

AS ‘VELHAS’ NOVAS FUNÇÕES DA ESCOLA PEDIDAS PELO CAPITAL

LENARDÃO, Elsio¹ e SANTOS, André Alves²

RESUMO

Este artigo visa apresentar de forma didática e ilustrada a hipótese de que uma das funções sociais gerais do sistema escolar na sociedade de tipo capitalista seria a de produção e reprodução da força de trabalho para o mercado, ou seja, preparação das crianças e jovens em termos de competências, atitudes e visão de mundo adequadas às necessidades do mercado de trabalho capitalista. A ilustração de tal hipótese será feita pela demonstração de como aparecem em jornais e revistas brasileiras recentes, propostas pedagógicas que vinculam a escola àquela suposta função. Trata-se de revelar evidências de como, no Brasil, alguns “especialistas” e “formadores de opinião” assumem a tarefa de manter viva e justificada a cobrança junto à escola por tal função. Anote-se que essa possível função do sistema escolar é considerada, aqui, à luz da crítica realizada pela sociologia da educação de viés marxista.

Palavras-chave: educação e trabalho; escola e capitalismo; marxismo e educação

The “old” new school functions demanded by the capital

LENARDÃO, Elsio (Department of Social Sciences , Londrina State University) and SANTOS, André Alves (Specialist in Teaching Sociology by Londrina State University)

The objective of this paper is to present, in an illustrated and educational way, the hypothesis that one of the general social functions of the school system in the capitalist society would be the production and reproduction of market workforce, i.e., the preparation of children and youngsters in terms of competences, attitudes and a world vision “appropriate” to the capitalist labor market. The illustration of such hypothesis will be made through a demonstration of how pedagogical proposals that link the school to this supposed function appear in newspapers and recent Brazilian magazines. Evidences of how some Brazilian “specialists” and “opinion makers” take on the task to keep this task alive and justifiable for schools are revealed. It is important to emphasize that here the function of the school system is seen under the critical light of Education Sociology from a Marxist standpoint.

Key words: Education and Work; School and Capitalism; Marxism and Education

AS ‘VELHAS’ NOVAS FUNÇÕES DA ESCOLA PEDIDAS PELO CAPITAL

1 Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina

2 Aluno do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia (Universidade Estadual de Londrina)

Introdução

No presente artigo pretende-se, por meio de um exercício de ilustração, tornar didática a hipótese de que entre as principais funções sociais gerais do sistema escolar estaria a de gestão e reprodução da força de trabalho para as demandas do mercado de trabalho capitalista. Quer dizer, a preparação das crianças e jovens em termos de competências, atitudes e visão de mundo “adequadas” às necessidades desse mercado. Tal exercício de ilustração será realizado através da tentativa de demonstrar como, a despeito de toda a retórica positiva no cotidiano da imprensa brasileira a respeito do alcance da educação escolar para o desenvolvimento pleno do indivíduo e de sua cidadania, encontra-se firme e influente, ao seu lado, um outro discurso que cobra do sistema escolar sua função de gestão e reprodução da força de trabalho para o mercado. Esta cobrança aparece, principalmente, nas intenções de jornalistas e lideranças empresariais de renome nacional que escrevem a respeito da educação. Eles expressam o objetivo de relançar, permanentemente, o aparelho escolar naquela que, para os interesses gerais da burguesia, seria uma das principais funções sociais do sistema escolar nas sociedades modernas. A manifestação desse discurso por parte de porta-vozes de interesses ligados às demandas do capital sobre a educação escolar, embora não evidente, faz parte da disputa permanente entre os interesses das diferentes classes e frações de classe pela influência nos rumos do aparelho escolar.

Considerando que o trabalho provavelmente seja a atividade mais relevante do ponto de vista da constituição e reprodução da vida do homem,³ nenhuma sociedade ignorará que precisa, também, “educar para o trabalho” as suas crianças e jovens. Quer dizer que, certamente, diversos sistemas escolares conhecidos prevêm tal tarefa. Tratar-se-á, então, de explicitar a que tipo de “trabalho” se volta cada proposta escolar. O tipo de vínculo entre a formação escolar e a preparação para o trabalho que vai aparecendo nas citações selecionadas mais à frente pode ser tomado como um “discurso do capital”, ou ainda, um “discurso representativo dos interesses da burguesia brasileira e de suas frações” junto ao sistema escolar. Antes de tudo, porque as suas proposições para a escola (quanto a procedimentos, currículos, conteúdos disciplinares, etc) são colocadas tendo em vista as demandas do “mundo do trabalho” de tipo capitalista, que, por sua vez, é tomado como natural e inquestionável no que se refere ao modo como nele se põem as relações sociais entre capital e trabalho. Ou seja, subjaz nesse discurso a aceitação: 1) do estatuto da propriedade privada dos meios de produção, 2) da exclusão dos trabalhadores na definição e controle do processo de produção e, 3) da apropriação privada e desigual da riqueza gerada pelo trabalho.⁴

Está presente, também, nas avaliações destacadas aqui – na forma de cobranças e expectativas –, a consideração da forma capitalista de organização do trabalho como “o paradigma da racionalidade e da eficácia. Por conseguinte, não se deve senão alegrar-se pelo fato de que a escola forme nos alunos as atitudes e as normas e formas de conduta necessárias para inserir-se nessa organização tal e como é. Quando este processo de socialização se refere às jovens gerações das sociedades avançadas, chamam-no educação; e quando se refere às sociedades do Terceiro Mundo, modernização.” (ENGUIITA, 1989, p. 140) No Brasil, a frente de “especialistas” e formadores de opinião que se colocam na tarefa de manter viva e justificada tal função da escola é bastante variada e atuante. Dispõe de representantes nos grandes jornais e revistas semanais do país, especializadas ou não em educação. Propõe-se, neste artigo, expor como o discurso que defende e cobra a ligação do sistema escolar brasileiro com as demandas

3 Para discussão a respeito do caráter ontológico do trabalho, ver ENGELS (s/data).

4 Uma exposição clara a respeito das características do mundo do trabalho sob o capitalismo, com ênfase na sua constituição histórica, pode ser encontrada no capítulo “O trabalho atual como forma histórica” em ENGUIITA (1989). Para um tratamento sociológico mais cuidadoso do tema, ver os capítulos III, IV e V em ENGUIITA (1993).

imediatas do mercado de trabalho vêm aparecendo em jornais e revistas de grande circulação nas bancas do país.⁵ Não está disposto mais à frente algum levantamento de amostra estatística ou quantitativa dessas manifestações. Limita-se apenas a apresentar alguns artigos de jornal e de revistas que podem ser tomados como exemplos de certa evidência do referido discurso e de suas principais características. Embora pequena, a relevância da amostra tomada aqui se encontra na “autoridade” dos articulistas e na importância que tem no mercado editorial as revistas e jornais que os acolhem.

