

## O caráter da educação escolar no capitalismo dependente latino-americano

Msc. Gisele Cardoso Costa<sup>1</sup>  
Universidade de São Paulo (USP) - Brasil  
[giseleccosta@usp.br](mailto:giseleccosta@usp.br)

PhD. Marilene Proença Rebello de Souza<sup>2</sup>  
Universidade de São Paulo (USP) – Brasil  
[marileneproenca@gmail.com](mailto:marileneproenca@gmail.com)

### Resumo

O presente trabalho é parte da incipiente pesquisa de doutorado a respeito do caráter estrutural da educação escolar na formação econômico-social da América Latina. Seu objetivo é compreender por meio dos parâmetros estabelecidos pela condição de dependência e subdesenvolvimento dos países latino-americanos o papel histórico assumido pela educação escolar no subcontinente. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a educação escolar enquanto prática social condensa em si o nível tecnológico, científico, artístico e institucional de um determinado processo de desenvolvimento de uma sociedade. Portanto, uma prática social que não pode ser compreendida em si mesma, senão a partir da totalidade e das formas particulares de manifestação da própria totalidade. Em outras palavras, a essência da educação escolar latino-americana, bem como a função social que ela assume, somente pode ser entendida mediante sua vinculação à totalidade capitalista e ao mesmo tempo mediante também as formas particulares assumida pelo próprio capitalismo na região, isto é, o capitalismo dependente.

Palavras chaves: América Latina, educação escolar e dependência

---

<sup>1</sup> Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP (2013). Mestre (2016) e doutoranda em Ciência da Integração da América Latina, pela Universidade de São Paulo – USP. Pesquisadora no Grupo América Latina e Marx, Movimentos Sociais, Partido, Estado e Cultura (CNPq), no qual desenvolve pesquisa sobre o vínculo entre a educação pública latino-americana e a formação social subcontinental.

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade de São Paulo (2015). Psicóloga, graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1978). Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1991, 1996 e 2010, respectivamente). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (1997-atual) e Coordenadora do Programa de 2006 a 2014. Foi Presidente da Comissão de Pós-Graduação do IPUSP (2011-2014). Professora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina da USP/ PROLAM-USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE

## 1. Introdução

Desde as três primeiras décadas do século XX, isto é, há quase um século, inúmeras críticas dos mais diversos matizes ideológicos foram produzidas sobre a educação escolar latino-americana.

Sob o axioma liberal a educação na América Latina foi propagada e prometida como meio de ascensão social e progresso dos Estados nacionais. A expressão mais acabada dessa premissa foi a assimilação da chamada Teoria do Capital Humano, a qual submete o desenvolvimento econômico e social às chamadas aptidões, competências ou qualificações individuais que a escola pode produzir.

Essa concepção de educação nega e ao mesmo tempo guarda relações com outra vertente da perspectiva burguesa que se fez presente em Latino América - a chamada Pedagogia Desenvolvimentista - cujas bases teóricas advém do pensamento keynesiano.

Ao partir do pressuposto que a superação do subdesenvolvimento estava no Estado condutor que realizaria a passagem do “estágio atrasado” para um “estágio modernizador” das sociedades latino-americanas, a Pedagogia Desenvolvimentista teve como eixo a defesa da racionalização e a da introdução de novas tecnologias que preparassem os recursos humanos necessários para o processo de desenvolvimento industrial. Nesse caso, diferentemente da Teoria do Capital Humano, a hierarquia seria o desenvolvimento econômico como produtor de um progresso educacional e individual. Entretanto, tal qual a Teoria do Capital Humano, a Pedagogia Desenvolvimentista também encerrou a tarefa histórica da escola latino-americana à condição de linha auxiliar da economia capitalista.

No outro extremo as correntes críticas da pedagogia latino-americana absorveram e desenvolveram teorias que em linhas gerais buscam se aproximar do materialismo histórico e dialético, mas que em suas próprias formulações o distancia como método de análise.

Nesse campo, destacam-se as formulações abertas a partir da obra *Teoria da Escola Capitalista*, de Baudelot e Establet, a qual corretamente vincula o caráter da escola ao capital e a superação da ordem competitiva pelo conflito entre as classes e não pela perspectiva de uma redenção educativa. Todavia, é ausente da elaboração de Baudelot e Establet a condição de que a própria essência histórica que mantém as

relações sociais no interior da escola vinculadas às relações de produção capitalistas, em geral, faz com que a educação escolar tenha por dinâmica não a reprodução mecânica dos interesses hegemônicos, mas sim a lei histórica de toda relação social capitalista, isto é, a luta entre as classes.

O mecanicismo analítico foi um dos equívocos assimilados dessa teoria na América Latina, entretanto, não foi o único e em nossa compreensão tampouco foi o mais grave. Uma das principais consequências da incorporação das premissas de Baudelot e Establet sobre a escola é o lugar comum que se constituiu como discurso, no qual a educação escolar existe para formar força de trabalho. Tal postulado eliminou sumariamente como instrumento de análise as determinações históricas que formam a própria escola em diferentes formações econômico-sociais e impediu as devidas caracterizações sobre as relações que ensino estabelece com a dinâmica particular de reprodução do capital no subcontinente.

