

Conflitos, Relações de Poder e Organização do Trabalho na Escola

Ellen Felício dos Santos
Fernanda Gonçalves Gomes
José Carlos Miguel

Como citar: SANTOS, E. F.; GOMES, F. G. G.; MIGUEL, J. C. Conflitos, Relações de Poder e Organização do Trabalho na Escola. *In:* MIGUEL, J. C. **Educação de jovens e adultos:** diversidade, inclusão e conscientização. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 93-121.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-134-8.p93-121>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Conflitos, Relações de Poder e Organização do Trabalho na Escola

*Ellen Felício dos Santos*⁷

*Fernanda Gonçalves Gomes*⁸

*José Carlos Miguel*⁹

Introdução

Esse texto é fruto de uma pesquisa bibliográfica e documental e tem por objetivo responder a seguinte questão: Como o conflito e as relações de poder interferem na organização do trabalho na escola? Dessa forma, discutimos a temática da educação escolar, o conflito e relações de poder que nela se constituem e caracterizam a escola como instância fundamental para a produção de saberes, mas que convive, também, com a reprodução e perpetuação de discursos, ideias e valores, um referencial de disputa de diferentes sujeitos das relações de força que se instauram neste espaço.

⁷ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Formada em Pedagogia pela mesma instituição e professora de educação básica I no município de Garça/SP.

⁸ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Formada em Pedagogia pela Universidade Paulista/UNIP e professora de educação básica I no município de Assis/SP.

⁹ Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Coordenador do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UNESP, PEJA, Campus de Marília.

Pelas relações humanas ou pelas relações interpessoais, na escola a busca é pela integração dos sujeitos, fazendo-os dóceis e participantes dos projetos propostos para que aceitem a condição sociocultural a que são submetidos pelo convencimento, pela persuasão e, por vezes, pela força, mesmo.

Pesquisas como (KUENZER, 2016; PALUDO, 2015; PONCE, 2010; FRIGOTTO, 2009; TRAGTENBERG, 1985), cada qual em seu foco de interesse, mas buscando caracterizar como se desenrolam os dramas e as tramas que envolvem a educação escolar, apontam que tanto na fábrica, como na escola, instituem-se os gestores de várias áreas, os psicólogos e os sociólogos para converter as resistências às atividades alienantes em problema individual de adaptação através da manipulação dos conflitos, da busca de tornar suportável e controlável a luta de classes.

Assim, a educação escolar se estabelece no contexto de um conjunto de fenômenos que compõem a totalidade social; ela é produto de relações sociais, econômicas e políticas, e, portanto, atua tanto na reprodução como na transformação da realidade histórico-social. Ao mesmo tempo em que prepara a força de trabalho, pode ratificar desigualdades sociais e inculcar a ideologia dominante, no sentido de difundir valores, crenças e ideias compatíveis com a ordem sociopolítica estabelecida.

Por certo, nas sociedades capitalistas é de se destacar o primado da economia e da política sobre os demais fenômenos sociais de tal forma que na totalidade social existe um jogo de ações recíprocas entre forças que são desiguais, sendo que a educação, mais especificamente a escolar, é, em função disso, relativamente subordinada à economia e à política.

Esses estudos indicam, também, que progressivamente a educação popular, em sentido amplo, de educação das camadas populares, se

constitui como campo teórico, de resistência crítica e de busca de consolidação de processos de contra hegemonia. Nesse processo, estabeleceu-se o corolário de que uma relação dialógica, horizontal, no cotidiano escolar, considerando-se a relevância da história de vida e da trajetória cultural dos educandos na constituição das práticas escolares, deve se constituir em uma aprendizagem constante e um pressuposto indispensável para se construir um processo de educação popular de vivência interdisciplinar, de organização democrática.

Torna-se imperativa, então, uma perspectiva educacional que se sustente em trocas recíprocas, em relações não autoritárias, voltadas à transformação de mentalidades, à formação de conceitos, hábitos, valores e atitudes de forma crítica, de modo a contribuir para uma reorganização da forma de difusão do conhecimento científico e da cultura, em relações postas a serviço do desenvolvimento social e da ampliação da escolarização do homem e da mulher, haja vista, inclusive, os indicadores de analfabetismo feminino, em consolidação de reversão na história recente da realidade brasileira. Construir uma escola democrática popular exige a discussão e o redimensionamento das relações de poder na escola.

Por certo, a escola, em qualquer sociedade, se renova e amplia seu âmbito de ação, ao reproduzir as condições de existência social, formando pessoas para ocuparem os postos ou lugares que a estrutura social oferece.

Por isso, em sociedades de capitalismo periférico e dependente, como a brasileira, o seu duplo papel contraditório: pode contribuir para a emancipação, mas também contribui para a alienação. A escola possui um papel social importantíssimo, mas seu caráter de classe é inegável. Contudo, a escola não é a única responsável pela reprodução da ordem social, tampouco poderia ela, sozinha, transformar essa realidade, isto é, não se aprende e se desenvolve apenas na escola. Mas é certo, porém, o seu papel fundamental no processo de transformação das mentalidades e que

a construção curricular da escola popular exige práticas situadas em princípios de educação democrática que têm na cidadania, na identidade histórico-cultural de seus atores sociais, na aprendizagem sociointeracionista, na linguagem e no trabalho coletivo os seus eixos fundamentais de sustentação teórico-prática.