Vista com cuidado, nota-se a oferta de uma interpretação a respeito dos propósitos a que deve servir o sistema escolar, que privilegia sua submissão à função de gestor e reproduzidor da força de trabalho para o mercado, de acordo com as necessidades conjunturais deste. Com este artigo, pretende-se expor, mesmo que rapidamente, como aparece, no Brasil, parte da retórica que expressa alguns dos interesses gerais e, também, imediatos de frações da burguesia sobre o aparelho escolar mirando influenciar seus rumos no sentido de vinculá-lo às suas necessidades. Ao mesmo tempo, visa-se situar esses interesses no crivo da crítica proposta pela sociologia da educação de viés marxista quanto à relação entre escola e modo de produção capitalista, de maneira que se evidencie o caráter de classe daquele discurso nos termos em que é divulgado.

A abordagem teórica explorada neste artigo se inscreve em uma linha de interpretação que destaca aqueles papéis da escola ligados à reprodução do *status quo*. Embora não interesse aos propósitos deste artigo expor os possíveis limites da referida abordagem, vale anotar que suas hipóteses estão sujeitas a uma série de precauções e dúvidas. Entre elas, por exemplo, as de que seria uma abordagem: a) determinista, que despreza as contradições e resistências que perpassam a realização das funções sociais da escola; b) que se centra em funções gerais quando o mais relevante seria a ampla variedade de papéis mais particulares e conjunturais exercitados pela escola; c) que ignoraria o debate acerca da relevância política para os jovens das classes populares de ter acesso ao conhecimento científico básico garantido pela instrução escolar, etc.⁶

Pedidos gerais

Entre os inúmeros problemas que são objetos de análise da sociologia, encontra-se um esforço em tentar entender o que é a educação a partir de possíveis “funções sociais” que o sistema escolar cumpriria e deveria cumprir no geral, para colaborar na articulação e reprodução da estrutura social e “funções” mais específicas ligadas a necessidades de contextos sociais e históricos localizados. Daí se encontrar, por exemplo, em Emile Durkheim a ênfase em duas supostas funções da educação tratadas em seu caráter geral. Neste caso, seriam elas as funções de “socialização” para o convívio público e de “preparação para o trabalho”. Para este sociólogo, seriam funções que vêm acompanhando a educação desde o início dessa atividade.⁷ Já entre a sociologia de base marxista, também há abordagens que centram sua preocupação no tratamento das “funções” sociais que a educação cumpriria nas sociedades de classes. Por

5 Entre os jornais estão *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo* e *Gazeta do Povo*. Quanto às revistas, foram selecionadas reportagens das revistas *Veja*, *Época*, *Carta Capital*, *Amanhã*, *Nova Escola* e *Educação*. Entre os articulistas, encontram-se Gilberto Dimenstein (jornalista do jornal *Folha de S. Paulo*), Gustavo Ioschpe (revista *Veja*), Antonio Ermírio de Moraes (empresário e colunista do jornal *Folha de S. Paulo*).

6 Críticas bem fundamentadas a perspectivas de tipo “reprodutivista” podem ser encontradas, por exemplo, no item 2 da parte 1 de VAN HAECHE (2008) e, num volume mais amplo e elaborado do que o anterior, em SNYDERS (1977), cujo livro inteiro é uma crítica dirigida aos “reprodutivistas”, com exceção do capítulo 1.

7 Para um tratamento claro dessas duas funções, ver o capítulo “A educação, sua natureza e função”, em DURKHEIM (1955).

exemplo, uma função que recebe destaque nas reflexões dessa sociologia é aquela referente à participação da educação escolar na construção das condições que garantam a produção e a reprodução da força de trabalho adequada às exigências do modo de produção capitalista. Quer dizer, sua tarefa na socialização para o trabalho.⁸

A perspectiva posta por essas análises tem o mérito de ir além daquela visão dominante a respeito da escola que privilegia e se limita a tratar de sua função de transmissão, aprendizagem e intercâmbio de idéias e que costuma deixar à margem ou desprezar por completo as práticas que revestem esta função. A consideração das funções, que segue abaixo, toma em conta, por seu lado, uma análise das práticas escolares, ou seja, das formas com as quais se organizam a atividade ou a inatividade dos alunos dentro da escola. Trata-se, então, de atentar para o fato de que a escola “(...) é um cenário de uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de produção o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado. Porque, então, continuar olhando para o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que fixar-se senão nas idéias que se transmitem ou deixam de transmitir? Em outras palavras, por que dar tanta importância ao conteúdo do ensino e tão pouca à forma em que é transmitido, é inculcado ou de que se reveste este conteúdo?”. (ENGUIITA, 1989, p. 137)

Embora não dêem conta de todas as possíveis tarefas reservadas à educação escolar nas sociedades capitalistas, tais perspectivas de abordagem são capazes de direcionar a atenção para aquelas macro expectativas que toda sociedade aloca sobre seus sistemas escolares e que são alvo de planejamento e disputas entre os grandes grupos e frações de classe de cada formação social. É disso que se trata quando se vê a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se preocupar já desde o início de seu texto em definir as tarefas que a sociedade brasileira espera que a educação escolar cumpra: “A educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu *preparo para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho*” (LDB, Art. 2º, grifos nossos). Neste artigo, algumas “cobranças” quanto à educação escolar, veiculadas por opiniões ligadas aos interesses do capital em geral serão expostas e ordenadas conforme a lista de certas “funções”⁹ que o sistema escolar cumpriria segundo uma proposta de análise de tipo marxista.¹⁰

Uma premissa da perspectiva teórica adotada aqui como referência é a de que o Estado, nas sociedades de classe, funciona, prioritariamente, como instituição voltada aos interesses gerais das classes dominantes e interesses específicos de suas frações. No caso da sociedade capitalista, por exemplo, o Estado poderia ser tomado como “Estado burguês”.¹¹ De qualquer modo, mesmo para servir aos interesses gerais da burguesia, o Estado deve cumprir, também, funções de instituição pública e não apenas de instituição privada: entre outras tarefas, deve formular as regras gerais aplicáveis a todos os cidadãos, deve arbitrar os conflitos sociais,

8 Um caso exemplar desse tipo de análise pode ser visto em ENGUIITA (1989).

9 As idéias a respeito dessas possíveis funções que a escola cumpriria são, na verdade, de difícil comprovação simples e imediata, até porque, estariam sendo cumpridas em paralelo a outras inúmeras tarefas, o que torna sua explicitação mais complicada. No entanto, é possível sustentar teórica e logicamente tais hipóteses e ainda, levantar alguns sinais e indicações de sua validade.

10 O texto-chave que fornece tal lista é o de NOGUEIRA (1983), complementado com VARELA e ALVAREZ-URIA (1992), ENGUIITA (1989 e 1993) e TRAGTENBERG (1985 e 2004).

11 Quanto à idéia de “Estado burguês” e as formas mediadas de sua atuação, ver o capítulo 1 em WRIGHT (1981).

elaborar canais de negociação entre os diferentes interesses sociais e deve colaborar com o capital na reprodução da força de trabalho, nos seus custos, inclusive, de qualificação.

