

Paradigmas educacionais em disputa nas escolas: organizações sociais de tipo operacional ou instituições sociais

Educational paradigms in dispute in school: operational social organizations or social institutions

Paradigmas educativos en disputa en las escuelas: organizaciones sociales operativas o instituciones sociales

Marcos Francisco Martins - Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba | DCHE - Departamento de Ciências Humanas e Educação | Sorocaba | SP | Brasil. Contato: marcosfranciscomartins@gmail.com | 

Resumo: Fundamentado teoricamente no materialismo histórico-dialético, este artigo resulta de pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo do texto é identificar conceitos que ajudem a responder quais paradigmas estão em disputa no processo de orientação do desenvolvimento das instituições escolares, particularmente as públicas. Desse modo, são apresentados, além dos conceitos de educação e de escola, os de instituição social, organização social de tipo operacional e de paradigma educacional crítico e não crítico. Como exercício de análise concreta de situação concreta, procedimento fundamental da epistemologia marxiana, os referidos conceitos são empregados na análise dos planos de governo dos candidatos que disputaram o segundo turno das eleições presidenciais de 2018 no Brasil. Entre as conclusões enunciadas, destaca-se a assertiva da centralidade do conceito de educação ao entendimento da tensão vivida nas escolas para se transformarem em organizações sociais de tipo operacional, elas que são instituições sociais.

Palavras-chave: Fundamentos da educação. Instituição escolar. Paradigma educacional.

Abstract: Theoretically based on historical-dialectical materialism, this article results from bibliographic and documentary research. The aim of the text is to identify concepts that help answer which paradigms are in dispute in the process of orienting the development of school institutions, particularly the public schools. In this way, besides the concepts of education and school, the social institution, the operational type social organization and the critical and non-critical educational paradigm are presented. As an exercise in the concrete analysis of the concrete situation, a fundamental procedure of Marxian epistemology, these concepts are used in the analysis of the government plans of the candidates who ran in the second round of the 2018 presidential elections in Brazil. Among the conclusions, it is highlighted the affirmation of the centrality of the concept of education to the understanding of the tension experienced in schools to become operational social organizations, which are social institutions.

Keywords: Fundamentals of education. School institution. Educational paradigm.

Resumen: Basado teóricamente en el materialismo histórico-dialéctico, este artículo resulta de la investigación bibliográfica y documental. El objetivo del texto es identificar conceptos que ayuden a responder qué paradigmas están en disputa en el proceso de orientación del desarrollo de las instituciones escolares, particularmente las escuelas públicas. Así, además de los conceptos de educación y escuela, se presentan la institución social, la organización social de tipo operativo y el paradigma educativo crítico y no crítico. Como ejercicio en el análisis concreto de la situación concreta, un procedimiento fundamental de la epistemología marxista, estos conceptos se emplean en el análisis de los planes del gobierno de los candidatos que participaron en la segunda vuelta de las elecciones presidenciales de 2018 en Brasil. Entre las conclusiones expuestas, destacamos la afirmación de la centralidad del concepto de educación para la comprensión de la tensión experimentada en las escuelas para convertirse en organizaciones sociales operativas, que son instituciones sociales.

Palabras clave: Fundamentos de la educación. Institución escolar Paradigma educativo.

1 Introdução

Este artigo, que é resultante de pesquisa bibliográfica e documental, trata das disputas vividas nas instituições escolares, tensionadas por paradigmas educacionais que tentam enviesá-las a assumirem-se como “instituições sociais” ou “organização social de tipo operacional”, conceitos identificados e discutidos ao longo do texto.

Parte dos resultados da pesquisa que originou este texto foi exposta no “II Congresso Internacional de Educação - História, Historiografia: Políticas e Práticas”, na Mesa intitulada “Paradigmas educacionais e instituições escolares”, realizada dia 23 de outubro de 2018, na Universidade de Sorocaba (Uniso).

A tese central apresentada naquela oportunidade e aqui é a de que atualmente se vive em um contexto educativo bastante complexo e, de alguma maneira, perigoso à democracia e aos direitos humanos fundamentais, até porque é, em grande medida, fruto do “golpe” de 2016, um “[...] conluio entre congresso, judiciário, setores econômicos, mídia, midiotas, BRICS¹, o dedo dos EUA e a incompetência do PT” (XÉU, 2016 *apud* MORAES, 2017, p. 65). Ele se iniciou com as Jornadas de Junho de 2013 (cf. MARTINS, 2013), teve o clímax com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, prosseguiu com a campanha eleitoral de 2018, que não contou com o principal concorrente, Luiz Inácio Lula da Silva, porque foi preso (embora muitos questionem a legalidade da prisão e da condenação: cf. Proner *et al.*, 2017), e elegeu Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República.

Observados os posicionamentos dos sujeitos individuais e coletivos no âmbito da educação neste contexto, pode-se constatar que há dois grandes paradigmas em disputa a orientar as instituições escolares, quais sejam: um comprometido com a humanização dos indivíduos e das relações sociais, e outro reificado, pois procura coisificar tudo e todos. Esses paradigmas estão presentes tanto nos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na escola, quanto nos que se efetivam fora dela, em diversos ambientes sociais, concretizados por sujeitos de variados perfis, como pais, mídia tradicional, mídias sociais, movimentos sociais, ONGs (Organizações Não Governamentais), partidos políticos, igrejas, empresas, entre outros.