No entanto, os conflitos e as relações de poder se tornam protagonistas na organização do trabalho escolar, dificultando sobremaneira tentativas de encaminhamento do processo escolar nesta perspectiva. No Brasil, um país de dimensões continentais, a educação escolar tem sido alvo de disputas por organizações e grandes corporações, praticamente impondo-se, por práticas antidemocráticas, a ideia de um currículo de abrangência nacional, negligenciando-se diferenças regionais evidentes, além de fazer da escola um locus de poder capaz de transformar, por vezes, o seu interior em espaço de rara tolerância e convivência harmônica.

Em diferentes contextos do país a educação tem sido organizada para atender aos objetivos do grande capital. Se em décadas passadas a educação foi organizada para fomentar o mercado de trabalho, na atualidade, não parece exagero afirmar que se educa para que o indivíduo se responsabilize por seu desemprego, que cresce em escalas tão grandes quanto a extensão territorial do país.

Sobre Educação e Escola

As vicissitudes do capitalismo brasileiro lograram forjar um país de desigualdades aviltantes. Embora detentor de uma economia que o coloca entre os países mais ricos do mundo, o Brasil não consegue promover justiça, social e cultural, não educando o seu povo de maneira adequada.

Como exemplo do que se afirma, em 2005 o Produto Interno Bruto, PIB, brasileiro, equivalia a 12% do PIB norte-americano, a maior economia do mundo naquele momento. Em 2011, este número passou a equivaler a 18%, no mesmo comparativo. Isso colocou o Brasil como a sétima economia do mundo. No entanto, sem escolarização adequada das camadas populares, sem boa qualidade de ensino, afetando a oferta de mão de obra, sem aumento da renda per capita, com quadro significativo de analfabetismo absoluto e funcional, além de modelo econômico excessivamente concentrador de renda, dificilmente o Brasil se consolidará como um país de primeiro mundo.

Pior ainda: nos últimos seis anos, esse quadro vem se agravando de forma preocupante e, desde então, o crescimento anual do PIB brasileiro não supera a ordem de 2%, já tendo sido constatado índice negativo de 4,1 % no ano de 2020, pior desempenho da economia nos últimos 24 anos. Isso situa o Brasil como a 12ª economia do mundo, sob a metodologia da métrica nível do PIB, dólares em preços correntes, com consequências drásticas para a empregabilidade e acesso a bens como educação, saúde e cultura.

Por outro lado, dados trazidos por Alves (2010), mostram que o país conta com uma extraordinária rede de estabelecimentos de ensino, com cerca de 220.000 escolas de educação básica e superior, públicas e privadas, com mais de 2.500.000 profissionais que atuam no setor e 60.000.000 de estudantes. E esses números surpreendentes têm sido usados, historicamente, para atender aos objetivos do mercado. Mas antes de adentrarmos ao assunto é preciso voltarmos um pouco para compreender alguns conceitos.

Primeiramente, preconizamos que nem todos os leitores do texto têm uma concepção construída acerca da educação. Por isso, faremos um breve esboço para tornar a leitura mais inteligível. Não temos a intenção

de construir um conceito sobre educação, mas pretendemos definir seu uso nesse texto.

Podemos considerar a educação um processo amplo, que apesar de acontecer na escola está para muito além dela. Educação é a forma pela qual os indivíduos se inserem numa determinada sociedade e, portanto, abrange diversas formas de socialização, tais como a família, a religião, mídias, comunidades, grupos, partidos, escola, trabalho etc.

Ponce (2010), faz uma análise histórica sobre as mudanças nas formas de educar as pessoas desde as comunidades primitivas¹⁰ até as tendências educacionais contemporâneas. São mudanças inter-relacionadas às mudanças ocorridas nas formas de organização do trabalho e produção. O que o autor destaca é que nas comunidades primitivas a educação era fruto da estrutura homogênea do ambiente social e se destinava aos interesses comuns do grupo. Não havia alguém destinado a educar as crianças e nem um momento específico para isso. A educação se dava no movimento da vida.

Era uma sociedade sem classes que quando passou a se dividir em classes sociais necessitou modificar a forma de educar as pessoas. As tarefas passaram a ser divididas entre os que administravam e organizam o trabalho e os que o executavam. Com os excedentes, os homens passaram

¹⁰ “Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos. Homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens.” (PONCE, 2010, p. 17). De acordo com Oliveira (1987, p. 11), “As formações primitivas correspondem em grande parte àquelas formações que constituem a base do Neolítico, compreendidas, no entanto, quanto ao avanço de suas condições de reprodução da vida material. São conhecidas também como *comunidades tribais*, estudadas por Marx e Engels como representantes da última etapa das sociedades sem classes, dotadas de ‘formas primitivas de economia (caça, pesca, criação, primeiras formas de agricultura)’”.

a trocar elementos e o trabalho escravo se estabeleceu. A função de organizador se tornou hereditária e a propriedade comum passou a constituir posse das famílias que a administravam e defendiam. Essas famílias se tornaram donas de produtos e de homens. Na análise de Ponce (2010), nesse momento histórico, a educação passou a ser pensada de forma dicotômica:

Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – *trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas* (PONCE, 2010, p. 26, grifo do autor).