Por outro lado, o movimento de crítica pedagógica ao materialismo mecânico dos autores franceses desembocou em uma perspectiva filosófica abstrata sobre a educação escolar latino-americana. O esforço de se aproximar da dialética e mostrar a contradição no interior da escola e mesmo a positividade da educação burguesa para as camadas populares culminou na formulação de uma teoria na qual a sistematização do saber e a socialização do conhecimento aparecem como fatos consumados da escola capitalista. Entretanto, frente a essa formulação elaborada pela chamada Pedagogia Histórico-Crítica é preciso questionar: Para qual classe social ela se faz verdadeira? Em qual formação econômico-social ela é real para a maioria das crianças e jovens oriundos do proletariado?

Levantar tais interrogantes nos parece relevante na medida em que ao mesmo tempo em que o marxismo é a superação do materialismo mecânico é também uma dialética materialista, cuja base é a análise concreta da realidade concreta. Assim surge um dos questionamentos que norteará o desenvolvimento da presente tese: A educação escolar na América Latina se materializa como uma tarefa democrática realizada pela ordem burguesa, a combinar contraditoriamente as necessidades sociais da reprodução da força de trabalho com a sistematização do saber e socialização do conhecimento para a classe trabalhadora?

Mesmo quando consideramos as regiões economicamente mais desenvolvidas do subcontinente, os dados sobre educação são alarmantes. No Brasil, 55 milhões de pessoas entre 15 e 64 anos são consideradas analfabetas funcionais, segundo dados do

Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF, 2016), e no México, no qual a população desta mesma faixa etária corresponde a 8 milhões de pessoas. (UNESCO, 2013).

A apropriação desses dados empíricos é o primeiro esforço metodológico que empreendemos no sentido de constituir um processo de investigação que nos aproxime, não de uma resposta estática, mas da essência da interrogante acima levantada, isto é, apreender a educação escolar latino-americana em sua expressão fenomenológica, para em seguida dar dinâmica a sua reconstituição como representação concreta, ou seja, advinda da análise e explicitação de suas determinações históricas, sociais e econômicas.

Desse modo, a força semântica do próprio conceito composto de – educação escolar –, o qual usamos, corresponde à tentativa de analisar a problemática colocada enquanto unidade do diverso, razão pela qual o debate aqui colocado não é sobre a instituição escolar em si, mas justamente sobre a relação daquilo que se produz em seu interior e se objetifica na totalidade social.

Assim, nosso objeto é apresentar neste artigo o arcabouço teórico-metodológico que acompanha a pesquisa de doutorado em andamento, a respeito das particularidades históricas engendradas na educação escolar latino-americana, a partir das singularidades que o capitalismo ganhou enquanto formação social no subcontinente.

Dessa maneira se faz necessário assimilar à dialética materialista e ao movimento do concreto pensado, outro conjunto de categorias para investigarmos a educação escolar e sua relação com as características da indústria na América Latina, trata-se da tríade universal, particular e singular.

Enquanto prática social a educação escolar é uma singularidade, e sua singularidade guarda em si o elemento que unifica todas as práticas sociais do presente tempo histórico – a universalidade capitalista. Ocorre, todavia, que entre a singularidade e a universalidade, o particular surge como mediação necessária. Nesse caso, a educação escolar como prática social capitalista tem por mediação a particularidade da formação e desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista na América Latina.

Considerar o movimento histórico de rupturas e continuidades pelo qual se gestou o capitalismo latino-americano é imprescindível não apenas para entender as características da educação escolar na América Latina, mas também a relação entre esta e o desenvolvimento das forças produtivas.

## 2. Os pressupostos universais e singulares da educação escolar capitalista

Como parte das relações sociais a educação escolar não existe em si mesma, tampouco sua finalidade encerra-se nas repartições colegiais. A própria existência da instituição escolar implica uma intencionalidade social relacionada à preparação dos indivíduos ao projeto hegemônico em vigor, entendido aqui como síntese do modo de produção das necessidades humanas em um determinado período e das relações de produção a ele inerente. Assim, a primeira razão de ser da educação escolar é o seu vínculo com a totalidade histórico-social.

Nesse sentido, em uma sociedade na qual o imperativo é a relação entre sujeitos organizados em classes sociais distintas e antagônicas, a escola em sua forma e conteúdo apresenta como segunda e permanente característica ser um âmbito de disputa, no qual os interesses do capital e do trabalho estão presentes desde a organização espacial até os conteúdos curriculares explícitos e ocultos.

A educação escolar assume a primeira, bem como sua segunda característica, a recordar, sua relação com a totalidade e seu caráter classista, a partir de suas particularidades sociais, ou seja, via a formação dos sujeitos por meio da transmissão dos instrumentos necessários para a aquisição do conhecimento sistematizado.