¹ Os BRICS são aqui anunciados como sujeitos do golpe, mas com participação passiva, uma vez que, como o próximo autor citado diz na sequência dessa frase, “[...] os norte-americanos consideram [...] [os] BRICS uma ameaça à sua economia no mundo [...] fazendo negócios sem usar o dólar. Assim, os Estados Unidos semeiam conflitos em várias partes do mundo [...] e assim agem para desestabilizar os países que formam os BRICS.”

Para desenvolver o tema, o artigo tem a estrutura textual dividida em quatro seções principais, além desta introdução e da conclusão. Na seção 2 é feita a caracterização da educação e da escola à luz do materialismo histórico-dialético, referência teórica do artigo. Na subsequente, são apresentados os conceitos de instituições escolares e organizações sociais de tipo operacional, bem como as diferenças que as identificam como sujeitos coletivos cujo perfil e a prática social que desenvolvem são contraditórios, não apenas diferentes. Na seção 4 consta a identificação dos dois principais paradigmas educacionais em disputa no cenário atual: o que tensiona a escola a ser uma instituição social e o que a coage a se tornar uma organização social de tipo operacional. Por fim, na seção seguinte, consta uma comparação entre os planos de governo de Jair Messias Bolsonaro e de Fernando Haddad, na tentativa de verificar, a partir da análise da situação concreta vivida em 2018, na eleição presidencial, qual o paradigma educacional que orientou cada uma das propostas dos candidatos. Na conclusão há a defesa do paradigma educacional aqui denominado de crítico, humanizado e que produz a humanização.

Dessa maneira produzido, o presente artigo pode contribuir com o trabalho de pesquisadores e estudiosos da educação e do ensino, particularmente os dedicados a conhecer as instituições escolares e os paradigmas educacionais, como também pode interessar aos que atuam diretamente com a educação escolar e não escolar.

2 Educação e escola à luz do materialismo histórico-dialético

Uma ideia presente como senso comum atualmente é a de que a humanidade é o que sempre foi. Todavia, observada a história, é evidente que o ser humano se transformou radicalmente ao longo dos tempos em relação ao modo de ser, pensar, agir e sentir. Dito de outro modo: a humanidade historicamente alterou o modo de produção do ser social, a racionalidade dos sujeitos, as normas que lhes regulam as ações individuais e coletivas, bem como a própria estética.

Esse processo de transformação não é progressivo e linear, mas dialético. A produção do ser humano é resultante de um conjunto de forças econômicas, sociais, políticas e culturais que nele interatuam e o produzem tal qual é em determinado contexto. Mas tais forças não lhe são externas, uma vez que têm como sujeito o próprio humano. Desse modo, o humano não é ente

passivo, apenas produto de circunstâncias, mas produtor do mundo em que vive e de si mesmo em todas as dimensões que o caracteriza: natural, social e cultural-simbólica (cf. MARTINS, 2008).

Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante (GRAMSCI, 1999, p. 413 - Cad. 10, Parte II, § 54).

O humano é, portanto, um ser de práxis por excelência, diferente dos demais animais. A propósito,

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a vir-lhe, domina-a. Aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, [s/d], p. 277).

Como se pode inferir, a partir dessa perspectiva antropológica marxiana, é o trabalho a atividade humana essencial, ou seja, é por ele que se produz a realidade vivida e a própria natureza do ser humano, pois é concebido como o

[...] processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [...] modificando-a, [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1999, p. 211-212).

Segundo essa concepção,

Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir [...]. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, como *o que* produzem e também *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1984, p. 14-15, itálicos dos autores).

A reflexão sobre esse processo indica que em cada formação econômica e social o trabalho é realizado de maneira diferente, forjando modos de produção da vida social nos quais as relações sociais também são diversas. Em cada uma delas se projeta um tipo de ser humano que lhe seja adequado, com perfil variando segundo as necessidades da reprodução das relações sociais e do próprio modo de produção. Em outras palavras: cada formação social projeta para si um ideal de humano, com determinado modo de ser, pensar, agir e sentir que lhe atenda as próprias necessidades de reprodução. Se na Idade Média o ideal de ser humano era o “homem” de fé, a modernidade ocidental alterou a racionalidade que orienta a formação desse sujeito, segundo a qual a teologia se sobrepunha à filosofia; de fato, separou fé e razão, forjando um novo ideal de ser humano, fundamentado, sobretudo, na racionalidade laica.

Assim sendo, infere-se que o ser humano não nasce pronto; ao contrário, vem ao mundo inconcluso, incompleto, inacabado. E a conclusão, completude e acabamento se faz nos contextos vividos, nos quais o humano é tensionado a se formar segundo o ideal de ser humano em vigência, que ele próprio produziu ao produzir a totalidade da vida social. O humano, então, é ser que se autoproduz, porquanto é produto e produtor de si mesmo e, como tal, forma-se nos limites e possibilidades de cada contexto, nas relações que estabelece, pois

[...] ao colocarmos a pergunta “o que é o homem”, queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos (GRAMSCI, 1999, p. 412 - Cad. 10, Parte II, § 54).

É justamente a esse processo de formação humana que se dá o nome de educação. Ela é, então, inerente à humanidade. De fato, a educação “[...] é um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 1992, p. 19), “[...] uma atividade mediadora no interior da prática social global” (SAVIANI, 2015, p. 35), sendo o trabalho educativo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21). Desse modo compreendida, a educação é uma práxis, que faz o ser humano ser o que é.

Se a existência humana não é garantida pela natureza [...] mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem [...]. Ele necessita aprender a ser homem [...]. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um

processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Embora o processo educativo ocorra nos mais diversos ambientes sociais, desde a família até o local de trabalho, foi forjado historicamente um espaço específico para ser desenvolvido, devidamente formalizado e sistematizado, qual seja: a escola.

