

RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E AS CLASSES TRABALHADORAS (EDUCAÇÃO PARA UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO)¹

Ozir Tesser

Antes de tratar do tema gostaria de assentar as reflexões sobre Educação e Sociedade na própria concepção do homem, que é o sujeito e o objeto da Educação e da História. Entendo que a sociedade não é senão a própria história dos homens.

I SOBRE A CONCEPÇÃO DO HOMEM

O homem se define por aquilo que ele faz. Ao mesmo tempo que pelo trabalho produz a sua existência, ele produz a si mesmo. O homem é o produtor produto de seu trabalho.

O processo educativo nada mais é senão este moldar-se do homem ao longo de sua história, este processo pelo qual os homens através da produção de sua vida vão se construindo mutuamente na inter-relação de suas práticas sociais e na compreensão que vão adquirindo de seu destino histórico.

Está aqui implícito, o seguinte:

1. O trabalho é considerado na sua aceção ampla de atividade, de criação do homem e não apenas na sua forma capitalista; implica portanto atividades materiais de transformação da natureza, de organização da vida social como também atividades espirituais de construção do conhecimento do belo, artístico, estético, moral etc... Embora todas estas atividades se embriquem uma nas outras.

2. Esta consideração acima procura compreender a história do homem também no esforço de se libertar do trabalho como constrangimento, necessidade. Poderia parecer contraditório que se defina o homem mais realizado quando ele se tenha liberado da obrigação do trabalho, a produção de que se trata não se identifica com a forma capita-

lista do trabalho, mas como atividade do homem, atividade de construção de sua vida quer espiritual e/ou material em direção à era da liberdade em oposição à era da necessidade.

3. Entende-se também que a liberdade não é um estado onde não existam limites ou obrigações, mas mais precisamente ela é um processo nunca terminado onde os indivíduos e a sociedade construam seu momento histórico, tomando a liberdade não como algo desvinculado dos compromissos mas essencialmente como a consciência da necessidade. Mas como a necessidade é algo estável e imutável, a consciência da necessidade implica a luta contra as necessidades" impostas. Donde liberdade é sinônimo de luta e não de outorga ou de aceitação de "necessidades" não necessárias.

Para compreender o processo educativo deve-se compreender à fundo o processo pelo qual os homens produzem a sua existência - o processo de produção - deve-se compreender o mundo do trabalho e o universo de suas práticas e relações sociais.

O trabalho produtivo das imensas massas no modo de produção capitalista, como nos modos de produção anteriores, não exaure a atividade do homem, é nele que se deve em grande parte buscar o entendimento de como os homens são e de como se organizam.

A concepção dialética de homem tem como característica a compreensão de que o homem não é apenas um dado mas essencialmente um fazer-se. É na atividade muito mais do que no simples existir que se encontra a sua essência. Ele é um ser que se faz, que se constrói. Esta noção diverge radicalmente da concepção metafísica e especulativa que define o homem uma vez por todas. Ele se faz produzindo a sua existência, imprimindo intencionalidade à sua ação, humanizando, por assim dizer, o cosmos. É sobretudo na ação consciente, que o homem vai construindo e dando conteúdo à sua existência; esta ação

¹ Conferência proferida pelo Prof. Ozir Tesser na VII Semana de Educação, em S. Luís (Maranhão), promovida pelo Departamento de Educação I da UFMA em 06.11.89.

encontra no vocábulo praxis a sua denominação mais precisa, uma vez que inclui a atividade e a consciência crítico-teórica como elementos indissociáveis do construir-se da humanidade.

Marx situa na produção da existência do homem, isto é, no trabalho, na ação, a base da concepção do homem. Entretanto esta característica não se realiza senão através de contradições. O fazer-se do homem no desenvolvimento histórico é atravessado pela negação do seu ser, pela alienação, expressa no modo de produção capitalista pela expropriação que sofrem os trabalhadores, não só dos instrumentos de trabalho, mas do próprio comando da produção, do produto e de si próprios pela venda de sua força de trabalho. Sua existência é separada de sua essência. Quer dizer que a realização do homem não se faz sem o jogo das contradições que atravessam sua existência e que exigem dele uma constante disposição de luta pela liberdade, de luta pela afirmação de sua autonomia e de sua igualdade.