Para Saviani (2005 p.15):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (...). Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

No entanto, frente ao estranhamento (*Entfremdung*), compreendido no sentido genuinamente marxista, isto é, a apropriação do trabalho do produtor por outrem, essa particularidade da educação escolar está mediada por pelo menos por dois elementos fundamentais associados às características supracitadas da educação escolar: a fragmentação do conhecimento para a classe trabalhadora e a exigência desigual que a formação social capitalista impõe à educação em diferentes culturas.

Como atividade essencialmente humana, portanto ontológica, o trabalho enquanto exteriorização do sujeito e meio pelo qual este se transformar em ente-espécie, ou seja,

um produtor que não produz somente para si, mas para o seu ser genérico, requer a unidade entre a atividade intelectual e prática, uma vez que o próprio ato de produção é ao mesmo tempo desenvolvimento e consumo das capacidades produtivas. Todavia, a instituição universal da propriedade privada dos meios de produção em sua forma capitalista - a generalização da venda da força de trabalho - provoca a desapropriação dos produtores diante da totalidade de seu produto, de modo que a expropriação da riqueza implica efetivamente na apropriação privada também do *Ethos* coletivo contido nos bens socialmente produzidos (MARX, 2011 p.45).

Assim, não há socialização e sistematização plena do conhecimento pela escola no capitalismo, mas sim a instrumentalização dos indivíduos para a aquisição dos conteúdos necessários a sua localização na divisão social do trabalho, o que evidentemente não se resume aos aspectos *técnicos-economicistas* da instrução, mas também ao seu arcabouço ideológico.

Essa condição implica na permanente relação entre a educação escolar moderna e os requerimentos sociais da produção capitalista. E aqui surge o debate sobre o outro aspecto levantado como elemento de incidência sobre as características da escola: o padrão de reprodução do capital e suas múltiplas formas institucionais.

Se por um lado, a correspondência da educação escolar com a divisão social do trabalho trata-se de um elemento universal na formação civilizatória capitalista, por outro, a própria formação capitalista não é homogênea e assume dinâmicas distintas na ordem competitiva a partir da divisão internacional do trabalho, exigindo e impondo características também distintas à educação escolar, razão pela qual não é possível criar uma identidade global entre as formas escolares nos países imperialistas e nos países dependentes.

Sendo assim, assimilamos esses pressupostos gerais como pontos de partida para compreender os elementos estruturantes da educação escolar latino-americana e sem os quais consideramos impossível a formulação de uma educação socialista concreta que transite para uma educação escolar comunista.

### **3. Características elementares da educação sob o capitalismo dependente**

Enunciada e defendida por estratos burgueses revolucionário desde o final do século XVIII, a educação escolar se desenvolveu como necessidade dos novos paradigmas advindos da Revolução Industrial; do surgimento aparato estatal como

Estado-nacional moderno e sua requisição por um amplo corpo técnico-burocrático e quadros políticos, bem como das reivindicações organizadas do operariado europeu do século XIX. Portanto, desde sua gênese, a escola traz em si a combinação de interesses de classes que são ao mesmo tempo excludentes entre si:

Ao mesmo tempo em que a luta dos trabalhadores pela educação foram crescendo, os capitalistas aumentaram as exigências mínimas de formação necessária para incorporar a força de trabalho à produção. Em outras palavras, o sistema educacional contemporâneo é, em primeiro lugar, o resultado do desenvolvimento de dois componentes antagônicos: a luta de classes e a necessidade da indústria. (VERGEL, 2008 p.66)

A combinação contraditória desses elementos provocou características também contraditórias à educação escolar. Por um lado, a concessão burguesa frente à luta do proletariado por educação não foi desprovida da ampliação ideológica dos próprios interesses burgueses. Por outro, a necessidade do capital em agregar valor à força de trabalho significou a democratização de conhecimentos básicos, sem os quais a valorização da mão de obra requerida pelo desenvolvimento industrial não ocorreria.

Desse modo, a síntese entre a luta de classes e o desenvolvimento da formação econômico-social europeia ocidental permitiu aos países imperialistas a consolidação da educação escolar como tarefa democrática, que mesmo nos marcos capitalistas conseguiu oferecer para o conjunto da classe trabalhadora elementos básicos do conhecimento sistematizado, aos moldes da caracterização de Saviani sobre a função da escola, isto é, o domínio da escrita, da leitura e dos conteúdos científicos matemáticos, físicos, etc.

Entretanto, é possível assumir essa configuração histórica da educação escolar em forma e conteúdo como realidade universal da ordem capitalista, independentemente das particularidades que o próprio sistema assume nos países dependentes? Na América Latina, a qual entrou no século XXI com mais de 30 milhões de analfabetos absolutos é possível afirmar que o padrão de reprodução do capital permite que a escola democratize para as maiorias populares os instrumentos necessários para a aquisição dos conhecimentos elementares impostos pela própria demanda civilizatória capitalista?