A tendência “natural” da escola, ao longo dos tempos, é assumir o papel de formadora humana de acordo com o ideal vigente de ser humano em cada contexto, e é por isso que, se observada historicamente, é possível identificar entre suas principais características a intencionalidade reprodutivista das relações sociais. Ou seja, é inerente à escola a tendência conservadora das relações sociais, pois geralmente ela se identifica com a comunidade/sociedade (cf. GROppo, 2016) onde está inserida.

Dizer que é “regra geral” histórica a tendência conservadora das escolas não significa afirmar a ausência completa nelas de espaços e tempos ao questionamento do ideal de ser humano e, como decorrência, para a construção em seu interior de processos formativos não reprodutivistas, críticos, revolucionários. Ao contrário, isso não é só possível, como também tem sido exercitado, até mesmo porque, se não o fosse, o ser humano teria considerável inclinação a ser sempre o mesmo, mas não o é. Ou seja, há escolas que contradizem a tendência ao conservadorismo que lhe é inerente, mas são exceções, que se constituem como elementos que colaboram no amplo e complexo processo de transformação global da vida social, no qual as escolas são um dos sujeitos coletivos, mas não o único.

Importa ressaltar que se a educação é inerente à condição humana, a escola, por sua vez, não é. Não houve e não haverá sociedade sem educação, mas houve e há sociedades sem escola.

3 A escola e a tensão entre “instituições sociais” e “organizações sociais de tipo operacional”

Além de ser identificada como um dos locais em que ocorre o processo de formação humana, ou melhor, a educação, a escola é também uma instituição social.

No entanto, no contexto presente, principalmente considerando a prevalência do neoliberalismo a orientar a economia e do liberalismo como eixo condutor das relações de poder, em um ambiente cultural cada vez mais mercantilizado, uma série de forças sociais têm tensionado as instituições sociais a se tornarem organizações sociais de tipo operacional, neste

momento em que se observa que “[...] encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados” (CHAUI, 1999, p. 3). E não poderia ser diferente o tensionamento vivido nas escolas, porquanto “[...] a questão escolar na sociedade capitalista, dada sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa” (SAVIANI, 1983, p. 71).

Recorrentemente, entende-se por instituição social uma estrutura com alguma permanência histórica, que se sustenta em normas e procedimentos socialmente legitimados, que visa a produzir um tipo específico de sociabilidade, regulando, normatizando e/ou controlando as ações humanas em um contexto específico. Como são fundamentais à organização da vida social, em qualquer formação econômica e social há instituições sociais. Ao nascer, os indivíduos estão sujeitos a serem formados por elas, segundo os padrões de sociabilidade estabelecidos no contexto social, resultantes da interação entre os indivíduos, os grupos sociais e as próprias instituições, embora “Cada instituição, apesar de não poder ser completamente separada das demais, funciona como uma unidade” (LAKATOS, 1990, p. 167). Assim, cabe às instituições sociais construir-internalizar nos indivíduos e na coletividade modos de ser, pensar, agir e sentir, que são reproduzidos no cotidiano vivido e originários das demandas do tipo específico de formação social vivida. Exemplos de instituições sociais são a família, a igreja, o estado, a empresa, os partidos políticos e a escola.

Especificamente, contudo, instituição social neste artigo refere-se a um elemento integrante da superestrutura social, isto é, daquela dimensão das formações econômicas e sociais que envolve a esfera política, jurídica, cultural e religiosa. Tais instituições são forjadas no tempo de longa duração (cf. BRAUDEL, 1965), muitas das quais com destacado papel nos processos de formação humana, como a família e a escola. Elas “[...] aspira[m] à universalidade” (CHAUI, 1999, p. 6) e regulam/orientam o comportamento dos indivíduos, grupos, classes e da coletividade social, por meio da difusão de conhecimentos, ideias, valores, crenças, concepções de mundo. Daí ser social o critério de legitimidade dessas instituições, que “[...] tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUI, 1999, p. 6). Sendo assim, validam-se pela qualidade do que oferecem ao desenvolvimento do ser social, ou melhor, são

[...] fundada[s] no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 1999, p. 6).

Orientadas pelo princípio público, as instituições sociais, em geral, são administradas ou reguladas pelo estado², mas mantêm autonomia relativa em relação a ele e a outras instituições. Desse modo, tendem mais a reforçar/reproduzir o *modus vivendi* e não a ele se contrapor, embora a contradição se manifeste no interior das instituições sociais e algumas delas, inclusive, a acolhe como bem-vinda, como é o caso das universidades, até porque “[...] a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão” (CHAUI, 1999, p. 6).

Por sua vez, as organizações sociais de tipo operacional são diferentes das instituições sociais: “Uma organização difere de uma instituição por se definir com uma prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular” (CHAUI, 1999, p. 6). Como se percebe, a diferenciação neste texto apresentada entre “instituição social” e “organização social” de tipo operacional é uma extensão à escola do que Chauí (1999) conjecturou, amparada nas reflexões da Escola de Frankfurt, sobre os dilemas vividos pela universidade brasileira contemporânea, em “A universidade operacional”.