É nesse quadro que aparece a “tarefa educativa por parte do Estado capitalista, ou seja, a constituição (e a consolidação/desenvolvimento) da escola pública, uma vez que partimos do pressuposto de que é à instituição escolar que cumpre efetivamente um papel enquanto um dos agentes do processo de gestão-reprodução da força de trabalho.” (NOGUEIRA, 1983, p. 67) Do ponto de vista de uma das linhas da análise de viés marxista (NOGUEIRA, 1983), quanto ao papel geral da educação escolar na formação social de tipo capitalista, a educação (escolarização) poderia ser vista como estando entre aquelas “políticas sociais” (previdência social, habitação, lazer, etc) que o Estado, sob o capitalismo, assumiria como tarefa de “assegurar uma parte dos custos do processo de reprodução da força de trabalho”. (idem, p. 63) Menos como necessidade social e mais como necessidade do “capital em geral”, o Estado assumiria tarefas de garantia da reprodução e de certo ordenamento desse último, por meio, por exemplo, de legislação trabalhista para o enquadramento das relações de produção, de socorro financeiro ao capital em períodos de crise e de políticas sociais para a reprodução do trabalhador, como seria o caso da escolarização.¹²

Quando o discurso cobra o vínculo entre educação e mercado de trabalho

Veja-se a seguir como aparecem, na forma de propostas e “cobranças” ao Estado, alguns discursos solicitando essa primeira ligação entre o sistema escolar e a reprodução da força de trabalho. Anote-se que tal vínculo é posto sobre a base da terminologia mais própria à uma linguagem vulgar da economia onde, por exemplo, as relações sociais de produção são reduzidas a sua manifestação na forma de mercado de trabalho. Em matéria que busca traçar um paralelo entre o sistema escolar sul coreano e o brasileiro, com vistas a tomar como exemplo o caso coreano, a revista *Veja* destaca a associação clara que haveria entre o sistema escolar e o desenvolvimento econômico ocorrida na história recente da Coreia do Sul. Tal associação enfatizaria o investimento no sistema escolar mirando as necessidades da economia. Por exemplo, lê-se:

Para movimentar as novas atividades econômicas, além de investir firme na educação básica, o governo atraiu para as escolas técnicas hordas de coreanos pouco preparados, com a promessa de liberá-los do serviço militar e lhes arranjar bons empregos. (7 lições da Coreia para o Brasil. 16 de fev. 2005, p. 65)

Conforme síntese da mesma matéria, a Coreia teria conseguido “promover um eficiente casamento entre o ambiente acadêmico e a indústria (...)”. (idem, p.66) Em artigo no jornal *Gazeta do Povo*, Gilberto Dimenstein tece comentários a respeito do ensino superior no Brasil e no mundo. O problema em foco é a visível “desvalorização do diploma de ensino superior”. Seu argumento central para explicar a suposta desvalorização recorre à idéia de que o conteúdo e a forma da escola deveria se dar a partir do que “as empresas querem”, do que o “mercado de trabalho” demanda. Nos seus termos:

Quem está no mercado de trabalho, acompanhando a evolução das empresas e, ao mesmo tempo, na escola percebe um monumental abismo [entre elas]. A escola simplesmente não consegue acompanhar a rapidez das transformações, presa a conteúdos ultrapassados: professores sem referenciais na realidade ministram testes inúteis,

¹² Para mais detalhes quanto ao surgimento da escolarização sob os cuidados do “Estado burguês”, ver o capítulo “Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas”, em ENGUITA (1989).

imprestáveis fora da sala de aula, pelos quais os alunos são indevidamente avaliados. (A escola da rua. 06 junho de 1999, s/p)

Quer dizer que Dimenstein mede e avalia a escola e sua funcionalidade social com base no critério de como ela está servindo às empresas, ao mercado de trabalho, ou seja, a interesses conjunturais do capital. Num outro artigo, “Fim do analfabetismo ainda é promessa”, Dimenstein, ao comentar números a respeito do analfabetismo no Brasil e os resultados do programa alfabetização solidária, criado no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, revela com qual critério avalia o alcance de iniciativas pela redução do analfabetismo: “exigências do mercado de trabalho”. Segundo ele:

As chances de sucesso do programa [Alfabetização Solidária] são mais restritas porque as demandas sociais são maiores e exigem melhor qualificação da mão-de-obra. Apenas cinco meses de estudo [tempo médio de estudo oferecido pelo programa] não garantem, segundo os especialistas, que o aprendizado seja fixado. Exige-se, no mínimo, mais quatro anos de escolaridade. Apenas saber ler e escrever, mesmo o nome ou um simples bilhete, dava, até anos atrás, chance de emprego – hoje beira a total impossibilidade. (*Folha de S. Paulo*, 17 out. 1999, p. ?)

Outra manifestação clara de uma avaliação do sistema escolar que resume sua função àquela de reprodução da força de trabalho aparece em uma reportagem do jornal O Estado de S. Paulo, na fala do presidente, na época, do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), maior entidade do país organizadora de estágios profissionais para estudantes. Referindo-se à “má qualidade da formação oferecida pelas escolas brasileiras” e ao fato de que, segundo ele, elas “não formam, apenas informam”, o presidente do CIEE sugere:

É isso que precisa mudar. É preciso haver uma adequação entre a grade curricular das escolas e o que o mercado de trabalho procura. (21 out. 2001, p. A29)

As funções específicas da escola à luz da função geral de produção e reprodução da força de trabalho

Dentro dessa idéia geral da relação entre a escola e as necessidades do capital quanto à força de trabalho, destacam-se algumas funções específicas por meio das quais a escola contribuiria para a reprodução da força de trabalho requerida pelo aparelho capitalista de produção. A primeira seria a “**função de moralização e disciplinarização da força de trabalho**”. (NOGUEIRA, 1983, p. 68)¹³ Diz respeito àquela socialização prévia do trabalhador preparando-o para a entrada no processo de trabalho de tipo capitalista. Para além do papel da família na socialização primária das crianças, competiria à escola a garantia de que estas

13 As hipóteses postas aqui quanto à relação entre a escola e a formação/adequação das crianças e jovens das classes trabalhadoras às necessidades do mercado de trabalho, por questão de limites dos propósitos deste artigo, serão apresentadas como se a realização das funções citadas ocorresse de forma similar para todo o conjunto dos jovens filhos de trabalhadores. No entanto, é sabido que a população de alunos, mesmo a de jovens da classe trabalhadora e de seus estratos, não é toda submetida ao mesmo tipo de socialização escolar. Do mesmo modo que há variação interna em termos de camadas nestas classes, variam, também, por exemplo, em “qualidade”, os tipos de escolas que lhes são oferecidas, indo de escolas depredadas e abandonadas até escolas bem aparelhadas e tocadas por professores com alta titulação acadêmica. Porém, a despeito dessa variação, o objetivo de socializar para inserir de modo não conflitivo no trabalho deveria atingir a todos do conjunto.

aprenderiam a “cultura da fábrica”,¹⁴ própria às relações sociais de produção e de trabalho de tipo capitalista. É, por exemplo, o que sugere a avaliação, em tom elogioso, do sistema escolar sul coreano, presente em uma reportagem da revista *Veja*, na qual se conclui que a “Coréia conseguiu promover um eficiente casamento entre o ambiente acadêmico e a indústria.” (16 de fev., p. 66)

De acordo com a perspectiva da sociologia crítica adotada aqui, destacam-se nas relações sociais de produção e de trabalho na sociedade capitalista duas características básicas: a exploração da mais valia do trabalhador por parte do proprietário dos meios de produção e dos meios de organização do trabalho e uma forma de organizar a produção e sua realização assentada na alienação do trabalhador no processo de trabalho. Decorre dessas duas marcas a exigência de que no processo de trabalho sejam reduzidas ao mínimo as chances de o trabalhador atuar com autonomia ou independência, sendo sua posição nesse espaço a posição de subordinado ou subalterno.