Enquanto nas comunidades primitivas, qualquer indivíduo podia ser, momentaneamente, juiz e chefe, agora, com uma estrutura social diferente, os conhecimentos necessários para manter a estrutura, passaram a ser propriedade de famílias e a educação passou a ser sempre de acordo com o lugar que se ocupava na produção (PONCE, 2010).

Assim foi institucionalizada a educação e a escola deu seus primeiros passos. O ensino institucionalizado oferecido passou a difundir e reforçar os privilégios de uma classe sobre a outra. “Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada” (PONCE, 2010, p. 27-28). O que reflete a consciência da classe dominante em relação ao seu papel social, que para se manter dominante, opta por adaptar a educação aos fins que objetiva.

Bom, com base nisso podemos afirmar que os ideais pedagógicos de uma sociedade são formulações pensadas para atingir determinado objetivo e caminham lado a lado com as relações de produção da sociedade em que está inserido (PONCE, 2010).

Dessa forma, educação e escola estão intimamente ligadas, mas a educação está para além da instituição escolar. Se a escola forma para uma determinada sociedade, controlando a escola, pode-se dizer que, em grande parte, se controla ou determina a sociedade que teremos no futuro. Portanto, falar sobre o controle ideológico da escola é falar sobre a sociedade que se pretende construir.

Para melhor compreendermos essa ligação entre educação, escola e sociedade, faremos uso da definição utilizada por Gohn (2016) que faz uma demarcação interessante, dividindo a educação em *educação formal*, *educação não-formal* e *educação informal*, que utilizaremos neste texto.

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, durante o convívio com os amigos etc. -, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2016, p. 59).

Dessa forma, o que Gohn (2016) estabelece é que a educação se constitui como uma somatória que articula a educação formal, a educação informal e a educação não formal, todas sempre com uma

intencionalidade, o que está em acordo com as formulações apresentadas nesse trabalho.

No caso do Brasil, a educação formal sofre os efeitos da política neoliberal. Podemos dizer que a escola forma seus alunos para o mercado de trabalho, mas essa proposição está ficando ultrapassada pela reinvenção das formas de precarização do trabalho que o capital tem criado.

Os ideários de instituições como o Banco Mundial (BM), United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas - (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre outras, são impostos aos países periféricos, por meio de seus programas que formulam, recomendam, financiam e supervisionam as políticas educacionais desses países, para uma adaptação às formas de reestruturação do capital. Portanto, é a educação formal o caminho viável para manter a lógica do capital em hegemonia social.

Há uma disputa pelo controle do sistema educacional crescente em todo o mundo. Freitas (2012) afirma que por compor e aglomerar as massas, a escola pública tem aberto espaço às corporações capitalistas, que veem na escola uma oportunidade de disseminar e reproduzir a lógica perversa do capitalismo. Freitas (2012) afirma que, no Brasil, somente 10% das matrículas nos últimos 30 anos se deu no ensino privado. O que influencia diretamente a qualidade da educação pública como direito e a torna mercadoria que pode corresponder às necessidades do capital.

Quando os setores privados se inserem em esferas públicas não o fazem sem interesses. Basicamente, a incorporação de setores privados muda a lógica decisória dos programas de educacionais (ADRIÃO *et al.*, 2012). Exemplo é o caso dos EUA, que, em detrimento das propostas feitas

por educadores profissionais, disseminou que o modo de organizar a iniciativa privada é a proposta mais adequada para colocar nos eixos a educação americana. Com isso, políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores, se tornaram responsáveis por organizar a educação (FREITAS, 2012). Essa concepção foi disseminada por todas as partes do globo.

De acordo com Freitas (2012), no Brasil, um movimento muito parecido é o *Todos pela Educação*, que tem entre os seus sócios-fundadores e colaboradores, inúmeros empresários de diversas ramificações mercadológicas. Esses movimentos, e outros em várias partes do mundo, intentam implementar na educação a lógica industrial, estruturando a escola em torno da responsabilização, meritocracia e privatização. Enquanto a responsabilização coloca sob os professores e alunos a responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso), a meritocracia é o meio pelo qual as escolas, professores e alunos podem ser sancionados ou recompensados. Outro modo de estruturar a lógica empresarial na educação é a privatização, que se dá por variadas faces.