Essas interrogantes colocam a escola concreta como ponto de partida para

compreender o vínculo orgânico que educação escolar assume, desde sua plataforma curricular até a condição do trabalho docente, com a formação econômico-social latino-americana, isto é com o capitalismo dependente.

O processo de independência política dos países da América Latina no fim do século XIX e início do século XX não foi acompanhado de um projeto próprio de soberania econômica, ao contrário, a Revolução Industrial nos países centrais introduziu definitivamente as nações latino-americanas na divisão internacional do trabalho, primeiro como primário-exportadoras e, posteriormente como regiões de industrialização condicionada à importação tecnológica e ao subdesenvolvimento interno das forças produtivas.

De acordo com Theotônio dos Santos (1970) é essa situação condicionante, na qual a economia de um país se submete à expansão e desenvolvimento de outra economia que caracteriza a dependência, e que segundo Vânia Bambirra (2012), estabelece também os parâmetros do desenvolvimento subordinado das sociedades latino-americanas em todos os seus aspectos nos quais atuam os interesses das classes sociais e suas opções políticas.

Assim, ao conceber a escola não apenas como parte da totalidade social, mas correspondente a ela, essa definição de capitalismo dependente, a qual nós assimilamos, nos parece então uma das particularidades necessárias para compreender as características históricas da educação escolar na América Latina.

É *locus communis* afirmar que a escola moderna nos países latino-americanos é uma instituição importada do modelo europeu de civilização, entretanto tal como toda transposição a compreensão de sua essência não está circunscrita àquilo que ela repete do padrão do qual decorre a importação, mas sim às determinações advindas das relações sociais de produção que (sub) desenvolvem o papel social da educação escolar na América Latina e sintetizam sua realidade objetiva. Dessa maneira, acordamos com Florestan Fernandes quando este afirma:

Na verdade, as reais fronteiras da história, na América Latina, não estão na aparente absorção dos modelos ideais de organização econômica, social e política, que podem ser importados prontos e acabados. Eles se encontram nos “fatos de estrutura”, que através dos quais os homens constroem (ou deixam de fazê-lo) as condições que asseguram (ou não) a viabilidade histórica e a efetividade prática dos referidos modelos ideais. (1975, p. 45-44)

Como assinalamos anteriormente, a educação escolar moderna surgiu estritamente ligada ao desenvolvimento das forças produtivas, fato que contraditoriamente associado à luta do operariado também provocou a socialização de alguns conhecimentos elementares para a classe trabalhadora, pois diferentemente dos modos de produção anteriores o desenvolvimento da força de trabalho no capitalismo exige mediação e coloca a educação escolar como um dos elementos necessários para a reprodução da mão de obra. A ação pedagógica é o meio pelo qual a educação no transcurso da vida escolar do sujeito o transforma de aluno em força de trabalho com valor agregado. (COSTA, 2016).

No entanto, tal qual a divisão social do trabalho define a educação de acordo com as classes sociais, a divisão internacional do trabalho também incide sobre o caráter da escola e das formas particulares que essa assume em determinado país ou região. Nesse sentido, frente à matriz econômica primário-exportadora e de industrialização subordinada aos monopólios tecnológicos imperialistas é necessário questionar qual grau de desenvolvimento educacional é requerido pela lógica de reprodução do capital na América Latina.

Sobre esse questionamento que, de tempos em tempos, retorna ao debate das ciências humanas e das forças políticas latino-americanas, escreveu o educador argentino Gustavo Cirigliano (1967 p.79-81):

Nossa educação (...) formava 'dependentes', indivíduos submetidos aos limites de um país exportador de matéria-prima e importador de produtos manufaturados, no marco da divisão internacional do trabalho. Para esse esquema econômico era óbvio que a educação somente deveria formar intermediários ou burocratas (...). A escola primária prepara indivíduos que só sabem, quando, sabem ler e escrever, que não podem valer por si mesmos e que vão ser a mão de obra barata no campo, nos frigoríficos e nas ferrovias (tradução nossa).

Na mesma linha seguiu o também Tomás Amadeo Vasconi e Inés Reza (1994) ao identificar que o desenvolvimento da educação na América Latina correspondeu ao movimento interno de urbanização e crescimento do Estado absolvendo um setor da pequena burguesia que deslocada pelo grande capital pouco a pouco se transformou em

setores assalariados médios incorporados ao aparato burocrático estatal ou privado.