Por certo que o grau de “autonomia” do trabalhador nas relações de trabalho varia na rica grade de ocupações e profissões que vão das profissões liberais, agentes e executivos de empresas, funcionários públicos, passando pelos camponeses independentes, trabalhadores “autônomos”, até chegar aos “postos de trabalho subordinados”, que formam a base desse gradiente e a referência quanto aos traços elementares das relações sociais de trabalho no modo de produção capitalista. Estes últimos, são “postos cujos ocupantes não têm nenhum controle nem capacidade de decisão sobre o produto de seu trabalho e pouca ou nenhuma sobre seu processo. Neste último aspecto, entretanto, podem-se dar situações muito diversas que vão desde um considerável grau de liberdade – dentro dos limites inflexíveis marcados pelo horário e pelas tarefas a cumprir -- até o submetimento a uma regulação estrita. O maior grau de liberdade dá-se naqueles postos de trabalho cujas tarefas não estão integradas numa seqüência coletiva – por exemplo, o vigia de um edifício ou o recepcionista de um hotel. Um grau intermediário (intermediário em termos relativos, em comparação com outros trabalhos subordinados, porém significantes em si mesmos) é o daqueles postos de trabalho cujas tarefas foram normalizadas, mas não integradas numa seqüência mecânica – por exemplo, um balconista ou um funcionário de escritório, que realizam tarefas rotineiras mas podem interromper brevemente seu trabalho, desacelerá-lo, acelerá-lo e introduzir pequenas variações. O grau zero (ao menos teoricamente) de controle dá-se nos postos de trabalho cujas tarefas foram incorporadas a uma seqüência mecânica – o exemplo clássico é a linha de montagem.” (ENQUITA, 1989, p. 19)

Sendo assim, poder-se-ia considerar, por exemplo, que, no caso da escola elementar, à ela competiria ajudar a constituir, mesmo que inicialmente e em traços gerais, junto às crianças e jovens “um tipo de personalidade, de mentalidade [e de disposição física até], compatíveis com o exercício do trabalho alienado, sobre o qual nenhuma forma de controle é facultada ao trabalhador.” Tratar-se-ia de colaborar na constituição de “traços de personalidade, atitudes, modos de apresentação e motivação” requeridos pelas relações sociais de produção (NOGUEIRA, 1983, p.68). Seria a função de, por meio da modelagem do caráter e dos hábitos

14 Com base no pressuposto de que as relações sociais de produção são as relações sociais primárias e fundantes da vida social, acredita-se que são elas que definem os traços gerais que nortearão as demais relações sociais. Por exemplo, se as relações sociais de produção inscrevem os trabalhadores numa posição subordinada e sem autonomia, é indispensável que as crianças e os jovens, os futuros trabalhadores, sejam “acostumados” a essa condição por meio da socialização básica oferecida em casa e na escola. Seria inapropriado não fazê-lo, sob pena de comprometer o funcionamento “adequado” do mundo do trabalho capitalista.

de conduta, formar o “trabalhador alienado” ou, ainda, constituir o “bom trabalhador”, dócil, submisso à autoridade e eficiente na resposta às ordens e às tarefas. (ENGUIITA, 1989, p. 144)¹⁵

Nas relações sociais engendradas no interior da escola é que se divulgariam determinados padrões de comportamento, exigidos pela “cultura da fábrica”, a serem cumpridos desde já: pontualidade, “boas” maneiras, adequação à relações hierárquicas, respeito à autoridade, aptidões mais para competição do que para a colaboração entre os pares, etc. Tem-se também, o estímulo a um tipo de motivação para as tarefas que provêm menos do interesse do aluno pela atividade em si, e mais de potenciais recompensas exteriores (a nota, o diploma), o que anteciparia aquela espécie de motivação que move o trabalhador no trabalho alienado: a recompensa monetária, externa ao trabalho (na forma de salário, comissão). Por meios das práticas escolares, os jovens da classe trabalhadora “(...) são preparados para inserir-se de forma não conflitiva no mundo da produção [e do trabalho em geral] adulta através da experiência, que a escola lhes faz vivenciar, de algumas relações sociais similares durante sua permanência nela. Este é o chamado ‘princípio da correspondência’, que [pode ser] assim formulado (...): ‘As relações sociais da educação – as relações entre os administradores e os professores, os professores e os estudantes e dos estudantes entre si e com seu trabalho – reproduzem a divisão hierárquica do trabalho. As relações hierárquicas refletem-se nas linhas de autoridade vertical que vão dos administradores aos professores e destes aos estudantes. A alienação do trabalho assalariado reflete-se na falta de controle do estudante sobre sua educação, na alienação do estudante com respeito ao conteúdo do currículo e na motivação do trabalho escolar através de um sistema de notas e outras recompensas externas, em vez da integração do estudante seja com o processo (a aprendizagem) seja com o resultado (o conhecimento) do ‘processo de produção’ educacional. A fragmentação no trabalho reflete-se na competição institucionalizada, e com frequência destrutiva entre os estudantes, e na classificação e na avaliação efetuadas em bases meritocráticas. Ao adaptar os jovens a uma série de relações sociais similares às do local de trabalho, a escolarização busca conduzir o desenvolvimento das necessidades pessoais de acordo com suas exigências.’” (ENGUIITA, 1989, p. 151-152)

Está em pauta aqui, a crítica da configuração autoritária do ambiente escolar e a crítica dos mecanismos de introjeção das normas e regras de conduta, que no conjunto formam e compõem o *dispositivo disciplinar escolar*. Trata-se de pôr em discussão, também, a estrutura escolar em si e, por extensão, as técnicas pedagógicas. Coerente com a função da escola aqui discutida, trata-se de *dispositivos disciplinares de sujeição*.