Para alcançar tais objetivos, os reformadores empresariais propõem mudanças que retificam o currículo básico, assumindo que, o que se testa nas avaliações de larga escala é bom e suficiente para todos. Silva (2016) considera que as avaliações em larga escala são danosas a educação por vários motivos, como o fim da coletividade (por colocar os professores em constante competição, afetando a atividade colaborativa) e a segregação dos alunos necessitados, o que acontece porque os alunos que se encontram perto da média são apoiados para que atinjam a média e os demais são esquecidos.

O currículo tem inerentes conexões com as relações sociais que se imprimem na e pela sociedade (SCHMIDT, 2003), pois leva consigo um conjunto de valores educacionais resultado de uma concepção de homem,

de mundo e de educação e envolve, dessa forma, tomada de decisões que inclui, segundo Schmidt (2003), compromissos sociais e políticos.

A retificação do currículo facilita a divisão técnica e social do trabalho, acabando por reforçar as desigualdades e racionalizando a organização escolar, com perigosas implicações. No Brasil, o *Todos pela Educação* é responsável por criar os programas e as provas educacionais no país, sustentando as teses da Teoria do Capital Humano e dimensionando o caráter estritamente instrumental da educação. Dentre as empresas partícipes desse movimento estão Rede Globo, Grupo ABC, DM9 DDB, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Amics, Fundação Victor Civita, Mckinsey&Company, Microsoft, Canal Futura, Instituto Natura, Editora Saraiva, BID, PATRI Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural e Fundação Vale (SANTOS; TAKAMORI; ABRUNHOSA, 2018).

A educação formal é, portanto, carregada de interesses e valores próprios da cultura e da história. Compreender o sistema educacional é conhecer seus aspectos políticos, sociais e históricos.

Em estudo no qual desenvolve o conceito de “epistemologias do sul”, Santos (2019) discute questões centrais de um universo teórico, metodológico e pedagógico voltado ao questionamento do pensamento eurocêntrico. Segundo ele,

No que se refere, em termos mais gerais, aos conhecimentos que surgem das lutas sociais, há de se fazer outras distinções como resultado das relações de poder em que se baseia uma dada luta. Os grupos que lutam contra a dominação têm de lidar com três tipos de conhecimentos: os seus próprios conhecimentos, que sustentam e legitimam a sua luta; os conhecimentos que os grupos dominantes produzem e ativam a fim de assegurarem a reprodução desse seu poder;

os conhecimentos gerados ou mobilizados por outros movimentos ou grupos sociais com os quais são possíveis articulações e alianças baseadas nas ecologias de saberes (SANTOS, 2019, p. 122).

Compreender como essas relações se processam implica em definir como o poder atua sobre o indivíduo e a sociedade, desvendando o sistema de ideias e conceitos que possibilitam que elas se realizem de fato. Dessa forma, todo conhecimento é carregado de sentidos, ideias e valores, de forma que o ensino é um instrumento de formação social que molda os indivíduos de acordo com os preceitos de quem detém o poder.

No entanto, as relações sociais se alteraram não apenas pelas transformações das relações de produção em função do desenvolvimento tecnológico e informacional, posto que alterações mais profundas se deram do ponto de vista sociocultural, modificando as relações entre as pessoas e trazendo consequências para a compreensão dos acontecimentos e de suas motivações. No Brasil, o processo de redemocratização efetivado a partir dos anos de 1980 traz em seu bojo tentativas de reformas na organização escolar dadas as implicações de natureza ética para o desenvolvimento da cidadania e da participação política no processo decisório da vida nacional, sendo que o reconhecimento do direito à educação permite o acesso de vasto contingente de sujeitos oriundos das camadas populares, clientela com a qual a instituição escolar, muito voltada para o seu interior, não sabe lidar, provocando conflitos nas relações e tensões de toda ordem.

Constatar a crise educacional do ponto de vista sobre o qual ela se estabeleceu já não parece satisfatório do ponto de vista das relações de autoridade postas no contexto escolar. Urge pensar a educação intercultural, reorganizando os diagnósticos, conhecendo melhor os atores sociais presentes na escola, em particular os estudantes, permitindo a esses

sujeitos a expressão de suas vozes, a serem escutadas por si mesmas, a partir da sua realidade.

A crise da educação e de seus conflitos, instalados majoritariamente em função de relações de poder culturalmente postas de fora da escola, não se resolverão apenas a partir das relações que se estabelecem em seu interior.

É indiscutível, por exemplo, que prevalece na escola de educação básica a concepção internalista dos programas de ensino, ou seja, os currículos e os materiais didáticos são organizados pela forma como os teóricos pensam a sua ciência, cada qual em sua área, e desconsideram aportes socioculturais do alunado que poderiam modificar a forma de difusão dos saberes científicos.

Do nosso ponto de vista, essa discussão pode ser relativamente bem encaminhada se considerarmos que as pessoas aprendem dentro e fora da escola, e, principalmente que o conhecimento científico é apenas uma forma de expressão cultural, mas que é fundamental para a compreensão da realidade. A escola democrática precisa estar atenta aos ares e ruídos de fora. Trata-se de problemas didático-pedagógicos e de organização do trabalho não resolvidos apenas com muros altos, dando à instituição mais a feição de estabelecimento prisional do que de instância de formação e dignificação da condição humana.