Pelas caracterizações de Cirigliano, Vasconi e Reza, as quais nós assimilamos, podemos compreender, então, que desde seu primeiro momento a educação escolar latino-americana não esteve vinculada a um projeto de desenvolvimento das forças produtivas, não sendo, portanto, bem de acesso ao conjunto da classe trabalhadora nem mesmo sob a perspectiva de reprodução da mão de obra. Basta recordar que depois da Segunda Guerra Mundial países como México e Brasil obtiveram um forte processo de industrialização a partir do deslocamento dos bens de capital dos países imperialistas para a região, entretanto o nível de abandono escolar seguiu alto. No México, 60% dos nascidos após a década de 1960 tiveram que abandonar a escola antes de concluir o nível médio e no Brasil, 20% dos que conseguiram ingressar no ensino secundário foram obrigados a abandonar a escola.<sup>3</sup>

O processo de massificação do ensino básico, o qual vivenciou os países latino-americanos a partir das últimas três décadas do século XX não alterou esse quadro de desvinculação entre o desenvolvimento produtivo e a valorização da força de trabalho, todavia o colocou sob outro patamar. De acordo com levantamentos realizados pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL (2014-2015), apesar do importante avanço no acesso à educação básica na América Latina, sobretudo na educação primária, que atualmente alcança aproximadamente 81,5% da população em idade escolar, 48% dos alunos latino-americanos que concluem o ensino primário e ingressa no ensino secundário não apresentam os conhecimentos mínimos necessários para que sejam considerados plenamente alfabetizados. A permanência de crianças e jovens no âmbito escolar sem que isso implique em efetiva socialização dos saberes mínimos, significou uma ampliação do ensino seguida do esvaziamento de conteúdo, isto é – o desenvolvimento do subdesenvolvimento da escola latino-americana.

No entanto, ao afirmarmos que a educação moderna é um dos elementos essenciais para a reprodução da força de trabalho nos parece equivocado atribuir exclusivamente o descompasso entre desenvolvimento produtivo e educação escolar ao que produz a América Latina na condição de região primário-exportadora e de industrialização subordinada, é necessário acrescentar como pano de fundo as relações de produção derivantes dessa condição e que são próprias do capitalismo dependente, bem como o caráter que o Estado assume como árbitro de tais relações.

---

<sup>3</sup> Dados do Sistema de Información de Tendencias Educativas para América Latina - SITEAL – Disponível em < [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/boletin\\_02.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/boletin_02.pdf) > Acesso em 2017-06-24

A histórica condição da burguesia latino-americana como primário-exportadora e sócia secundária de um processo de industrialização e modernização controlado pelo imperialismo no âmbito mundial, tem implicações internas relevantes na luta de classes, uma vez que em ambas as situações, a “autóctone” burguesia é obrigada a ceder parte significativa da extração da mais-valia produzida pelos trabalhadores para as frações burguesas dos países centrais.

De acordo com Ruy Mauro Marini (1972), o desdobramento disso é a superexploração do trabalho, mecanismo pelo qual a desvantagem dos estratos dos burgueses latino-americanos é recompensada não pelo aumento da capacidade produtiva do capital variável, mas sim por meio da violação do valor da força de trabalho, que é remunerada abaixo do valor necessário para a sua reprodução ou sofre uma intensificação produtiva.

Pois bem, é a partir então da definição de superexploração do trabalho que se desvela o conteúdo econômico-social e político da educação escolar latino-americana *fetichizado* ora sob a forma de problema administrativo e de política pública neoliberal, ora como “baixa” formação docente.

Quando reiteramos que a educação escolar moderna compõe os elementos necessários para o desenvolvimento das forças produtivas, evidentemente não o fazemos somente porque ela é requerida para o aumento da capacidade produtiva do capital, mas também porque ela é indispensável para a sociabilidade dos sujeitos – ou seja, é uma condição imperante inaugurada pelo capitalismo organicamente vinculada à reprodução da força de trabalho, visto que:

É importante considerar que com os elementos anteriores a ideia de remunerar a força de trabalho pelo seu valor não pode ser reduzida a um assunto puramente salarial. O trabalhador deve encontrar o conjunto de condições que são indispensáveis para produzir e reproduzir sua força de trabalho, e dentre elas o salário é importante, mas não é o único elemento (...). Também se deve considerar questões relacionadas à educação, à cultura e aos costumes nos quais foram educados os trabalhadores, o que faz com que determinadas necessidades básicas se resolva de maneira distinta em diversos países, regiões e culturas. (OSORIO, 2003 p.44-45 – tradução nossa)

Desse modo, o fato da educação escolar ser inerente à composição do valor

necessário para a reprodução da força de trabalho, e esta em seu conjunto ser violada pelo capital mediante a superexploração, sustentáculo material sob o qual se edifica a sociedade no capitalismo dependente e unifica os estratos burgueses, expõe a expressão flagrante das determinações que impedem que a educação básica na América Latina torne-se uma tarefa democrática cumprida sob a égide do capitalismo.

Entretanto, aqui é preciso acrescentar um fator mediador entre a educação escolar e o movimento de sobre-apropriação que o capital realiza contra as formas sociais de reprodução da mão de obra, de modo a afastar uma compreensão mecanicista sobre processo. Na condição de partícipe social do valor real da força de trabalho, isto é, categoria não econômica, a educação escolar não pode ser diretamente violada pelo capital. Essa operação exige mediações que somente podem ser assumidas pelo Estado, visto que a escola é parte do aparato estatal e que esse também adquire particularidades relevantes no capitalismo dependente.