Note-se bem, que a concepção materialista de homem enquanto ser que se constrói no trabalho poderia ser esvaziada do conteúdo dialético se for abstraída do processo contraditório de sua realização e se tornar uma noção positivista de elogio do trabalho "tout court".

Esta observação é necessária, vez que apesar da importância atribuída ao trabalho, à atividade, à criação, para a realização do homem, a forma capitalista do trabalho conduz ao paradoxo de que o homem (o trabalhador) tem a sensação, de que ele é mais homem fora do trabalho. Porque é fora dele onde ele retoma o seu destino, o sentido de suas atividades. Marx assinalara esta contradição nos manuscritos de 1844 quando dizia que o trabalhador se sente exterior ao trabalho por várias razões: "primeiro, que o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruina a sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si (chez soi) fora do trabalho e fora de si no trabalho (alienado no trabalho). Sente-se em casa quando não trabalha e quando trabalha não se sente em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas compulsório, trabalho forçado. Por conseguinte, não é a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio de satisfazer necessidades fora dele. A sua alienidade emerge com pureza no fato de que, tão logo não exista coerção física ou outra qualquer, se

foge do trabalho como de uma peste. O trabalho exteriorizado, o trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de auto-sacrifício de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho aparece para o trabalhador no fato de que o trabalho não é seu próprio, mas sim de um outro, que não lhe pertence, que nele ele não pertence a si mesmo, mas a um outro. Assim, como na religião a auto-atividade da imaginação humana, do cérebro humano e do coração humano atua sobre o indivíduo independente deste, ou seja, como uma atividade alheia, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Pertence a um outro, é a perda de si mesmo.

Por conseguinte, chega-se ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais, comer, beber, procriar, no máximo ainda moradia, ornamentos, etc., e em suas funções humanas só se sente ainda como animal. O que é animal se torna humano e o que é humano se torna animal.

Claro que comer, beber e procriar, etc., também são funções genuinamente humanas. Porém, são animais na abstração que se separa do círculo restante da atividade humana e as faz últimos e exclusivos".

Este é o primeiro aspecto a considerar na concepção de homem. Ser que se faz ao longo da história através da produção de sua existência, através portanto do trabalho e numa luta contraditória contra a alienação do trabalho. A negatividade e a positividade do trabalho fazendo parte essencial do seu construir-se.

Mas há um outro aspecto da concepção de homem importante de se ressaltar para a compreensão do processo educativo. Além do entendimento de que o homem se constrói ao longo do processo histórico, produzindo a sua existência em meio às contradições que tendem aliená-lo, é fundamental compreender que ele só o faz mediante um processo extremamente rico de relações. Não existe concretamente o homem isolado das abstrações metafísicas, como sua materialidade corporal, vista superficialmente, poderia levar a crer, isto é, o homem não é apenas indivíduo. A pessoa humana é ontologicamente um ser de relações de uma forma muito mais radical do que geralmente é considerada. Sua consciência, seus sentimentos, seu dever são um mundo de relações. Sua consciência só adquire materialidade pela linguagem que por sua vez só existe como forma de comunicação entre pessoas.

A realidade para o homem não é apenas a sua materialidade mas o seu sentido, aquilo que ela representa. Enquanto o idealismo isolava os significados da realidade material e os transformava em realidade autônoma, e o positivismo naturalista despojava a realidade de significados, levando a termo a mistificação, pois a realidade podia ser considerada tanto mais real quanto mais perfeitamente dela fossem eliminados o homem e os significados humanos, o homem e o mundo humano não são apenas a sua materialidade mas uma relação e um produto social. “A consciência humana, diz Kosik, é atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade de existência e de significado, de realidade e de sentido”². O idealismo exacerba o sentido, negando a objetividade, e o positivismo radicaliza o objeto, eliminando o sujeito. A verdade é a unidade dialética do sujeito e do objeto.

Desta forma o próprio homem é unidade de relações com o mundo e a sociedade.