É pelo diálogo entre os diferentes saberes que poderemos lograr a formação cultural ampla que permita avançar no sentido de uma concepção externalista dos programas de ensino, com vistas a pensar a ciência sistematizada a partir dos olhares dos educandos, sem perder de vista que o conhecimento científico deve ser o ponto de chegada do trabalho educativo e instrumento imprescindível para a transformação social:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2009, p. 59-60).

Desse modo, uma discussão sobre os conflitos e relações de poder que se colocam no âmbito da educação envolve desde considerações a respeito do sujeito que se quer formar enquanto ser humano até a transformação das práticas cotidianas que se desenvolvem no contexto escolar.

Em um contexto de busca de universalização do ensino, a escola básica popular, teoricamente de todos, ainda é, na prática, de poucos, desconsiderando um grupo significativo de alunos com perfil sociocultural heterogêneo e que transita, seja qual for a sua origem, por um universo amplo de informação e comunicação, o que exige adequação dos programas de ensino e, por consequência, da formação de gestores e professores a essa nova realidade.

A ideia de que existem alternativas à organização do trabalho na escola, no contexto da diversidade cultural na qual se constitui a sociedade brasileira, impõe situá-la nos limites de equidade e justiça social, de modo a enfrentar os desafios contemporâneos que a busca de compreensão deste fenômeno desnuda.

Relações de Poder na Escola

A palavra poder pode ser entendida de diversas formas, mas usaremos a conceituação de Paro (2014) de que o poder é a explicitação da capacidade de agir sobre algo a ponto de determinar o comportamento de outros.

Na sociedade capitalista a capacidade de agir de modo a determinar o comportamento do outro se faz numa via de mão dupla, pois dominante e dominado convivem numa relação de confiança.

[...] na sociedade capitalista, o sujeito não é o capitalista. Não é o capitalista quem toma as decisões, quem dá forma ao que se faz. O sujeito é o valor. O sujeito é o capital, o valor acumulado. Aquilo que o capitalista ‘possui’, o capital, deixou de lado os capitalistas. Eles são capitalistas só na medida em que são serventes fiéis do capital (HOLLOWAY, 2003, p. 57 *apud* PARO, 2014).

Isso implica dizer que, dessa forma, as relações são pensadas de forma que o capital tenha o controle sobre elas, não necessariamente os indivíduos envolvidos como dominador e dominado, mas o capital toma para si esse verbo de ação e se torna o protagonista.

No que diz respeito a educação formal, Paro (2014) afirma que o educador deve usar o seu poder (de influenciar comportamentos) para formar personalidades, indivíduos dotados de historicidade.

O homem nasce com potencialidades infinitas para fazer-se humano-histórico, apreendendo a cultura disponível e formando sua personalidade, mas ele não faz isso naturalmente. É preciso a

intervenção do educador. Este é seu poder: a capacidade de levar indivíduos a se fazerem serem dotados de historicidade (PARO, 2014, p. 51).

Ou seja, o educador possui o papel de influenciar a formação desses indivíduos; por isso a tomada de consciência, moldada na perspectiva do educador, faz-se cada vez mais notada. Esse papel está para além da transmissão de conhecimentos, papel que a escola insiste ser seu maior objetivo.

Para realizar seu objetivo de “transmissão” de conhecimentos, a escola básica lança mão das disciplinas escolares como a Matemática, a Geografia, a História, a Língua Portuguesa, etc., nas quais esses conhecimentos estão distribuídos e que compõem currículos e programas de ensino que são executados e depois feridos a partir de testes e provas, quer internamente à escola para decidir sobre a promoção à próxima série em que forma “ensinados” e não aprendidos, quer externamente por meio de exames como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (PARO, 2014, p. 54).

Com a decisão unilateral do conteúdo aplicado e das práticas a serem desenvolvidas, o poder vem sendo exercido hierarquicamente através do sistema que gere as instituições educacionais, com um currículo pré-estabelecido como norteador, delimitando o que o educando precisa saber para a conclusão do ano letivo.

O prejuízo que o autoritarismo da escola tradicional, por sua tentativa de imposição arbitrária de conteúdo, traz em termos sociais não é apenas de natureza explicitamente pedagógica – por seu fracasso

precisamente em prover esses conteúdos – mas também de natureza política, ao deixar de contribuir para a formação de personalidades democráticas. Ao impor arbitrariamente esses conteúdos de modo generalizado e permanente para seres em formação, que ainda não têm desenvolvidos parâmetros alternativos de julgamento dos valores que lhe são impostos, a escola, em vez de formar cidadãos predispostos a agir democraticamente, acaba por contribuir para a formação de personalidades autoritárias, cujas principais características são, “de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detêm a força e o poder; de outra parte, a disposição em tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade” (PARO, 2014, p. 63 *apud* STOPPINO, 1991, p. 94).