O grande mecanismo desse dispositivo é a *disciplina*, entendida como “[esses] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças (...)”. (Foucault, citado por SINGER, 1997, p. 41) Ou ainda, nos termos esclarecedores de Durkheim: “Na escola, efetivamente, existe todo um sistema de regras que predeterminam a conduta da criança (...). Há assim uma multitude de obrigações às quais a criança está forçada a submeter-se. Seu conjunto constitui o que se chama a disciplina escolar. Pela prática da disciplina escolar é possível inculcar na criança o *espírito* de disciplina.” (citado por SINGER, 1997, p. 32)

15 Os traços de personalidade, atitudes, disposições e comportamentos requeridos pelo mundo do trabalho capitalista, por certo, vão variando em acordo com as freqüentes mudanças nas experiências de gestão e nos recursos tecnológicos utilizados. Por exemplo, as exigências podem variar da preferência pelo mais passivo dos trabalhadores até a solicitação por atitudes de criatividade e polivalência. De qualquer modo, o que é inerente às relações sociais de produção de tipo capitalista são as posições de subordinado e subalterno reservadas aos trabalhadores. Ou seja, qualquer variação naqueles itens citados acima não pode romper com a hierarquia de mando e decisão própria às relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na apropriação privada da riqueza gerada pelo trabalho.

Para cumprir essa função, o professor, por exemplo, age como o grande vigia na escola. “Do mesmo modo que nas prisões e nos manicômios, em boa parte das escolas “opera-se a individualização, o isolamento e a divisão das crianças, fazendo-se do professor o ponto central de todo o processo. O professor é o vigia que impede que ocorram faltas; nas salas de aula, as crianças não interagem umas com as outras, elas têm a atenção voltada para esse vigia, que pode a qualquer momento fazer valer a sua autoridade.” (SINGER, 1997, p.43)¹⁶ Desse ponto de vista, a rede de relações sociais da escola (entre professores, alunos, funcionários, diretoria e orientadores) reproduz, em escala menor, a rede de *relações de poder* que existe na sociedade do entorno da escola. Ou, mais exatamente, dadas as suas tarefas consideradas aqui, as relações sociais escolares reproduzem os traços básicos das relações sociais de produção.

Seria neste quadro que se notaria de que maneira a escola se constitui como *instituição disciplinar*, quer dizer, como ela monta “um controle minucioso sobre o corpo do cidadão/aluno através dos exercícios de utilização do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com a finalidade [de] produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. Tudo isso para impor uma relação de docilidade e utilidade.” (TRAGTENBERG, 1985, p. 68) Tal poder disciplinar é um poder disciplinador, é um poder sobre os corpos. É exercido olhando, vigiando, contando detalhadamente, numerando, uniformizando, dando nota, classificando e estigmatizando os “diferentes”, os “desviantes”, os “problemáticos”. Quase sempre são instrumentos para essas tarefas: os Conselhos de Classe com suas “notas por comportamento”, as reuniões com pais, os chamados à diretoria, os Livros de Ocorrência, os Boletins e os editais de notas. Numa reportagem a respeito da escola sul-coreana, publicada pela revista Veja em 2005, a jornalista responsável pela matéria observava que as escolas eram marcadas pelo “excesso de disciplina”, e que era “comum encontrar crianças de castigo nas escolas da Coreia com os braços para o alto e o rosto virado contra a parede.” (16 de fev. 2005, p. 67-68)

Para o bom desempenho dessas tarefas muito ajudam os “conhecimentos científicos” oferecidos por ramos do conhecimento como a pedagogia, a psicologia e a psicopedagogia. Principalmente as de viés comportamentalista, com suas classificações entre normal/patológico, adequado/desviante, ajustado/problemático, etc. Aqui se tem que o saber, desses ramos, é exercitado como poder. O poder disciplinador do professor, do diretor e do orientador pedagógico é que permitiria que eles contribuam para reproduzir na escola certas desigualdades sociais do seu entorno, especialmente, realizando discriminações, preconceitos e preparando boa parte das crianças e jovens para aceitar relações sociais baseadas na presença de hierarquias bem marcadas entre comandantes e comandados, dominantes e dominados, etc.

Em última instância, o principal papel do professor, do diretor e dos pedagogos envolvidos no controle do ambiente escolar acabaria sendo o de “impor a obediência” ao aluno, disciplinando as crianças e os jovens a partir de uma série de recursos de método estranhos, até então, a essas crianças: sinal/sino de horários, filas, pautas, disposição de carteiras, tablado, provas, avaliações, exames, inspeção de pátio, câmeras de vigilância. Em resumo, organização e controle do ambiente. O castigo corporal, por exemplo, continua uma prática usual ainda nas escolas brasileiras. Em trabalho de pesquisa realizado pelo Instituto Paulo Freire em São Paulo, em 2006, com crianças de 1ª a 4ª série, no qual se pedia para que elas desenhassem a escola que

16 Por certo que nesse tipo de crítica ao dispositivo disciplinar escolar não se imagina relações sociais escolares sem regras, sem normas. Apenas propõe pensar as regras (as “disciplinas”) à luz das relações de poder, que instalam relações autoritárias que incluem parte dos indivíduos como não-autônomos, como sujeitados. É importante, também, lembrar que as relações sociais são quase sempre relações de poder e, por conseqüência, comportam também, e sempre, relações de resistência ao poder. Mas, neste artigo, são enfatizados apenas os aspectos ligados diretamente à construção e efetivação do controle e não aqueles ligados à resistência.

queriam, foi muito freqüente o número daquelas que desenhavam escolas redondas. Quando se perguntava “por que” disso, respondiam: “Porque não tem cantos para onde o professor pode me mandar sentar e eu fico me sentindo idiota. Então, eu quero que todas as salas sejam redondas.”¹⁷

De variados modos, as relações sociais estabelecidas no interior da escola antecipariam as relações sociais próprias do processo produtivo e do trabalho em geral da sociedade capitalista. Para as crianças e jovens das classes populares o que experimentaríamos na escola seriam uma “oposição e ruptura (...) com relação a seu espaço cotidiano de vida, a sua forma habitual de estar, falar, mover-se e atuar. Nela se verão submetidos a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha: saudar com deferência ao professor, sentar-se corretamente, permanecer em silêncio e imóveis, falar baixo e depois de havê-lo solicitado, levantar-se e sair ordenadamente ... Física corporal e moral que deixa a descoberto as funções que a escola cumpre enquanto arma de gestão política das classes populares. O espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, tratará de inculcar-lhes que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípios e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela.” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p. 91)

Como na sociedade capitalista a estruturação do trabalho seria marcada pela exploração e pela alienação, a maneira de montar na escola as relações sociais visaria evitar toda forma de autonomia e tentativa de controle do processo educativo por parte do educando.¹⁸ A submissão permanente às autoridades da escola – ao professor, especialmente – teria grande efeito sobre a imagem de si mesmo e a auto-estima dos alunos. “O exercício constante da autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela.” (ENGUIA, 1989, p. 165) Daí que as relações sociais de educação na sociedade capitalista incluem, como prioritárias, a assimilação da subordinação à hierarquia, à disciplina e a aquisição do espírito de competição,¹⁹ condições básicas para o ajuste à “cultura da fábrica”. Quer dizer, a escola buscaria formar aquela *persona* básica nos jovens para se adequarem e servir às relações sociais de produção e às hierarquias sociais que sustentam relações sociais de dominação, próprias a

17 Citado em [HTTP://revistaeducacao.uol.com.br/imprime.asp?codigo=11968](http://revistaeducacao.uol.com.br/imprime.asp?codigo=11968). Acessado em 13/07/2007. Um outro exemplo, entre inúmeros, da atualidade da observação pode ser tirado do caso, ocorrido em 2009, de uma professora da rede municipal de Manaus (AM) que foi afastada pela Secretaria de Educação da cidade por colar fita adesiva na boca de duas crianças, de seis e sete anos, como forma de castigo em sala de aula. ([HTTP://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1902200912.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1902200912.htm). Acessado em 19/02/2009)

18 Atente-se para o fato de que na abordagem posta aqui há uma ênfase na forma das práticas escolares e em seus efeitos disciplinadores. Sendo assim, nas hipóteses colocadas por esta abordagem, dá-se pouca atenção aos possíveis efeitos “libertadores” ou edificadores de “autonomia” supostamente decorrentes do acesso das crianças e jovens das classes populares à parte do conhecimento científico via instrução recebida na escola.