Este princípio definidor do homem encontra seu prolongamento na compreensão que Marx tem de economia. “A economia política começa com a mercadoria, com o momento em que produtos são trocados por outros, quer por indivíduos, quer por comunidades naturais. O produto que entra na troca é a mercadoria. Ele só é, porém, mercadoria porque à coisa, ao produto, se liga uma relação entre duas pessoas ou comunidades, a relação entre o produtor e o consumidor, que aqui não mais se encontram unidos na mesma pessoa. Temos aqui, desde logo, um exemplo de um fato peculiar que perpassa toda a Economia e estabeleceu uma lamentável confusão na cabeça dos economistas burgueses: a Economia não trata de coisas, mas de relação entre pessoas e, em última instância, entre classes; estas relações estão, porém, sempre ligadas a coisas e aparecem como coisa”³.

Este conceito de relações é muito presente no pensamento marxista e insistimos nele porque é uma noção fundamental para a compreensão da escola e de sua função. Mas ante, citemos ainda alguns exemplos do realismo com que Marx trata este conceito aparentemente abstrato.

“O negro é um negro, assim como uma máquina é uma máquina. Somente a partir de determi-

nadas relações, o primeiro é um escravo e a segunda é capital. Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando de uma determinada forma e trocando entre si suas atividades. Para produzirem, contraem determinados vínculos e relações mútuas, e somente dentro dos limites desses vínculos e relações sociais é que se opera sua ação sobre a natureza, isto é, se realiza a produção”⁴. Isto é, a realidade é a coisa mais as relações que lhe dão sentido. É o próprio trabalho que faz o homem é um mundo de relações que lhe dão sentido. Isto é o trabalho de transformação da natureza é mediado pelas relações sociais. “O capital também é uma relação social de produção. É uma relação burguesa de produção, relação de produção da sociedade produção da sociedade burguesa. (...) O capital não consiste apenas de meios de subsistência, de instrumentos de trabalho e de matéria-prima, não se forma somente de produtos materiais; compõem-se, igualmente, de valores de troca, isto é, de mercadoria, de relações determinadas”⁵.

A importância atribuída por Marx ao conceito de relações na definição do mundo humano leva a compreender que a escola não se compreende unicamente a partir das coisas que a compõem quer sejam elas os conteúdos, a organização escolar, a divisão de tarefas, a hierarquia, etc., mas principalmente, a partir das relações que estabelece no seu interior, e no seu exterior com a sociedade. A compreensão destas relações tem uma presença bem mais marcante no terreno educativo do que a materialidade das coisas da escola. Mas antes de ingressar na segunda parte desta exposição vale precisar que vou limitá-la à educação escolar, não porque considero menos significativa a educação ampla, aquela que atravessa todo o tecido da vida social e sem a qual não existe transformação social ou revolução. O engano seria pensar que esta indispensável educação que, sobretudo, pela luta, molda a consciência dos homens através de suas práticas sociais, se identifica simplesmente com a educação escolar. Não há revolução sem educação, porque não há revolução sem teoria revolucionária. Entretanto esta necessária educação não se identifica com a escola. Prendo-me à educação esco-

2 Kosik, K. *Dialética do Concreto*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 224.

3 ENGELS, F. “Karl Marx: Para a Crítica da Economia Política”. In Marx, Engels. *Obras Escolhidas*. Moscou, Ed. Progresso, 1982, TI, p. 542.

4 MARX, K. *Trabalho Assalariado e Capital*, 2ª edição São Paulo, Ed. Vitória, 1963 p. 32-34. Apud. IANNI, O MARX. São Paulo, Ed. Ática, 1980, p. 95-96

5 MARX, K. *Trabalho Assalariado e Capital*, 2ª edição São Paulo Ed. Vitória, 1963 p. 32-34. Apud. IANNI, O MARX. São Paulo, Ed. Ática, 1980, p. 95-96.

lar por uma razão prática, para limitar o ângulo de análise e para, sobretudo, tratar de uma atividade à qual todos aqui presentes estão mais explicitamente ligados.

Crítica às relações sociais da escola

A Educação escolar para uma sociedade em transformação deve partir de uma compreensão profunda do homem que ela busca forjar e, ao mesmo tempo da compreensão da sociedade a que ela tem servido até aqui, e da sociedade que desponta no horizonte das relações sociais novas que se pretende construir. Minha exposição pretende sobretudo refletir o quanto a educação escolar é tributária da sociedade desigual que a institui. Entendo que na prática e na consciência dos educadores não fez ainda, de maneira incisiva e significativa, a crítica da escola desigual e alienante à qual massivamente os educadores servem. Em toda crítica há uma afirmação. Em todo não, há um sim. A negativa é uma afirmação. Entendo que esta prática-crítica é indispensável para que a instituição escolar se inscreva na luta por outra sociedade, por uma outra ordem social.