Inserir a ideologia da globalização nas escolas requer a precarização da formação docente. Grande parte dos cursos de formação de professores se constrói envolta por formas de disseminação e reprodução do capital. Pesquisas como a de Monteiro (2017) mostram que professores de História e Geografia, por exemplo, possuem clareza da importância dos conteúdos das disciplinas, mas desconhecem sua contribuição para a formação. Apesar de reconhecerem a importância de documentos oficiais e do projeto político pedagógico da escola para a orientação do trabalho docente, incluindo a seleção dos conteúdos de acordo com o nível de escolarização, os docentes mostram que precisam de formação específica e que não os limite às referências oficiais (como o uso dos livros didáticos, por exemplo).

Além disso, Monteiro (2017) afirma que as fragilidades são destacadas quando há ausência de trabalhos que focam e priorizam os conteúdos e as contribuições de cada disciplina desde o início da vida escolar do indivíduo, ainda na Educação Infantil. Outro destaque da

autora é que as escolas demonstram em seus projetos políticos pedagógicos certa fragilidade no que diz respeito ao ensino de História e Geografia, assegurando espaços que se voltem a discutir Matemática e Língua Portuguesa com prioridade, o que por sua vez, reforça a ideia de que outras disciplinas não são importantes, contribuindo significativamente para a minimização do alcance dessas disciplinas para a vida social.

Enquanto um leitor incentiva um novo leitor a ler, um pesquisador também pode incentivar o nascimento de um novo pesquisador, e é aí que está a importância do professor pesquisador. É importante que os professores tenham consciência de que não possuem apenas a função de educadores, mas que a função social que eles representam para seus alunos é muito mais ampla do que isso. A escola deve dar ao aluno tudo o que puder oferecer, pois para a grande maioria da população, a escola é sua única fonte de conhecimento e socialização.

O professor ativo em sala de aula, deve trabalhar como mediador do conhecimento, fazendo com que, nesse processo, o aluno perceba importância de estudar tais disciplinas, dando visibilidade ao processo histórico e social que refletimos em nossas vidas, e não com o intuito de tornar a educação um produto, reproduzindo e fortalecendo as teses do capitalismo dentro da escola.

A formação permanente do educador é um processo inacabado e conflituoso, que se dá em muitas dimensões, na vida privada, nas instituições formativas e de trabalho. A construção da identidade profissional está intimamente ligada com o ambiente, temporal e espacial, da formação (CUNHA; CARDÔZO, 2011, p. 152).

Assim como a História e a Geografia, as demais disciplinas possuem um caráter de formação importante e por meio delas o aluno pode

refletir inúmeras questões que são responsáveis pelas estruturas sociais e políticas que temos hoje. Nesse sentido, sobressai a formação de professores como um tema relevante que tem despontado em publicações e debates. De acordo com Cunha e Cardôzo (2011, p. 146),

Os paradigmas que permeiam as discussões atuais em torno da formação de professores não são preocupações novas. Estão anunciados em diversas políticas públicas ao longo da história da formação de professores no Brasil. Isso é um indicativo da pertinência de pensarmos a formação de professores e, no caso, a formação específica para o ensino de história; e, ao mesmo tempo, buscar a gênese de problemáticas persistentes, historicamente identificadas e proclamadas no cenário educacional brasileiro.

Pesquisas como a de Cunha e Cardôzo (2011) apontam para o papel central da formação inicial na constituição de posturas teóricas, práticas pedagógicas e na identidade profissional. De acordo com os autores (CUNHA; CARDÔZO, 2011) dados apontam para uma dicotomia entre teoria e prática na formação inicial; contudo, a percepção que o educador tem acerca de sua profissão não se restringe aos processos de formação formal, mas são influenciadas por suas trajetórias pessoais e profissionais, tendo gênese na história de vida de cada um, na escolha da profissão e na imagem que se tem da docência e a partir desse contexto os autores apontam a necessidade de rever os paradigmas que norteiam as práticas de formação.

O processo de formação permanente do professor, sempre inacabado, construído ao longo da trajetória pessoal e profissional, é multifacetado, dialógico e complexo. Nele se pretende encontrar respostas para os desafios do trabalho docente. Ainda assim, a formação

inicial tem um papel mobilizador e problematizador, onde acontece a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas. É espaço de construção de identidade docente (CUNHA; CARDÔZO, 2011, p. 146-147).

Sem dúvidas, as atribuições dos professores são sociais e crescem em resposta às demandas da sociedade em que está inserida e às imposições políticas. Ao pensarmos o trabalho docente é preciso que consideremos o lugar social da formação, apesar de a identidade profissional não se desenvolver apenas no âmbito formal acadêmico. Antes mesmo da formação inicial, na escolha da profissão de educador já se percebe uma definição que tem relação com muitos fatores (sociais e particulares).

Paro (2014, p. 23) afirma que é necessário que se supere o senso comum de que o docente é um simples provedor dos conhecimentos e informações, pela concepção científica de que a educação consiste na apropriação da cultura. A apropriação da cultura é um exercício de poder político, pois integra totalmente o indivíduo em formação, em sua cultura, dando-lhe condições de fazer parte da formação histórica conscientemente.