Na dinâmica da dependência, o Estado nos países latino-americanos assume particularidades indispensáveis para a garantia do domínio supranacional de uma classe no campo político, o controle na esfera social, e a acumulação no âmbito econômico. Essas particularidade, de um modo geral, combinam precariedade frente às demandas de proteção social e com o autoritarismo diante do conflito.

No capitalismo dependente, o valor excedente, resultado da subtração entre a produção social total e os custos necessários para a sua produção, produzido no subcontinente pela superexploração da força de trabalho é desigualmente dividido entre o capital privado de origem interna, o capital privado externo e o Estado. Não obstante, mesmo a parcela do excedente destinada ao Estado é canalizada para o padrão de reprodução do capital, de forma direta por meio de pagamento da chamada dívida pública e seus serviços, ou por meio indireto como investimentos em infraestrutura para a exportação, isenção ou redução de impostos, liberação de remessas de lucro, etc. (PAIVA; ROCHA; CARRARO, 2010 p. 165). Essa é a razão pela qual os chamados serviços públicos sociais não se convertem em efetivos meios de valorização da força de trabalho e têm a precariedade como marca estruturante.

No caso específico da educação básica na América Latina essa precariedade, que é a aparência imediata da violação do valor social da força de trabalho, não ocorre somente por meio da ausência de infraestrutura e recursos, baixo salário docente, entre outros, mas também pelas diretrizes curriculares impostas pelo Estado que esvaziam o

papel pedagógico em detrimento de outras funções que a escola assume como prioritárias.

#### **4. A contradição ideológica como base do conflito escolar**

Uma leitura linear pode considerar que a aproximação entre a educação escolar e as categorias econômicas encerra o debate sobre a importância que o ensino básico tem para a classe dominante na dinâmica das sociedades dependentes. Por outro lado, é possível que outros encarem essa aproximação como *mecanicista-reprodutista*, a qual anularia qualquer possibilidade de intervenção no âmbito escolar a partir de uma perspectiva de emancipação política dos de baixo. A partir então dessas possíveis visões, apresentaremos outra característica importante que a educação escolar adquire no capitalismo dependente e que está interligada àquelas expostas anteriormente.

A natureza da educação escolar burguesa, em sua totalidade, é composta por dois elementos fundamentais e indivisíveis. O primeiro, o qual nós analisamos no tópico anterior, se refere à participação mediada da escola nas relações de produção; o segundo é a representação que a educação faz da realidade extra e intra-escolar na qual ela atua na condição de aparelho do Estado, ou seja, é um elemento eminentemente ideológico.

No entanto, afirmar que um dos aspectos da natureza histórica da educação é eminentemente ideológico não pressupõe compreender que essa natureza exista por si, autodeterminada frente às condições materiais, ou seja, a realidade objetiva. Vejamos como esse processo é descrito por Marx (2001 p.18-19):

A produção das ideias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como refluxo direto do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção espiritual como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. Os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que estas correspondem até as suas formações mais avançadas. A consciência, nunca pode ser outra coisa

senão ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Sem em toda a ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa Câmara obscura, é porque este fenômeno deriva do seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico da vida.

Sendo assim, é preciso localizar nas particularidades da educação escolar qual a ideologia é reclamada pela formação econômico-social das sociedades latino-americanas, bem como a representação que escola produz sobre si mesma que justifica sua intervenção nas relações sociais.

Por ser parte da ordem capitalista, a ideologia (re) produzida pela educação não poderia ser outra, senão burguesa. Sem embargo, ao tratarmos de uma educação escolar desenvolvida no interior de uma forma capitalista, cuja particularidade é o movimento desigual e combinado dentro do sistema e a desembocadura na dependência econômica e submissão política frente ao imperialismo, ambas alicerçadas na superexploração do trabalho, é necessário encontrar no campo ideológico dessa educação não apenas o elemento de classe, mas seu substrato histórico-cultural.

A reprodução da dinâmica da dependência e todo seu conteúdo político-social exigem o desenvolvimento permanente de uma falsa consciência, que em geral combina elementos de um suposto cosmopolitismo da classe dominante e os entulhos coloniais que a modernização conservadora latino-americana não foi capaz de eliminar (LAMBERT, 1969 p.141).

É a partir desses pressupostos que a educação escolar na América Latina assume discursivamente a imagem e semelhança dos países imperialistas como modelos civilizatórios inquestionáveis e o faz por meio da dissimulação pedagógica ao estabelecer para os filhos da classe trabalhadora padrões estéticos no qual a transculturação popular, formada muitas vezes por elementos ameríndios e afro-latinos é ocultada, estereotipada, inferiorizada ou combatida sob a luz de uma *ciência universal*.