Assim entendidas, as organizações sociais de tipo operacional se constituem como mecanismos que visam a consolidar a existência em si e por si, sem referência à coletividade: “A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que [...] tem apenas a si como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUI, 1999, p. 6). Elas se forjam no tempo de curta ou média duração, tal como uma empresa, e estão sujeitas às intempéries conjunturais. De modo que a perenidade dessas organizações está delimitada pelo sucesso em se afirmarem frente as demais, no jogo concorrencial. Com afirma Chauí,

² Observe-se que até mesmo as instituições sociais como as escolas privadas devem atender às determinações estatais objetivadas em legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os parâmetros curriculares, para citar dois exemplos.

Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua capacidade interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do “meio ambiente”. Donde o interesse pela idéia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. A organização pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptativo (CHAUI, 1999, p. 7).

Com essa identidade, as organizações sociais de tipo operacional adotam a dimensão privada como finalidade, daí oferecerem a determinados indivíduos e grupos sociais conhecimentos, ideias, valores, crenças e concepções de mundo que fortaleçam a identidade da própria organização, pois estão referidas “[...] a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define” (CHAUI, 1999, p. 6).

Assim constituídas, as organizações sociais de tipo operacional são legitimadas pelo mercado, segundo critérios quantitativos oriundos, sobretudo, das necessidades de reprodução do metabolismo social do capital. Podem até ser administradas pelo estado ou por ele reguladas, mas atendendo a demandas privadas. São dirigidas pela tecnocracia, que as administra segundo a lógica empresarial, o gerencialismo, que “[...] vai se constituindo como uma ideologia utilitária que vai traduzindo as atividades humanas em indicadores de desempenho” (PIOLLI, 2019), com vistas a obter sucesso na competitividade com seus pares, considerando a eficiência e a eficácia como foco, motivadas pela meritocracia e “[...] regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (CHAUI, 1999, p. 6). São avaliadas externa e internamente por métricas quantitativas, capazes de se expressar em ranqueamentos.

Assim constituídas, as organizações sociais de tipo operacional reforçam/reproduzem o *modus vivendi* e evitam ao máximo os espaços de manifestação ao contraditório em seu interior, até porque “Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social [...] é crucial, é, para a organização, um dado de fato” (CHAUI, 1999, p. 6), já que “[...] seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUI, 1999, p. 6).

Em síntese, enquanto a organização social de tipo operacional “[...] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração (*sic!*) [...], anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente

dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUI, 1999, [s.p.]), as instituições sociais guardam forte potencial de “[...] *formação, reflexão, criação e crítica*” (CHAUI, 1999, p. 6 - itálicos da autora).

4 Paradigmas educacionais e conceitos de educação que orientam as instituições escolares

O tensionamento à escola para que, de instituição social, transforme-se em organização social de tipo operacional, é orientado por paradigmas educacionais.

Os paradigmas que orientam o trabalho pedagógico nas instituições escolares nascem no calor da produção e reprodução do ser social. São, portanto, expressões dos embates de forças sociais, que constituem a totalidade da vida social. Ou seja, eles não são obras individuais e nem projeção idealizada de um indivíduo iluminado, porquanto atendem a determinações reais da vida social ou a essas determinações se interpõem. Expressam sempre um “[...] ideal pedagógico a que as crianças devem se ajustar. O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, [é] sugerido pelo seu meio social” (PONCE, 2000, p. 21).

Na pluralidade que os identifica atualmente, é possível dizer que podem ser agregados em dois grandes grupos, a saber: o paradigma que é expressão do modo de produção e reprodução da vida social capitalista e a antítese deste que é hegemônico. Eles se identificam-diferenciam de acordo com a concepção que têm de educação.

Desta feita, cada paradigma guarda um conceito próprio de educação. Basicamente, pode-se reduzir em dois os conceitos de educação presentes nos paradigmas que estão tensionando as escolas, instituições sociais, a se transformarem em organizações sociais de tipo operacional, quais sejam: o crítico, que resiste ao tensionamento, procurando fazer das escolas instituições sociais, e o não crítico, que força as escolas a se transmutarem para a forma organização social de tipo operacional, conforme mostra o seguinte Quadro 1.

Quadro 1 - Concepções de educação dos paradigmas que orientam o trabalho pedagógico nas instituições escolares

PARADIGMA NÃO-CRÍTICO	PARADIGMA CRÍTICO
Educação é um direito individual: <ul style="list-style-type: none">- concretiza-se no jogo do mercado;- está disponível em quantidade e qualidade ao indivíduo “competente”;- é direito efetivado de acordo com a condição econômica do sujeito.	Educação é um direito humano fundamental: <ul style="list-style-type: none">- deve ser garantido a todos(as) com a mesma quantidade e padrão de qualidade;- independe da condição econômica dos sujeitos.
A educação deve se objetivar como bem privado, como mercadoria: <ul style="list-style-type: none">- a ser comprada e vendida, pois tem preço, como todas as mercadorias.	A educação deve se objetivar com bem público (universal): <ul style="list-style-type: none">- garantido pelo Estado, gratuitamente;- em processos laicos, com liberdade de ensino e qualidade socialmente referenciada.
A intencionalidade é coisificadora ou desumanizadora.	A intencionalidade é humanizadora, isto é, crítica à coisificação do humano.

Fonte: Elaboração original do autor do artigo.

Como se pode observar, o conceito de educação dá sustentação aos paradigmas que orientam o trabalho pedagógico nas escolas, sejam as concebidas como instituições sociais, sejam as que se assumem como organizações sociais de tipo operacional. Tais conceitos não são apenas diferentes, mas contraditórios, isto é, a afirmação de um deles implica a negação do outro. Daí o tensionamento vivido no ambiente escolar atualmente e no campo da educação como um todo: no ensino em todos os níveis, na pesquisa e na luta política que se trava em torno dessa questão.