19 Reportagem da revista *Veja* que aborda o sistema escolar sulcoreano observa que “a sociedade, coreana é movida pela *competição*, incentivada à exaustão desde a infância” e que à escola cabe um papel importante na reprodução dessa característica que “é ainda mais estimulada (...) no ambiente escolar.” Por exemplo, colocar “crianças de 10 anos em frente ao computador para saber qual delas é a mais rápida no manuseio do teclado é atividade comum na rotina [escolar] coreana”. (16/02/2005, p. 66). (grifo nosso)

sociedades que carregam formas de desigualdades sociais. VARELA & ALVAREZ-URIA chegam a considerar que, para as “crianças populares”, a escola constitui-se como um “espaço de domesticação”, aonde a “educação do menino trabalhador não tem pois como objetivo principal ensiná-lo a mandar, senão a obedecer, não pretende fazer dele um homem instruído e culto, senão inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima. Mas além disso, e como no século XIX as intenções ocultam-se menos que no presente, pode-se ler com freqüência que ‘custam menos as escolas do que as rebeliões’, com o que ficam suficientemente explicitados os benefícios que as instituições educativas de pobres trazem às classes no poder.” (1992, p. 90-91)

Atente-se para essa observação anotada em matéria publicada na revista *Veja*, que destaca que a escola reproduz e reforça o forte “sentido de hierarquia” presente na sociedade do seu entorno: “Hierarquia e homogeneidade [cultural e étnica] (além de uma boa dose de competitividade neurótica, acrescentaria um crítico) estão na base do sucesso educacional coreano.” (16/02/2005, p. 62)

Neste caso, a função da escola seria “reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocuparem os lugares que a estrutura social oferece”. (TRAGTENBERG, 1985, p. 69) Daí que, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o principal instrumento da reprodução das desigualdades sociais no espaço escolar. “Neste espaço de domesticação, uma massa de crianças vai estar sujeita à autoridade de quem rege, durante uma parte importante de suas vidas, seus pensamentos, palavras e obras. O professor, do mesmo modo que outros técnicos de multidões, ver-se-á obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, amizade e solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos. Deste modo, qualquer tipo de resistência coletiva ou grupal fica descartada, e a classe converte-se numa pequena república platônica na qual a minoria absoluta do sábio impõe-se sobre a maioria inútil dos que são incapazes de regerem-se a si mesmos. Esta minoria silenciosa e segmentada deverá reproduzir o modelo da sociedade burguesa composta pela soma dos indivíduos. Aos métodos de individualização característicos das instituições fechadas (quartéis, fábricas, hospitais, cárceres e manicômios) e que constituem a melhor arma de dissuasão contra qualquer tentativa de contestação dos que suportam o peso do poder, emerge no interior da escola, no preciso momento da sua institucionalização um dispositivo fundamental: a carteira ou classe escolar. A invenção da carteira em frente ao banco supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina. [É um] artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização [do aluno] (...)”. (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p. 91-92)

Parte importante dos valores previstos de serem “ensinados” pela educação escolar está ligada às suas duas grandes funções gerais: socializar e preparar para o trabalho. A primeira função cobra valores mais ligados à garantia da conservação e reprodução do *status quo*. A segunda solicita valores e orientações de conduta que ajudem a produzir e reproduzir o trabalhador ideal do ponto de vista das necessidades e demandas do modo típico de organizar o trabalho em dada sociedade e momento histórico. Em razão dessas duas necessidades e de sua relevância na lista de tarefas da educação escolar nas sociedades contemporâneas, ocorre ter a grade de valores e orientações de conduta oferecida pela escola um caráter conservador e, muitas vezes, bastante destoante de outras propostas de valores em disputa no campo da cultura geral. Por exemplo, há quem diga que, hoje, a “autonomia e a independência” seriam os valores centrais e os mais exaltados pela parte da nossa cultura voltada aos jovens, embora não pareçam ser os valores prioritários na educação escolar voltada às classes populares. (CALLIGARIS, 2000, p.29)

Uma segunda função específica ligada à relação entre o sistema escolar e as necessidades gerais do capital quanto à força de trabalho, seria a “**função de reprodução do**

trabalhador coletivo”. Esta diria respeito à preparação do conjunto dos trabalhadores “em conformidade com o desenvolvimento da divisão do trabalho, com a tecnologia empregada no processo de produção e com as formas de controle estabelecidas no seio do processo de trabalho em cada momento histórico da evolução das forças produtivas.” (NOGUEIRA, 1983, p. 69-70) Fundamental aqui seria levar à familiarização dos jovens, futuros trabalhadores, com as últimas novidades da base tecnológica; o que significa, também, aproximá-los, prepará-los e discipliná-los por meio de técnicas semelhantes ou que simulem as técnicas de organização e gestão do trabalho e que são, de fato, formas de controle do trabalho. Daí a ênfase dada, atualmente, por novas propostas pedagógicas em temas como empreendedorismo, qualidade total, polivalência e técnicas de trabalho em grupo para resolução de problemas, entre outros “modismos” que contaminam a prática pedagógica.

Tal função pode ainda, ser interpretada como a função de formar o “trabalhador direto”. Aquele que atenderá demandas por competências e habilidades técnicas mais imediatas e particulares colocadas pelo “mercado de trabalho”. Quer dizer, a tarefa de agir diretamente na formação dos mais diversos profissionais. Aqui, trata-se de “qualificação para um trabalho concreto”, função que não está apenas reservada às escolas técnicas, aquelas encarregadas de formar/preparar o “produtor direto (aquele que estando do lado manual da divisão capitalista do trabalho, produzirá coisas ao invés de idéias e discursos)”, mas é esperada também do conjunto das escolas do sistema (NOGUEIRA, 1983, p. 70). Noutros termos, refere-se à qualificação técnica do futuro trabalhador. ocorrerem aqui aquelas solicitações que pedem da escola sua atualização quanto aos meios tecnológicos utilizados e oferecidos aos alunos no próprio processo de ensino (por exemplo, utilização de recursos digitais), com vistas a que estes “tomem pé” e se “acostumem” com o tipo de base tecnológica tomada como referência no universo do trabalho nas fábricas e nos serviços. Por exemplo, indicações como: “Máquinas modernas exigem trabalhadores com uma formação sólida, que possibilite leituras e interpretações rápidas.” (revista Amanhã, junho 1996, p. 46)

Quanto a essa função, não há consenso, nem entre os educadores mais conservadores, a respeito de a escola de fato servir a essa qualificação ou de esta ser realizada, efetivamente, no próprio espaço do trabalho. Mesmo assim, aceita-se que, de qualquer modo, caberia à escola uma antecipação da apresentação das técnicas, habilidades e competências mais gerais ligadas às formas de gestão e às tecnologias utilizadas no “mundo do trabalho”, mesmo sem fazê-la acompanhada das condições reais/materiais imediatas de sua aplicação. E, isso já bastaria como tarefa da escola, dado que funcionaria, ao menos, como uma espécie de “aprendizagem disciplinadora” para treinamentos futuros. Dessa forma, por tarefa diferente, se produziria um reforço da primeira função comentada mais atrás.