Apesar de ser um pensamento difundido por toda a sociedade e parte do senso comum, não é um pensamento homogêneo entre os setores da classe trabalhadora. São exemplo os Movimentos Sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil e o Movimento Zapatista, no México, que possuem concepções próprias de educação e inserem em seus projetos pedagógicos (ainda que com muita luta e contradições) a formação de seus próprios educadores.

Pesquisas como a de Silva (2019) afirmam que a formação de seus próprios educadores é um dos princípios desses Movimentos, que o fazem por entenderem que, quando formados em outras bases dificilmente (mas não impossível) poderão conceber a educação de outra forma.

A relação entre as pessoas, professores, alunos, gestores, funcionários etc., na escola reproduzem em menor escala as relações de poder existentes na sociedade. Logo, Movimentos Sociais que preconizam uma educação gerida de forma democrática e auto-organizada prepara seus integrantes para uma sociedade que siga esses princípios.

Com a instituição disciplinar, que utiliza métodos que permitem controlar minuciosamente o corpo do cidadão por meio de exercícios de utilização do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes se busca produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. A escola é um desses espaços, que cresce em seu poder dominação a cada novo conhecimento adquirido, por meio da psicologia ou da psicopedagogia (TRAGTENBERG, 1985).

As áreas do saber se formam a partir de *práticas* políticas disciplinares, fundadas em *vigilância*. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos, através de boletins individuais de avaliação (ou uniformes-modelo, por exemplo), perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas. A prática de ensino, em sua essência, reduz-se à *vigilância*. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o *detento*, saiba que é vigiado. Porém há um acréscimo: o aluno nunca deve saber que está sendo observado, mas deve ter a certeza de que poderá sempre sê-lo (TRAGTENBERG, 1985, p. 1, grifos do autor).

A escola legitima o poder de punir e ensina a aceitar a situação. É um espaço constituído como um observatório político, que como já demonstramos anteriormente busca a atender objetivos que só interessam ao capital. Defendemos que a escola possui um papel formativo importante, no que diz respeito a difusão dos conhecimentos, contudo,

fica visível que, na atualidade, esse conhecimento não tem sido difundido. É nesse entremeio que se relacionam os professores, funcionários, gestão, alunos e comunidade escolar (TRAGTENBERG, 1985).

O professor possui as ‘armas’ legitimadas para ‘enquadrar’ seus alunos. O tira, nas palavras de Tragtenberg (1985) ou o cão de guarda do Estado, conforme Mészáros (2008).

Se a educação se constitui num instrumento do poder, o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais, que está submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica, que por sua vez o mantém nas rédeas e garante que ele seja pago por esse papel.

Contudo, nem tudo está perdido. De acordo com Tragtenberg (1985) há o outro lado da moeda, pois ainda seja um agente de reprodução social é também agente da contestação desse sistema, pois possui condições de contestar o sistema de dentro dele.

Nesse sentido a escola é um espaço contraditório de acordo com o autor; o professor se insere como reproduzidor ao mesmo tempo que pressiona como questionador.

Indiscutivelmente, a diversidade cultural, tomada como elemento constituinte da desigualdade, legitimou modos de pensar, agir e reconhecer o outro, mas se estabeleceu mediante os ditames e as restritas concessões do poderio político, social e econômico. No entanto, reconhecer as diferenças, sociais e culturais, não meramente individuais, como pretendem os constructos psicológicos que regem a maioria das reformas educacionais no Brasil, possibilita a constituição de singularidades, sem impor padrões de referência adotados como norma pécua, impondo mudanças nos processos sociais e culturais normatizados em parâmetros inadequados em termos de equidade e justiça social, de modo a se assumir

a perspectiva de uma sociedade menos autoritária, menos desigual e mais inclusiva:

Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual é o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 38-39).

Desvincular o saber do poder, no plano escolar, é dependente de uma estrutura horizontal, onde professores, alunos, funcionários etc., se estabeleçam como iguais. Isso só poderia acontecer se a escola fosse autogerida por trabalhadores da educação e alunos, se a verdadeira gestão democrática, que é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), mas executada ao bel prazer dos que detém o poder, acontecer.

Diante de todos esses dados apresentados, ficam algumas questões, à guisa de reflexão: A auto-organização da escola seria precursora de uma transformação social? Uma instituição do Estado poderia produzir formas de organização a ponto de ser derrubado por elas? A real democracia pode ser aprendida nas escolas do Estado?

Considerações Finais

Esse texto nasceu tentando responder a seguinte questão: Como o conflito e as relações de poder interferem na organização do trabalho na escola? Demonstramos que a instituição escolar nasce com o objetivo claro de reproduzir a sociedade de classes e atender aos interesses da classe dominante e que as relações de poder estabelecidas na escola são a reprodução em escala menor, das relações vividas na sociedade. O que implica dizer que a escola reproduz o cosmo social e é influenciada por ele, e não o contrário como preconizam algumas teorias.