Há uma tendência a considerar a escola apenas como disseminadora de conhecimentos, e, ao perceber que os conhecimentos se geram fundamentalmente nas práticas-sociais, basicamente no mundo do trabalho, a escola é assim minimizada em sua função. Entretanto, de fato, a escola não é apenas uma agência disseminadora de saber, mas é um dos muitos lugares de práticas sociais materiais. E, como tal, ela adquire uma importância capital, na sociedade moderna, não tanto pelos saberes que transmite mas pela materialidade de sua organização, produzindo atitudes, formas de conduta e aceitação ou crítica das relações sociais dominantes.

Assentadas estas considerações, presume-se imprescindível que, para compreender e situar o papel da escola na conservação ou na transformação de sociedade, se analise o mundo da produção, o mundo do trabalho na sociedade. De um modo geral, os educadores escolares, do 1º, 2º e 3º graus, tem-se abstraído das relações sociais de produção e tem-se refugiado no interior da escola, em seus gestos, valores e ensinamentos, quase como a acreditar que ela tem, em si, a fonte dos conhecimentos que transmite e não na sociedade ou no domínio da produção da existência dos homens. O que daí decorre só pode

ser a mediocridade de seus conteúdos e a superfluidade de suas ocupações. Tem-se repetido, até à fastia, que a melhor forma de reformar a escola é fazê-la sair de si mesma e passar a encarar os problemas do homem concreto, fora da escola. Começar a ver a escola a partir do mundo do trabalho, das relações sociais, da sociedade e, não, como ocorre, ver a sociedade a partir da escola. Este ângulo de análise levará a contextualizar e a elaborar uma visão crítica sobre o quanto a escola é tributária da sociedade discriminadora, injusta e desigual. Este deve ser o caminho a ser seguido para se compreender as relações sociais do interior da escola, que ocupam um lugar importante, senão mais decisivo em termos educacionais, do que, propriamente, os saberes que bem ou mal ela transmite.

O aprendizado das relações sociais de produção, na sociedade moderna, tem na escola um dos seus instrumentos importantes. Note-se bem, a escola não é o principal meio para este fim, dado que o próprio aparelho produtivo e as práticas sociais a ele diretamente ligadas, são, para este fim, mais determinantes e eficazes.

Mas a escola se constitui como um instrumento importante. Para entender esta função da escola há que se compreender quais são estas relações sociais na sociedade capitalista.

“O capitalismo, diz Fernández Enguita, se caracteriza frente aos outros modos de produção anteriores porque o excedente de trabalho - no modo de produção capitalista a mais avalia - é extraído por mecanismos estritamente econômicos. Os mecanismos de dominação política não servem direta, mas indiretamente, à extração de mais avalia: com maiores ou menores dificuldades asseguram, por um lado, o consenso majoritário cotidiano em torno das relações sociais existentes e, por outro, servem como última linha de defesa, mediante a repressão pura e simples, quando estas são questionadas. Entretanto, a coerção tem ocupado um papel importante direto na extração de mais valia, inclusive na simples incorporação dos trabalhadores no processo de trabalho, em períodos e esferas notáveis que de modo algum podem ser consideradas exceções sem importância no desenvolvimento do capital”⁶. Haja visto a forçosa e violenta utilização dos escravos, por qua-

6 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Trabalho, Escola e Ideologia. Madrid, Ed. A Kal, 1985, p. 223. cf. outros desenvolvimentos sobre o assunto, sobretudo a referência a trabalhos de M. Weber e M. Foucault. Idem, *Ibidem* p. 224 e seguintes.

tro séculos, dos cinco de nossa história, e a brutal intimidação à organização e luta dos trabalhadores levando-os ao empobrecimento e às indecorosas relações de trabalho da acumulação capitalista no Brasil dos dias de hoje.