Considerando que em qualquer instituição escolar o trabalho educativo desenvolve-se a partir da visão de sujeito escolar e da relação entre educação e sociedade, bem como da concepção de fundamento, perspectiva, conteúdo, método, gestão e avaliação, pode-se encontrar no Quadro 2 o que cada paradigma (crítico e não crítico) afirma sinteticamente sobre esses pontos de vista.

Quadro 2 - Paradigmas educacionais aplicados às instituições escolares

CARACTERÍSTICA	PARADIGMA NÃO-CRÍTICO	PARADIGMA CRÍTICO
Concepção de sujeito escolar (educando-educador-gestor)	São objetos à disposição de um sistema com vida própria, cuja finalidade os próprios sujeitos desconhecem.	São sujeitos com autonomia relativa em relação ao sistema que lhes regem, pois o sistema tem múltiplas determinações.
Visão da relação entre educação e sociedade	Confunde sociedade com mercado e atrela a educação às necessidades do pleno desenvolvimento do capital.	Entende que a educação deve fornecer as condições culturais (intelectuais, éticas, políticas, estéticas...) para que a sociedade supere as contradições sociais.
Perspectivas	Formar para o mercado de trabalho (emprego), com competências e habilidades necessárias ao “sucesso” individual, colaborando, assim, para a reprodução do modo de produção da vida social. Por vezes, confunde formação-reflexão com treinamento-instrução.	Educar para o trabalho ³ , o que demanda a formação de sujeitos integrais, capazes de produzir-se com relativa autonomia em relação às forças sociais e de colaborar com a produção de uma vida social mais solidária, justa e fraterna, que supere a alienação e a exploração econômica, imanente ao desenvolvimento do capital. Foca a formação-reflexão, não restringindo as finalidades do processo educativo ao treinamento, à simples instrução.
Conteúdo	De acordo com as necessidades da reprodução da vida social hegemônica pelo capital, o que demanda a preparação dos sujeitos para atender ao mercado.	De acordo com as necessidades advindas da luta para superar as contradições sociais, os processos de alienação e exploração, o que demanda a elevação da consciência dos sujeitos sobre si e sobre a realidade vivida.
Método	Parte das necessidades de aprendizado previamente estabelecidas, com metas objetivas e possíveis de serem quantitativamente medidas, para direcionar o processo educativo com vistas a atingi-las, seguindo diretrizes, sobretudo, expressas em manuais ou currículo comum.	Parte da prática social dos sujeitos educativos, dos problemas que ela apresenta, e, constatando as necessidades de lhes formar como sujeitos integrais e com autonomia, fornece as condições para que possam elevar a consciência de si e do mundo a outro patamar, induzindo outra práxis para superar os problemas, o que impossibilita a “manualização” do ensino ou o currículo comum.
Avaliação	É externa aos sujeitos educativos e visa a estabelecer parâmetros quantitativos às metas a atingir, para discriminar, ranquear, o que possibilitará o emprego do estímulo meritocrático.	Conta com a participação dos sujeitos e visa a diagnosticar o processo educativo para readequá-lo constantemente, considerando as finalidades a atingir.
Gestão	É de tipo técnico-gerencial (empresarial) e tem por finalidade cumprir metas previamente estabelecidas, com eficiência e eficácia, e com sujeitos (professor-aluno) motivados pela meritocracia.	É de tipo democrática e tem por finalidade operar o sistema educativo para garantir o aprendizado, em quantidade e qualidade para todos(as), com a participação ativa dos sujeitos educativos escolares (comunidade escolar).

Fonte: Elaboração original do autor do artigo.

³ Entendido no sentido marxiano do termo, anteriormente apresentado, isto é, não se confunde com emprego.

No Quadro 2, o que se percebe é que a escola transformada em organização social de tipo operacional facilita-lhe o processo de privatização, o que a torna simples prestadora de serviços públicos (CHAUI, 1999, *passim*), seja diretamente, cedendo-as, integral ou parcialmente, para a administração de empresas de ensino, seja indiretamente, pactuando por convênios com organizações sociais de variados perfis (ONGs, institutos privados, Organizações Sociais – OS -, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP⁴ - e outros) a gestão das mesmas, que poderão ser acessadas pelos educandos por meio de *vouchers* (cf. COSSE, 2003; FREITAS, 2018), por exemplo.

Importa observar que a transformação das instituições sociais em organizações sociais de tipo operacional não se restringe ao campo da educação. Ao contrário, tem sido uma estratégia de sucessivos governos no Brasil, nos âmbitos municipal, estadual e federal, com “[...] lastro no campo empresarial e vem sendo, na verdade, disseminado como [...] expressão de um modelo progressista de administração pública” (PIOLLI, 2019). Assim, alegando visar à “modernização” do Estado, empregam reformas na administração pública de amplo alcance, mas particularmente atingindo as áreas da educação, saúde, assistência social e cultura, justamente as mais sensíveis aos direitos humanos fundamentais, que pelas mencionadas reformas são negados ou restringidos.

5 Educação e paradigmas educacionais nos planos de governos dos candidatos à Presidência em 2018 - Bolsonaro e Haddad: a escola entre instituição social e organização social de tipo operacional

Considerando ser este artigo fundamentado na concepção materialista histórico-dialética, torna-se imperativo estender as considerações teóricas apresentadas à análise concreta de situação concreta, pois esse é princípio epistemológico marxista, “[...] constitui [...] a alma viva do marxismo” (LÊNIN *apud* BIANCHI, 2018, p. 143), o mais elementar de seu método: “[...] análises concretas [...] [sem] frases vazias [...] comparações e forçadas” (LÊNIN, 1972, p. 399, *itálicos do autor*).