E essa não é uma questão secundária quando compreendemos a simbiose entre raça e classe na América Latina, visto que o próprio conceito de raça, oriundo da modernidade europeia, se desenvolveu e segue no cotidiano do subcontinente associado diretamente à divisão social do trabalho (QUIJANO, 2005 p.107). Desse modo, a substância ideológica da escola latino-americana é o ponto institucional de encontro

entre a colonialidade do poder a colonialidade do saber, isto é:

(...) para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (PORTO-GONÇALVES, 2005 p. 03).

Por outro lado, a educação escolar precisa constantemente tornar justa em seu interior e na sociedade em geral sua própria ação pedagógica. Para tanto, assimila para si o discurso de redenção social que lhe é imposto pela classe dirigente, de tal maneira que coloca para os indivíduos que é por meio da educação que esses conseguem ascenso social ou um povo torna-se “desenvolvido”. (PISTRAK, 2003 p. 108).

Entretanto, o discurso redentorista é a explicitação da contradição entre a ideologia escolar e a realidade objetiva, tornando-se um dos determinantes dos conflitos internos e das crises ideológicas que se abrem na escola. Na medida em que a educação escolar na América Latina é um valor social violado na reprodução da força de trabalho, ela não pode garantir para o conjunto da classe trabalhadora nem mesmo a condição de empregabilidade, tampouco ascensão social. Essa contradição entre o discurso e a real relevância da escola no capitalismo dependente é a base dos confrontos que ganham forma de indisciplina generalizada, ora manifestada em sua negatividade, isto é *entre muros*, na qual alunos e professores aparecem entre si e mutuamente como inimigos imediatos, ora em sua manifestação positiva, quando a indisciplina torna-se uma resistência consciente do corpo discente contra a personificação do Estado em direções burocrático-administrativas e seu conteúdo pedagógico colonial-capitalista, tal como ocorreu recentemente no processo de ocupações secundaristas no Brasil.

O princípio da contradição na escola sugere então outro aspecto imprescindível para pensar a superação desse modelo de educação escolar: o fato de nenhuma ideologia ser imposta sem conflito.

Quando a própria realidade a qual a educação deforma em falsa consciência é determinada pelo confronto permanente entre grupos, classes e estratos de classes, a escola não pode ser um mero instrumento do Estado que aplica a ideologia dominante como simples reflexo mecânico da exploração capitalista, o que pressupõe que os indivíduos no âmbito escolar não são *tábuas rasas*, os quais apenas assimilam as ideias, mas sim sujeitos históricos a transformar permanentemente a realidade e a consciência

sobre esta.

É no espaço de conflito entre o discurso hegemônico da educação escolar e o verdadeiro papel que o ensino básico ocupa na (re) reprodução do capitalismo dependente na América Latina, que se coloca a possibilidade de intervenção pedagógica formulada e dirigida pelas camadas populares, isto é, a transição da consciência ingênua para a consciência crítica (VIERA PINTO, 1993, p.53-54). E nesse sentido, mesmo a concordar com Marx que *“a Revolução, e não a crítica, é a força motriz da história”*, apreendemos a intencionalidade de uma Revolução que destrua a ordem competitiva como síntese superior da necessária crítica - o movimento de afirmação, negação e superação do capitalismo em suas diversas particularidades históricas, sobre o qual afirmou Lênin (1968), ser a escola imprescindível.

## **5. Algumas conclusões**

A relação entre a consolidação do capitalismo dependente na América Latina e a escola não é apenas o ponto de partida para compreendermos as determinações das características imediatas que cotidianamente são sentidas e testemunhadas por professores, funcionários e alunos, mas também a explicitação das formas políticas de manutenção dessa ordem, bem como das forças que poderão colocar em marcha a sua eliminação.

O padrão de reprodução do capital no subcontinente latino-americano estabelece parâmetros nos quais o subdesenvolvimento é visível mesmo nas formas modernizadoras que assumem determinadas instituições. Esse é o caso da educação escolar, que desvinculada do desenvolvimento produtivo e violada enquanto valor social que compõe a reprodução da força de trabalho, não pode cumprir nem ao menos o papel capitalista que o ensino elementar executa nos países centrais. E desse modo atua quase exclusivamente por meio de uma ideologia colonial-capitalista na qual a contradição entre o discurso burguês de educação e a real relevância do ensino para o capital, é flagrante.

Essa três características históricas e elementares da escola na América Latina colocam para além de um debate entre elementos de estrutura e superestrutura, o questionamento de natureza política sobre qual classe social poderá efetivamente garantir a educação para o conjunto da classe trabalhadora.

Uma vez que se evidencia que o amálgama entre a dependência e o subdesenvolvimento, traduzido na educação como precariedade ou mesmo negação prática dos conhecimentos elementares para as maiorias populares, é a superexploração do trabalho – ponto de unidade entre estratos burgueses internos e imperialistas-, evidencia-se a incapacidade histórica de tal classe dominante em promover a educação como uma tarefa histórica democrática.