É o que sugere reportagem da revista Época, na qual se considera a atual escola brasileira desatualizada, arcaica e envelhecida. E, o critério para tal julgamento seria a defasagem entre o “como” e o “que” ela ensina frente às novidades que marcariam o “mundo do trabalho” contemporâneo. Tal defasagem estaria inserida numa suposta “nova sociedade da informação”, na qual não se precisaria mais da “força muscular” do trabalhador e sim, principalmente, de suas capacidades intelectuais e onde, também, se dispensaria a figura do “chefe”. Embora seja bastante questionável a idéia de que se experimentaria hoje em dia uma “sociedade da informação”, com um mundo do trabalho no qual os trabalhadores participariam com atividades intelectuais, sob grande liberdade de iniciativa e criação e fora do controle de chefes e patrões, vale a pena acompanhar alguns trechos da matéria, porque ilustra bem a hipótese da função da escola, destacada anteriormente, de “preparar/qualificar o trabalhador direto”, solicitada pelo capital.²⁰ De acordo com a avaliação da reportagem:

20 Os quesitos de qualificação que aparecerão nas citações recolhidas não são detalhados e muito específicos e sim de caráter mais geral, o que se explica pelos meios de divulgação de onde foram retiradas as citações. Mas, apesar dessas características, não deixam de ser ilustrativos do propósito deste artigo em revelar um certo discurso

Essa escola, tão bem organizada ao longo de mais de dois séculos, já não responde às necessidades do mundo. A Revolução Industrial foi ultrapassada pela era da informação. A maior parte do trabalho para o qual a escola preparava é hoje feita por máquinas. (...) Há uma década, a força de trabalho era chamada de mão-de-obra. Na virada do século, essa expressão já tinha caído em desuso. Não é mais a mão, e sim a cabeça dos funcionários que interessa. Por isso, o trabalhador não pode ser mais aquele que entende as ordens e consegue cumpri-las. Tem de ser alguém que saiba refletir sobre o processo produtivo.” (23 abril 2007, p.91)

No espírito de indicar à escola o que ela precisaria ensinar e como fazê-lo para se atualizar, na reportagem são listadas seis “novas habilidades” que a escola brasileira precisaria garantir serem aprendidas pelos seus alunos, mirando prepará-los para a “sociedade da informação” e para o “novo mundo trabalho”. Por exemplo, propõe-se que a escola promova entre os educandos a habilidade de “conectar idéias”. A justificativa dada para essa necessidade expõe a preocupação em vincular o ensino com necessidades do mercado de trabalho. Diz ela:

Por que é importante [conectar idéias]: são cada vez mais raros os profissionais que ficam fechados em uma área específica. A maioria trabalha com conhecimentos de disciplinas diferentes das que teve na faculdade. O médico, por exemplo, usa estatística para avaliar tratamentos. Advogados que praticam Direito Ambiental fazem algo que nem existia quando estavam na escola. Em geral, é por meio de associações de idéias de áreas distintas que surge o pensamento inovador. (idem, p. 93)

Uma segunda habilidade que a escola contemporânea teria que desenvolver no aluno, segundo a reportagem, seria a de “saber aprender sozinho”, deveras “importante em um mundo em que os profissionais precisam se reciclar constantemente. [Já que] é comum mudar de carreira ao longo da vida profissional.” (ibidem, p. 94) Até mesmo a explicação para a necessidade de a escola desenvolver nas crianças e jovens uma terceira habilidade, a de “conviver com pessoas diferentes”, é remetida a necessidades do mundo do trabalho, associando tal habilidade ao fato de que “entender diferenças facilita a comunicação e o trabalho em equipe.” (*Época*, 23 abril 2007, p. 95) Quanto ao conteúdo a se ensinar na escola para preparar os jovens para o mercado de trabalho, pode-se ter mais uma ilustração de como aparecem algumas “cobranças” e propostas num artigo de Gilberto Dimenstein, no qual comenta as necessidades do “mundo do trabalho” e as tarefas da escola frente a elas, fazendo uma analogia entre os desafios do ensino escolar e os desafios impostos pelo “mundo da rua”. Dimenstein indica:

O que as empresas querem é óbvio: alguém que resolva problemas, que supere os conflitos, usando a improvisação, criatividade, intuição. (...) Qual seria, então, a boa escola? É a escola da ‘rua’. É aquela que obriga o estudante, desde o início de sua vida escolar, a resolver problemas, simulando a realidade; a partir daí, são encaixadas as cadeiras como Português, História, Química, física, Matemática. A informação é apresentada dentro de um contexto, nada a ver com aquela decoreba, esquecida no dia seguinte ao da prova. A boa escola é aquela em que os professores, transformados em tutores,

que propões um determinado vínculo entre a escola e algumas necessidades do capital quanto à reprodução e reprodução da força de trabalho.

administram cotidianamente a ‘rua’. (jornal *Gazeta do Povo*, 06/06/1999, s/p.) (grifos nossos)²¹

Mais específica, ainda, quanto a que tipo de conhecimento o aluno precisaria dominar para se “qualificar para o trabalho”, é a indicação dada pela secretária da educação do estado de São Paulo, em 2007, com o objetivo de “preparar melhor [o aluno do ensino médio] para entrar no mercado de trabalho”, sugerindo o reforço, no currículo, dos “ensinos de inglês e de informática”. Ela registra que estava pensando em dois tipos de conhecimento “demandados pelo mercado de trabalho.” (Folha de S. Paulo, 06 de março 2007. s/p)

Conforme a perspectiva de análise apresentada nesse artigo, uma terceira função do sistema escolar seria a de **reprodução do trabalhador como trabalhador “cidadão”**. Essa função do sistema de ensino diria “respeito à socialização do trabalhador, à sua necessária conformação ao *modus vivendi* criado pela sociedade capitalista.” Quer dizer, tratar-se-ia de reproduzir o trabalhador “como indivíduo socializado, apto a efetuar seu consumo, votar, fazer uso da Previdência Social, etc.” (NOGUEIRA, 1983, p. 71) De fato, tal função se referiria à formação do cidadão mas nos termos de “o cidadão consumidor”. Neste caso, vale destacar o papel da escola na difusão do “modo de consumo (consumir sempre e crescentemente) compatível com os ditames da acumulação capitalista.” (idem, p. 72) Essa seria uma função eminentemente ideológica de conformação de gostos, “desejos”, “expectativas” e “valores”, enfim, de inculcação de um *ethos* ajustado à “sociedade de consumo”.

