta deve ser construída como espaço rico para criação, exercício, experimentação, levando o estudante a se relacionar ativamente e o mais conscientemente possível com as pessoas, a ciência, a arte, a filosofia, o trabalho, a política, a ética. A escola precisa ser espaço em que se respira a cultura humana em suas variadas dimensões. O que socialmente se propõe formar nos estudantes precisa se materializar na escola, é o que deve



pautar as relações. A escola como coletividade, como exercício da cooperação e da solidariedade, voltada à formação ampla, à compreensão profunda do real e à sua transformação, a escola enquanto coletividade de trabalho, de ensino, de pesquisa e de auto-organização, tal é a forma escolar proposta pelas experiências que se orientam para o socialismo. Em nosso entender, ela está em sintonia com interesses das novas gerações e somente desta maneira estará à altura dos desafios complexos que o mundo nos coloca.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos neste artigo a ideia de que a escola inteira ensina, suas rotinas, normas, dinâmicas, não são aleatórias ou neutras, elas carregam conteúdos que são aprendidos pela imersão e atividade dos sujeitos em tais relações. Neste sentido cabe questionar o que ensina a escola, ou para o que ela ensina? A análise das relações sociais da educação escolar, como as realizadas por Enguita, Dardod e Laval evidencia que a escola no capitalismo se constitui tendo por base as relações burguesas e seu modelo é a empresa. Neste modelo se destacam o controle, a passividade, a impessoalidade, a mensuração, a concorrência, o individualismo, o trabalho abstrato, entre outros. Já a escola projetada no período de construção do socialismo soviético e em espaços de luta social no nosso tempo, busca construir a coletividade escolar. Suas bases são a auto-organização, a atualidade, a formação da personalidade, o trabalho socialmente necessário e o conhecimento profundo e vivo do real.

Ao evidenciarmos que a forma e o conteúdo escolar carregam relações sociais, buscamos demonstrar que tal perspectiva é coerente com a teoria marxista de educação pois esta localiza a atividade do sujeito no seu meio como o aspecto decisivo na educação, de modo que nem o ambiente educa por si mesmo e nem o indivíduo atua livre de condições. A unidade entre indivíduo e sociedade se realiza na atividade do sujeito em seu ambiente. Estas relações são complexas, contraditórias e, portanto, históricas. O ser humano faz o ambiente na medida em que é feito por este, como afirmara Marx (1989b).

Na imagem da escola como empresa ou como coletividade, indicamos que este modelo não se constitui apenas na escola, mas se inspira e se articula fora dela. É na forma social mais ampla que a escola se espelha, atuando como “oficina de formação humana” na afirmação de Comenius (2006), voltada à formação para as relações sociais vigentes por meio do exercício de tais relações.

Na medida em que a escola vira escolástica (Figueira, 1985), isto é, ensina o que já se sabe ao não se diferenciar de seu meio, como propõe o modelo gerencial/empresarial, configura-se a escola à imagem da empresa e esta perde seu sentido pois atua no limite da reprodução e não para criação e transformação. Esta perda de sentido é percebida pelos estudantes e professores, evidenciando que o ambiente escolar se esteriliza. A escola precisa se apoiar nas contradições da atualidade, nas lutas sociais, para construir outro modelo baseado na coletividade, a qual carrega enorme utilidade social em nosso tempo.

## REFERÊNCIAS

- BARATA-MOURA, J. A. **Materialismo e subjetividade**. Estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante!, 1998.
- BARATA-MOURA, J. A. **Ontologia e Política**. Estudos em torno de Marx II. Lisboa: Avante!, 2016.
- BARATA-MOURA, J. A. **Totalidade e contradição acerca da dialética**. 2. ed. Lisboa: Avante!, 2012.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste em France**. Paris: François Maspero, 1971.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processo ideológicos na teoria da educação. Tradução de Rutk Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa Ômega, 2004.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 3. ed. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DALMAGRO, S. L. Conteúdo e forma escolar na perspectiva dos estudantes. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 40. n. 2, p. 2-21, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67869/51386>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIDOV, L. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Investigación psicológica teórica y experimental. Traduzido do Russo por Marta Shuare. Moscou: Progresso, 1988.
- ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, M. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ESPERO tua (re)volta. Direção de Elisa Capai. São Paulo: TVa2, 2019. Documentário. (93 min). Disponível em: <http://www.taturanamobi.com.br/film/espero-tua-re-volta>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- FIGUEIRA, P. A. A educação de um ponto de vista histórico. **INTERMEIO**, Campo Grande, v. 1, n. 1, 1985.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAC, M. M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, L. C. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais, **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresarias da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógica na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ILIENKOV, E. V. Nossas escolas devem ensinar a pensar. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul./ago. 2007.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria e conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da edição russa. *In*: PISTRAC (org.). **A escola comuna**. Tradução de Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 105-109.

LAVAL. C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉNINE. V. I. **As tarefas das uniões da juventude**. Discurso no III de Toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia. 2 out. 1920. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm>. Acesso em: 23 maio 2022.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia, personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

MAKARENKO, A. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 2017.

MAKARENKO, A. S. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Traduzido do Russo por Castul Pérez. Progreso: Moscú, 1977.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar**. Moscou: Progreso, 1982.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política, 2. ed. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. Livro I.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1989a.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MST. Dossiê MST escola: documentos de estudos 1990-2001. **Caderno de Educação n. 13**. Edição Especial. São Paulo, 2005.

PISTRAK, M. M. (org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Tradução de Maria de Lourdes Tombaschia Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.

SHULGIN, V. **Rumo ao politecnismo**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista da educação**. Tradução de Francisco Paiva Boleo. Lisboa: Estampa, 1976. Volume 3.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 5-47, jun. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

#### **AUTORIA:**

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: sandradalmagro21@gmail.com

**COMO CITAR ABNT:**

DALMAGRO, S. L. A escola inteira ensina: relações sociais na forma escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669293>. Acesso em: 15 dez. 2023.

**Notas**

- <sup>1</sup> Nesta direção, no presente artigo, quando falamos em conteúdo estamos tomando a expressão em sentido filosófico, nos referimos aos objetivos da escola ou o para que a escola forma/para qual sociedade forma. Especificamente quando falamos do ensino dos conteúdos das disciplinas/matérias, optamos por usar a expressão conhecimentos.
- <sup>2</sup> Esclarecemos que os chamados Pioneiros da Pedagogia Soviética (Kruspkaya, Lounatcharski, Pistrak, Shulgin e outros), isto é, os autores da primeira geração pós-revolução, nos anos 1920, não se confundem com os autores ligados à Teoria Histórico Cultural (Vigotski, Leontiev, Luria e Davidov), vinculados às questões do desenvolvimento humano, em especial à psicologia educacional e que, à exceção de Vigotski, desenvolvem seus trabalhos nas décadas posteriores. A aproximação aqui realizada pretende tão somente destacar a base marxista em comum e, no que se refere ao trabalho com o conhecimento, que as formulações em germe contidas nos Pioneiros terá maior desenvolvimento na Teoria Histórico Cultural.
- <sup>3</sup> Na última parte deste artigo, ao falarmos da perspectiva socialista com o conhecimento escolar, defendemos que o conhecimento teórico é o que possibilita a compreensão das estruturas essenciais do real e seus nexos fundamentais. Neste sentido, na medida em que a escola burguesa nega esta dimensão do conhecimento, oferecendo, via de regra, rudimentos do conhecimento, podemos questionar esta afirmação de Enguita ou seja, nos parece possível afirmar que os estudantes estão alienados das formas mais essenciais do conhecimento.