Assim, a escola, enquanto instituição disciplinar, enfrenta problemas em função de choques geracionais trazidos para o seu interior por uma massa culturalmente heterogênea, via democratização do ensino, e não consegue ser eficiente na produção de corpos e mentes dóceis. A escola ainda espera um aluno padrão e não dá conta dos estranhos à norma. Os professores, de forma geral, se esforçam, mas o conservadorismo de seus modos de pensar e de agir é distante e não considera os modos de sentir, pensar e agir dos estudantes. Tentar evitar ou desconsiderar a tensão entre os sujeitos da escola, ou tratá-los como se não fossem diferentes, provoca e alimenta crises na escola e na educação.

Muitos alunos externalizam o seu desinteresse por uma escola que não acompanha as aceleradas transformações da sociedade, criando conflitos e as impostas relações de poder acabam conduzindo a negociações ou mediações constantes entre professores, gestores e estudantes para garantir ao menos o curso normal das aulas. No entanto, a pretensa relação dialógica que se observa pouco considera, de fato, da vivência dos alunos, e busca seduzi-los na tentativa de gerar empatia, mas também de reforçar o lugar docente na hierarquia educacional.

A educação formal está inter-relacionada com as mudanças ocorridas nas formas de organização do trabalho e da produção e, nesse sentido, pode ser visto o seu caráter de classe inegável. Isso desencadeia uma disputa pelo controle do sistema educacional, principalmente pelos donos do grande capital, que por meio de instituições multilaterais inserem seus valores mercadológicos nas instituições escolares dos países periféricos.

Desse modo, a educação formal é, portanto, carregada de interesses e valores próprios da cultura e da história. Compreender o sistema educacional é conhecer seus aspectos políticos, sociais e históricos.

Também demonstramos que, na sociedade capitalista o sujeito é o valor e que as relações são pensadas para que o capital tenha controle sobre elas. Fator que é aprendido, reproduzido e validado na escola. Para que o professor cumpra bem o seu papel nesse ambiente de reprodução do status quo é necessário adaptar a escola à ideologia da globalização e precarizar a formação docente.

Professores mal formados não compreendem seu papel na sociedade e não podem fazer com que seus alunos compreendam os seus, com consciência de classe e luta. Se prendem a questões secundárias e as colocam como prioridade no ensino.

A escola reproduz, em menor escala, as relações de poder que existem na sociedade e, por isso, avança em seu poder de dominação, punindo e ensinando a aceitação passiva do que a vida propôs.

Defendemos que a escola possui um papel formativo importante, no que diz respeito a difusão dos conhecimentos, contudo, fica visível que, na atualidade, esse conhecimento não tem sido difundido. Se a educação se constitui num instrumento do poder, o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais, que está submetido a uma hierarquia

administrativa e pedagógica, que por sua vez o mantém nas rédeas e garante que ele seja pago por esse papel.

Contudo, restam alvissareiras, dentre outras, as ponderações de Tragtenberg (1985) e Paro (2014), que mostram possibilidades para esse espaço contraditório.

Por fim, diante das conjecturas apresentadas, impõem-se algumas questões para que o leitor pense conosco: A auto-organização da escola seria precursora de uma transformação social? Uma instituição do Estado poderia produzir formas de organização a ponto de ser derrubado por elas? A real democracia pode ser aprendida nas escolas do Estado?

Referências

ADRIÃO; GARCIA, T.; BORGHI, T.; ARELARO, L. R. G. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.

ALVES, J. R. M. O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. **Carta Mensal Educacional**, ato 18, n. 124, dez. 2010. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124/. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, J. L.; CARDÔZO, L. S. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. Teoria e Práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Ed. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GOHN, M. D. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema de Contas Nacionais Trimestrais**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html>. Acesso em: 28 jan. 2021.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, UFF, Niterói, Ano 14, n. 25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9620/6741>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, M. I. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, jul./set. 2017.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, F. de. Elegia para uma Re(li)gião. SUDENE, Nordeste. Planejamento e Conflitos de Classe. 5. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago., 2015.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo, Cortez, 2014.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

SANTOS, E. F.; TAKAMORI, F. Y. B; ABRUNHOSA; R. D. A apropriação da educação pública pelo capital. *In*: **Jornada do núcleo de ensino, 17., Congresso internacional sobre a teoria histórico-cultural - significado e sentido na educação para a humanização**, 4., 2018. **Anais [...]**. Marília, 2018.

SANTOS, B. de S. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Revista Publicatio UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Letras e Artes**, Ponta Grossa, n. 11, v. 1, p. 59-69, jun. 2003.

SILVA, C. R. D. **Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2019. 410 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2019.

SILVA, V. P. Implicações da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores e estudantes. *In: Ciclo de debates: formação de professores em tempo de (contra) reformas: o que dizem as pesquisas?*, 2017. **Anais [...]**. [S. l.], 2017. Disponível em: <http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/upload/trabalhos/2017103082256.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

STOPPINO, M. Poder. *In: BOBBIO, N. Dicionário de Poder*. Brasília: Editora UnB, 1991.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, mar. 1985. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2021.