Assim, se coloca mais uma vez a discussão sobre o proletariado como a única força capaz de cumprir e interessada em realizar as tarefas democráticas, entre elas a educação escolar interligada ao desenvolvimento produtivo. No obstante, é preciso questionar em qual contexto histórico o poderá fazer.

A partir dos pressupostos colocados, não é possível que a educação escolar seja efetivada para as crianças e jovens da classe trabalhadora sem a eliminação do alicerce que mantém a opressão imperialista e sobre-apropriação burguesa, isto é, a superexploração. Nessa mesma dinâmica, somente mediante a expropriação do capital do seu poder econômico e político é viável a democratização não apenas dos espaços escolares, mas da sistematização do saber.

Assim, a via revolucionária da educação escolar latino-americana não se trata da produção de um salto histórico de uma educação capitalista subdesenvolvida para uma educação socialista em abstrato, tampouco de um movimento da escola em si mesma, tal como pensam aqueles que reduzem os problemas escolares a uma questão de referencial teórico. É por meio da força motriz que poderá impulsionar a educação como tarefa democrática na América Latina, ou seja, a classe trabalhadora, que se constituirá o caráter socialista da escola, ao mesmo tempo em que tal escola deverá assimilar o caráter de libertação nacional e substituir o falso discurso científico colonial pelo pleno desenvolvimento cultural e intelectual construído pelo gênero humano em sua diversidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BAMBIRRA, V. O Capitalismo dependente latino-americano** Florianópolis: Insular, 2012

**CEPAL, El analfabetismo funcional en América Latina y Caribe: Panorama y principales desafíos de política** – Naciones Unidas: Santiago de Chile, 2014

\_\_\_\_\_**Perspectivas Económicas de América Latina: educación, competencias y innovación para el desarrollo**, 2015. Disponível em:

<[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf)> Acesso em: 2017-04-05

CIRIGLIANO, G. **Educación y Futuro**, Buenos Aires: Editorial Nuevos Esquemas, 1967

COSTA, G.C. **A educação escolar nos programas sociais de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: (re) produção ou incipiente superação do fracasso escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-26082016-124934/>. Acesso em 2017-07-04.

FERNANDES, F. **O Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina** – Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975

e

INAF, 2011 – Indicador de Alfabetismo Funcional – Brasil, 2011 – Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/pt-br/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/inaf/relatoriosinabrazil/Paginas/inaf2011_2012.aspx)> Acesso em: 15 de set.2016

LAMBERT, J. **América Latina: estruturas sociais e instituições políticas** – São Paulo: Editora Nacional e Editora USP, 1969

LÊNIN, V.L. **Cultura e Revolução Cultural** – Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1969

MARINI, R.M – **Dialectica de la Dependencia** – CESO: Santiago de Chile, 1972. Disponível em <[www.marini-escritos.unam.mx/024\\_dialectica\\_dependencia.html](http://www.marini-escritos.unam.mx/024_dialectica_dependencia.html)> Acesso em: 2017-06-24

MARX, K. **A Ideologia Alemã** – São Paulo: Martins Fontes, 2001  
\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política** – São Paulo: Boitempo Editorial, 2011

OSORIO, J. **Dependencia y superexplotación: actualización de un pensamiento radical** – In: Estudios Latinoamericanos – Nueva Época, 2003. Disponível em: < <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/50045> > Acesso em: 2017-06-04

PAIVA, B; ROCHA, M; CARRARO, D. **Política social na América Latina: ensaio de interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência** In: Ser Social, Brasília, v. 12, nº26, p.147-175, jan/jun.2010

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho** – São Paulo: Expressão Popular, 2003

PORTO-GONÇALVES, C.W. **Apresentação da edição em português** – In: **LANGER, E. (Org) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>> Acesso em: 2017-06-24

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina** - In: **LANGER, E. (Org) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>> Acesso em: 2017-06-24

SANTOS, T. **Las crisis de la teoria Del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina** - Cuadernos de Estudios Socieconomicos (CESO), Universidad de Chile nº11, 1970

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 9.ed – Campinas: Autores Associados, 2005

UNESCO 2013 Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/pressrom/newsletter-e-newsletter-education-for-all-in-latin-america-and-caribbean/no15-july-2013/nota-mexico-03/> Acesso em: 15 de set.2016

VASCONI, T.A., RECA, I. **Dependencia y educación** In: MARINI, R., MILLÁN, M (Orgs). **La Teoria Social Latinoamericana: textos escogidos – Tomo II - La teoria da dependencia** – Ciudad de Mexico: Universid Nacional Autonoma de Mexico, 1994

VERGEL, C. **A política educacional do imperialismo para o século XXI** In **Marxismo Vivo nº 19**, São Paulo: Bartira Gráfica e Editora AS, 2008

VIEIRA, P. A **Sete lições sobre educação de adultos** – São Paulo: Cortez, 1993