⁴ Organização Social (OS) é uma entidade de direito privado e sem fins lucrativos, voltada ao “interesse público” e regulamentada pela Lei Federal nº 9.637/98, que lhe permite receber recursos públicos por meio de convênios com os governos dos vários níveis. As organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips) foram instituídas pela lei nº 9.790/99. Enquanto as OSs podem substituir os entes públicos na prestação direta ou indireta de serviços e mesmo dispensar licitações, as Oscips podem apenas cooperar com a administração pública, o que faz das licitações algo obrigatório na dinâmica administrativa dessas organizações.

A referida extensão poderia ser feita tomando qualquer situação concreta, mas optou-se pela mais recente eleição presidencial no Brasil, a do ano de 2018, porque é elemento de elevada relevância política, com sérias consequências para a educação escolar e para as instituições ou organizações que a proveem, seja na escola ou fora dela.

Assim sendo, cabe perguntar como os conceitos de educação e os paradigmas anteriormente expostos se objetivaram nos planos de governo dos dois candidatos que disputaram o segundo turno eleitoral do pleito de 2018 à Presidência da República. É isso que se encontra a seguir, sabendo que as considerações apresentadas focam exclusivamente os planos de governo de Jair Messias Bolsonaro, PSL – Partido Social Liberal - (BOLSONARO, 2018) e de Fernando Haddad, PT – Partido dos Trabalhadores - (HADDAD, 2018), e não as intencionalidades implícitas ou explicitamente mencionadas nos debates e nas propagandas dos candidatos. De modo que o que aqui se apresenta guarda alguma limitação analítica das intencionalidades não expressas textualmente nos planos de governo.

Quadro 3 - Propostas educacionais nos planos de governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL – Partido Social Liberal) e Fernando Haddad (PT – Partido dos Trabalhadores)

ELMENTO DE ANÁLISE	BOLSONARO ⁵ (p. 41 a 47)	HADDAD ⁶ (p. 24 a 27)
Formato de apresentação	* É algo parecido com apresentação de <i>power point</i> e mal escrito.	* É um texto razoavelmente escrito com detalhamento de algumas ações.
Identificação política e ideológica	<p>* Reacionária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - não apenas conservador, pois visa a resgatar valores tradicionais de tempos passados; <p>* Neoliberal (menos Estado e mais liberdade ao indivíduo para “se virar na vida”):</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O Estado não deve interferir nas nossas vidas” (p. 4); - “liberalismo econômico” (p. 12); - título: “Caminho da prosperidade” alude diretamente ao livro “O caminho da servidão”, de Hayek; <p>* Fundamentalismo religioso cristão (cf. o</p>	<p>* Progressista (cap. 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - afirmação de direitos sociais, particularmente de minorias (p. 19); - defende a participação popular; <p>* Social democrata:</p> <ul style="list-style-type: none"> - resgate do desenvolvimentismo econômico do governo Lula (cap. 4); - de base democrática e popular (cap. 1) - compromisso político com as relações Sul-Sul (cap. 1.1); <p>* Laica: reconhecimento da diversidade</p>

⁵ Cf. a íntegra o plano de governo de Jair Messias Bolsonaro, PSL - Partido Social Liberal - em Bolsonaro, 2018.

⁶ Cf. a íntegra o plano de governo de Fernando Haddad, PT - Partido dos Trabalhadores - em Haddad, 2018.

	lema: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”).	étnica-racial.
Constatação do problema educacional	* “Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação ” (p. 46);	* “ O golpe de 2016 , no entanto, interrompeu um ciclo virtuoso de investimentos e abriu caminho para o desmonte da educação pública .” (p. 25)
Referências	* “[...] Japão, Taiwan e Coréia do Sul ” (p. 41 e 46) * “[...] expurgar a ideologia de Paulo Freire ” (p. 46) * “ o marxismo cultural e suas derivações de gramscismo ” (p. 8)	* “[...] ações de educação para as relações étnico-raciais e as políticas afirmativas e de valorização da diversidade serão fortalecidas” (p. 27)
Concepção de sujeitos escolares (educando-educador-gestor)	* entes passivos e neutros , como apregoa o “ Escola sem Partido ”: - “[...] questão da disciplina” (p. 46); - sem autonomia para entes federados (“Precisamos evoluir para uma estratégia de Integração” – p. 47)	* sujeitos como sujeitos e não como objetos : “[...] contraponto ao Escola Sem Partido , nosso programa propõe a Escola com Ciência e Cultura” (p. 26);
Visão da relação educação e sociedade	* Educação submetida ao mercado : - “As universidades precisam [...] buscar formas de elevar a produtividade, a riqueza [...] através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo” (p. 46)	* “ A Educação é um direito humano fundamental e um dos principais meios de acesso à cultura, além de um instrumento poderoso de desenvolvimento econômico e social” (p. 24)
Perspectivas	* preparar para o mercado de trabalho : - “[...] jovem melhor preparado para o futuro e para a vida” (p. 47); * “ Educação a distância [...] alternativa para áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais” (p. 46)	* “[...] enfrentar os grandes desafios das desigualdades sociais e da discriminação racial [...] incluindo milhões de jovens e ampliando suas oportunidades.” (p. 25); * “ Concretização das metas do PNE ” (p. 25); * “[...] governo federal se responsabilize por escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade ” (p. 27); * “[...] todo jovem brasileiro conclua o ensino médio na idade certa e tenha oportunidade de ingressar no ensino superior ” (p. 27)
Conteúdo / currículo	* “[...] matemática, ciências e português ” (p. 41); * “[...] sem doutrinação e sexualização precoce ” (p. 41); * “[...] modernizar o conteúdo [...] mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (p. 46);	* “[...] serão realizados fortes ajustes na BNCC , em diálogo com a sociedade, para retirar as imposições obscurantistas e alinhá-las às Diretrizes Nacionais Curriculares e ao PNE ” (p. 25, 26 e 27); * “[...] revogar a reforma do ensino médio ” (p. 26) * “[...] reformulação curricular por meio da Base Nacional Comum Curricular do Ensino” (p. 26); * “[...] serão massificadas políticas de educação e cultura em Direitos Humanos, a partir de uma perspectiva não-sexista, não-