Seria, ainda, formar para a adaptação e aceitação de um modo de viver estruturado, principalmente, na atividade de consumo. Tal função muitas vezes é celebrada naquelas sextas-feiras escolares festivas reservadas para “o dia da moda”, “o dia do brinquedo”, “o dia da visita ao *shopping*”. Essa função seria cumprida de maneira diluída no conjunto das atividades das escolas e dos valores que os professores indicam às crianças e aos jovens, mas há casos em que tal função é alçada a primeiro objetivo pedagógico da escola. Um exemplo pode ser encontrado no de uma escola do Rio de Janeiro que construiu em seu pátio uma minicidade com os mais diversos equipamentos sociais, como: banco, supermercado, hospital, fórum, etc. O propósito pedagógico seria antecipar o que as crianças irão vivenciar na fase adulta, aprendendo a comprar, a vender e a competir. A descrição do ambiente dessa escola, que aparece em reportagem da revista Carta Capital é bastante ilustrativa:

“A entrada é pela avenida Cebolinha, nas imediações da praça Mauricio de Sousa. É lá que M., L. e J., com idades entre 4 e 5 anos, abastecem seus carros, com a gasolina garantida do posto BR. Alguns metros adiante, uma turminha com 8 anos, em média, costuma fazer fila no guichê do Banco Real, preencher cheques e sacar dinheiro para usufruir as ofertas do hipermercado Bom Marché ou para embelezar cabelos e mãos no Coiffeur Edson Freitas, localizado no Shopping da Travessa Chico Bento. O trânsito de vez em quando engarrafa, mas a presença de um guarda fardado inibe qualquer avanço de sinal. Bem vindo à minicidade do Centro de Educação e Cultura (...), um espaço dedicado a complementar a formação de crianças do maternal à 4ª série.” (A escola imita a empresa. 13 de agosto de 2003, p.11)

A lógica do cidadão-consumidor ou do aluno-cliente presente neste tipo de ambiente escolar se manifesta, às vezes de maneira explícita, também, em projetos pedagógicos, como

21 As competências citadas por Dimenstein podem até dar a impressão de indicar a formação de um aluno autônomo e independente. Porém, não é o caso, dado que sugere de fato a aceitação da “realidade” externa à escola. Sua crítica é só à defasagem pedagógica da escola frente às necessidades do mercado de trabalho.

demonstra o uso recorrente de expressões como eficácia, eficiência, política de resultados, competências, produtos e processos educacionais.

Uma última função, dentro do quadro de hipóteses exposto aqui, seria a de **reprodução física do trabalhador**. Junto com a instituição familiar, o sistema de saúde e as políticas assistenciais, restaria à escola, ainda, especialmente em países periféricos, a tarefa de contribuir para a reprodução física imediata dos futuros trabalhadores, o que incluiria, principalmente, garantir às crianças alimentação mínima, na forma de merenda escolar e apoio alimentar. No caso do Brasil, na rede privada de ensino a alimentação das crianças e jovens não é nem tomada como preocupação, ao contrário das escolas públicas aonde é tema prioritário na agenda. Como ilustrativo da dimensão dessa função poderia ser tomado o Programa de Alimentação Escolar da Cidade de São Paulo. Em 2007 ele atendia 10% da população do município, servindo 1.500.000 (um milhão e meio) de refeições diárias, basicamente para crianças filhas de trabalhadores.²²

Conclusão

Neste artigo, tratou-se de mostrar alguns exemplos da existência, no atual campo do debate público, de um discurso que solicita da educação escolar um vínculo imediato com as demandas do mercado de trabalho. Propôs-se, ainda, a possibilidade de se qualificar esse discurso como um “discurso de tipo burguês”, dado o caráter dos interesses diretos que ele representaria.

Como decorrência da proposta de análise colocada aqui, alerta-se os agentes envolvidos com a formulação das proposições do sistema escolar para algumas questões fundamentais na luta pelo desenho do formato e conteúdo dos sistemas escolares nacionais. Por exemplo, como se resolvem, concretamente, as contradições entre ideais genéricos e, até certo ponto tomados como “universais”, reservados à educação escolar, como seria o caso de “preparar as crianças e os jovens para o trabalho”, e as necessidades específicas de um “mercado de trabalho” de um país capitalista periférico.

Noutros termos, o problema poderia ser posto assim: a educação para o “mercado de trabalho” é o mesmo quê, ou esgotaria o que prevê o princípio geral da “formação para o trabalho” – que inclusive é um princípio aceito pelo discurso mais à esquerda? Ou ainda, do ponto de vista dos interesses de classe dos trabalhadores, deveriam estes se satisfazer com uma “educação para o mercado de trabalho” reservada a seus filhos, que seria, de fato, uma preparação para o trabalho nos moldes previstos no modo de produção capitalista, ou seja, um trabalho que, para os trabalhadores é trabalho marcado pela exploração e pela alienação?

A crítica posta aqui considera plausível outras alternativas de articulação entre educação e trabalho, para além do mero atendimento de demandas imediatas do mercado de trabalho ou de necessidades de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Ou seja, considera-se que o desenho do sistema escolar é resultado de lutas e disputas por parte dos grandes grupos e classes sociais. Só para se ter uma idéia dessas possíveis alternativas propostas pelas classes trabalhadoras, lembre-se que já surgiram e foram tentadas “a realização de programas de auto-instrução operária que atacavam a divisão e a organização capitalista do trabalho ao exigir uma formação polivalente e uma instrução unida ao trabalho e ministrada pelos próprios trabalhadores com uma projeção política destinada à sua emancipação. Estes programas eram também um ataque direto tanto aos ‘saberes burgueses’ (especialmente à história, à literatura, à filosofia), considerados toscas mistificações, como a seu modo de transmissão.” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p. 90)

22 [HTTP://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/gestaopublica/merenda_legal/0002](http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/gestaopublica/merenda_legal/0002)

De qualquer modo, a perspectiva marxista da sociologia da educação exposta aqui alerta para a possibilidade de a educação, sob o ponto de vista das classes populares, funcionar “muito mais como elemento de *domesticação* do que como elemento de libertação e de auto-afirmação” de suas crianças e jovens. (TRAGTENBERG, 2004, p. 195)

Bibliografia

- CALLIGARIS, Contardo. *Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl & ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/data.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Trabalho, Escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- NOGUEIRA, Maria Alice L. G. A gênese da escola pública: elementos para uma economia política da educação. *Educação & Sociedade*. São Paulo, nº 16, dez. 1983.
- SINGER, Helena. *República de Crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1977.
- TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Lua Nova*, São Paulo, 1985.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- VAN HAECHT, Anne. *Sociologia da educação: a escola posta à prova*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº6, 1992.
- WRIGHT, Erik Olin. *Classe, crise e o Estado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.