		racista e não-LGBTIfóbica ” (p. 27);
Método	<p>* “[...] método de ensino precisa ser mudado” (p. 41): palavras-chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “desempenho”; - “eficiência”; <p>* valorização da educação a distância: “[...] devia ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática” (p. 46);</p>	<p>* “[...] inclusão digital e tecnológica das crianças brasileiras” (p. 25)</p> <p>* “[...] fortaleci/o do PIBID” (p. 25);</p> <p>* “[...] transformação das escolas em ambientes de criação e desenvolvimento da curiosidade cria melhores condições de aprendizagem” (p. 25);</p> <p>* “[...] ampliação da oferta de educação de tempo integral” (p. 25);</p> <p>* “[...] expansão de novos modelos de ensino médio em tempo integral, ampliando a carga horária e tornando as ciências, a tecnologia, as humanidades e as artes uma experiência escolar mais atrativa” (p. 27);</p> <p>* “As escolas serão abertas para as respectivas comunidades e serão polos de cultura, esporte e Lazer” (p. 27)</p>
Avaliação	<p>* “[...] avaliações técnicas” para diagnosticar problemas (47);</p> <p>* valorização do PISA (<i>Programme for International Student Assessment, da OCDE</i> – Org. para Cooperação e Desenvolvimento Econômico -, 36 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado);</p>	<p>* sem alusão direta;</p> <p>* menciona a “[...] Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente” (p. 26)</p>
Gestão	<p>* apenas informa “[...] mudar o método de gestão” (p. 46), mas não diz como;</p> <p>* é possível inferir da leitura da totalidade do plano, contudo, que a gestão deve seguir o modelo da empresa privada;</p>	<p>* “Fortalecimento da gestão democrática, retomando o diálogo com a sociedade na gestão das políticas bem como na gestão das instituições escolares de todos os níveis” (p. 25);</p>
Financiamento	<p>* É suficiente o que se gasta hoje: “É possível fazer muito mais com os recursos atuais” (p. 41)</p>	<p>* Ampliação de investimentos: “Criação de novo padrão de financiamento, visando progressivamente investir 10% do PIB em educação” (p. 25)</p>

Nota: Elaboração original do autor do artigo a partir dos planos de governo dos candidatos Jair Bolsonaro e Fernando Haddad.

Fonte: BOLSONARO, Jair Messias. **O caminho da prosperidade** - Proposta de Plano de Governo - 2018. Disponível em: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

HADDAD, Fernando. **Plano de Governo 2019-2022**: coligação o povo feliz de novo PT – PCDOB – PROS. 2018. Disponível em: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/10/plano-de-governo-fernando-haddad.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Deve-se ressaltar que a forma de apresentação do plano de governo de Bolsonaro, parecida com uma exposição em “*power point*”, impediu a checagem mais rigorosa das propostas, bem como a comparação mais detalhada com as apresentadas por Haddad no respectivo plano de governo.

Contudo, das citações dos planos destacadas em cada elemento de análise é possível inferir que o projeto político de Bolsonaro tem a intencionalidade de reformar completamente a educação nacional, inclusive buscando transformar as escolas, instituições sociais, em organizações sociais de tipo operacional. Por sua vez, a intencionalidade expressa no plano de governo de Haddad deixa bastante claro o compromisso em manter as escolas como instituições sociais comprometidas com a educação como direito humano fundamental e bem público; a propósito, isso está literalmente escrito na página 24: “Educação é um direito humano fundamental”.

Em outras palavras, pode-se dizer que o plano de governo de Bolsonaro foi elaborado a partir das diretrizes do paradigma educacional não crítico, sendo crítico o paradigma que orientou o plano de Haddad.

A propósito, e por fim, cabe ainda destacar que, no conjunto, as propostas apresentadas por Bolsonaro no plano de governo não se afinam a uma identificação da educação pretendida simplesmente como conservadora, mas reacionária. A menção à diretriz de acabar com a doutrinação nas escolas, segundo o plano de governo promovida pelo marxismo cultural, encarnado em Paulo Freire e Gramsci, bem como a defesa do “Escola sem Partido”, além de um completo desconhecimento do que ocorre no chão das escolas, indica que se pretende

[...] defender que a educação moral e religiosa seja exclusivamente dada pela família, quer[endo] fazer retornar os sistemas de ensino ao período medieval. Ou seja, caracteriza-se [...] [como] não apenas conservador, mas reacionário. Com este termo quer-se referir [...] [ao] que invoca o passado, suas tradições e valores, associados a tudo que não é belo, bom, justo e verdadeiro, em oposição ao presente. Como reacionários que são, querem mudança, mas mudança para fazer retroagir ao passado e não para construir outro futuro, como pretendem os revolucionários, como foi a própria burguesia em determinado momento da história (MARTINS, 2019, p. 120).

Em síntese, enquanto a proposta de Haddad pode ser considerada progressista, porque se sustenta na concepção de educação como direito humano fundamental e bem público, e é direcionada pelo paradigma crítico, visando a manter as escolas como instituições sociais, a de

Bolsonaro é claramente reacionária e intencionada a transformar as escolas em organizações sociais de tipo operacional, baseada no conceito de educação como direito privado, objetivado como mercadoria, e orientada pelo paradigma não crítico.

6 À guisa de conclusão ou em defesa da instituição escolar comprometida com a educação entendida como direito humano fundamental e bem público

Nesta parte resta mencionar que há dois apontamentos conclusivos a destacar em relação ao anteriormente dito.

O primeiro apontamento refere-se ao fato de que se espera que a leitura do texto leve a concluir, entre outras coisas, que o conceito de educação é central nos paradigmas educacionais e, portanto, também o é nos tensionamentos vividos pelas escolas quando colocadas à frente do dilema de ser instituição social ou organização social de tipo operacional. Se determinado sujeito intenciona atuar nas escolas, conhecer ou enfrentar o tensionamento hoje vivenciado por elas, cabe refletir sobre os conceitos de educação.

O segundo aspecto conclusivo a ressaltar é que o golpe jurídico-político-midiático anteriormente aludido se expressa nas várias searas da vida social, inclusive na educação. Nela, tenta-se transformar as instituições escolares em organizações sociais de tipo operacional por meio do paradigma educacional não-crítico. Quem ao referido golpe se opõe, no âmbito educativo procura defender o paradigma educacional crítico, que é humanizado e humanizador.

Assim sendo, as instituições escolares transformam-se em arena na qual a luta política se explicita cada vez mais, até porque a educação é instrumento de disputa pela hegemonia e a instituição escolar um dos espaços em que este embate ocorre.

Como aparelho de disputa política, as instituições escolares são concebidas, então, como aparelhos de hegemonia, o que significa que não são neutras, completamente autônomas no que concerne às relações de poder e isentas de ideologia, como advoga o movimento “Escola sem Partido” (cf. MARTINS, 2019), tão em evidência no final do ano de 2018 e início de 2019. Ao contrário, estão diretamente conectadas aos processos de desenvolvimento que orientam o presente e o futuro da formação social brasileira. Assim constituídas, tonam-se um dos (não o único!) protagonistas que orienta os rumos da vida social em seus mais diferentes aspectos: econômicos, sociais, ético-políticos e culturais.

É positivo às instituições escolares assumirem-se como aparelho de hegemonia, pois assim deverão se esforçar para desenvolver a autorreflexão sobre seus próprios princípios, métodos, finalidades e contradições vividas, do que resultará uma educação mais democrática, pois não é próprio da educação conservadora ou reacionária abrir espaços para este tipo de atividade.

Referências

- BIANCHI, Álvaro. Lênin e a filosofia: notas para uma leitura metodológica. **Antítese**, Goiânia, v. 5, p. 136-150, 2008. Disponível em: <http://pensamentopolitico.com.br/Bianchi%202008%20Antitese.pdf>. Acesso em: 29 jan.2019.
- BOLSONARO, Jair Messias. **O caminho da prosperidade** - Proposta de Plano de Governo - 2018. Disponível em: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- BRAUDEL Fernand. História e ciências sociais - a longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, abr./jun. 1965. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MhE2bFjf9pkJ:https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/123422/119736+&cd=16&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 4, n. 3 - Suplemento 01, jul. 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 07 fev. 2019.
- COSSE, GUSTAVO. Voucher educacional: nova e discutível panaceia para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 207-246, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16835.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d. p. 267-280. v. 2.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Bolsonaro propõe “vouchers” para a educação. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. 03 out. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/10/03/bolsonaro-propoe-vouchers-para-a-educacao/comment-page-1/>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- GROPPO, Luís Antonio. Comunidade, sociedade e integração sistêmica: as possibilidades de uma educação sócio-comunitária emancipatória. **Comunicações**, Piracicaba, v. 13, n. 2, p. 114-131, nov. 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/944/456>. Acesso em: 09 jan. 2019.
- HADDAD, Fernando. **Plano de Governo 2019-2022**: coligação o povo feliz de novo PT – PCDOB – PROS. 2018. Disponível em: <https://abrilveja.files.wordpress.com/2018/10/plano-de-governo-fernando-haddad.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral I**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1990.
- LÊNIN, Vladimir I. **Cadernos filosóficos**. Buenos Aires: Ediciones Estudio, 1972.

MARTINS, Marcos Francisco. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 55- 66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/343/351>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. La educación política a través de los movimientos sociales: notas sobre las protestas ocurridas en 2013 en Brasil. **Revista Pasos**, San José-Costa Rica, n. 161, p. 34-54, out./dez. 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. “Escola sem Partido”: um partido contra o direito de aprendizagem. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 97-129.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MORAES, Raquel de Almeida. As influências norte-americanas no golpe de 2016. In: LUCENA, Carlos, *et al.* **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1. p. 63-78.

PIOLLI, Evaldo. **Gerencialismo e heteronomia**: o trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/EvaldoPiolli-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PONCE, A. **Educação e luta de classe**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PRONER, Carol *et al.* **Comentários a uma sentença anunciada**: o processo Lula. Bauru: Canal 6 Editora, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 27 jan. 2019.