Vale, aqui, uma observação. O estudo das relações sociais de produção na sociedade, necessária para compreender as práticas sociais do interior da escola, toma sentido diferente segundo a ótica em que elas são estudadas. Assim, se parte de que estas relações atuais de trabalho são naturais, racionais, ou mesmo inevitáveis, ou de que elas são historicamente datadas e que é possível, a partir de sua compreensão e de seu estágio de desenvolvimento criar novas formas de relações. Ou como diz o autor citado, se entende que esta “é uma forma histórica determinada não pelas necessidades das pessoas, nem da “produção” em geral, mas pelos imperativos de sua forma capitalista e industrial”.⁷

Não tenho aqui o espaço para discutir as relações sociais de produção capitalista, isto é as relações de trabalho. Limite-me a tirar algumas conseqüências para a compreensão da escola. Antes, porém, de analisar o papel da escola na disseminação das relações sociais de produção caberia, rapidamente, situar a função da família.

Se o trabalho, no regime capitalista, fosse uma atividade livre e gratificante, a questão seria melhor resolvida. Entretanto, como ele se apresenta como imposição, como uma tarefa com o qual a grande maioria dificilmente pode se identificar dado que é expropriada de toda capacidade criativa, e mesmo de qualquer autonomia, dado que o trabalhador vê-se codificado ao nível de uma peça de maquinaria, a questão que se coloca é de explicar como esta situação se prolonga sem explodir? A família que na sociedade anterior ao capitalismo representava a unidade produtiva, já não exerce uma função decisiva, embora conserve mecanismos de pressão, sobre tudo acuada que é à sobrevivência biológica. Seu caráter autoritário e seu efeito de difusão de valores e visões de mundo favorecem a assimilação das relações sociais de produção capitalista, entretanto, não proporcionam um aprendizado adequado às novas relações, sobretudo que sua estrutura, útil para difundir relações menos bruscas, se presta mal para as relações conflituosas da produção capitalista. Entre, por-

tanto, a família e a produção capitalista, é a escola o instrumento mais adequado para amestrar o indivíduo às relações de produção capitalista.

Além desta função de plasmar os trabalhadores às relações sociais de produção da sociedade capitalista, a escola exerce outras funções: difunde conhecimentos, treina habilidades, enfim, qualifica o trabalhador, difunde a ideologia dominante, abriga as crianças enquanto os pais vão trabalhar, legitima a divisão social do trabalho etc. Entretanto, a hipótese aqui apresentada é que a função principal da escola, entre as múltiplas que ela exerce, é a do aprendizado das relações sociais de produção. Esta tarefa da escola não é tão visível e para se dar conta dela é necessário uma análise de sua prática social.

Quais são os elementos principais que permitem identificar esta função primordial da escola, a reprodução das relações sociais de produção capitalista?

O primeiro elemento, sem dúvida o mais visível, consiste no conteúdo curricular. Basta percorrer o conteúdo de cada uma das áreas de conhecimento: a história, a geografia, a religião, a literatura, a matemática, as ciências físicas e biológicas, a arte e a formação moral e cívica. A teoria do conhecimento que preside estes saberes, a noção de ciência apresentam, fundamentalmente, uma visão estática, acabada, “natural” e homogênea da sociedade, da natureza e do pensamento.

Entretanto, a eficácia maior da escola no que concerne ao amestramento às relações sociais de produção consiste nos meios utilizados para a aceitação das relações hierárquicas da produção capitalista e nos obstáculos criados para seu questionamento e sua transformação. Entende-se que, para além dos conteúdos e da organização curricular, a escola estabelece uma série de práticas, rituais, modos de relacionamento entre professores e alunos, que domesticam os mesmos às regras do modo de produção. “Sua força deriva de sua materialidade (o ser consciente é a expressão consciente do ser real: Marx), de sua regularidade e de sua não problematização - quer dizer de seu caráter, não explícito, não discursivo”.⁸

Aliás, a idéia de que a escola não visa primordialmente a instrução e sim o amestramento às relações sociais, não é nova. Podemos percorrer a bibliografia mais antiga e veremos repetidamente a distinção estabelecida entre instrução e educação.

7 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A Face Oculta da Escola. Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

8 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Trabalho, Escola e Ideologia*, p. 237.

Comênio, na Didática Magna, insiste em que a educação escolar deve visar em primazia a conduta e os costumes sobre os estudos.

Cumprir citar alguns traços das relações escolares que reproduzem as relações de produção capitalistas. Marx, ao conceituar o homem a partir da produção de sua existência, isto é de seu trabalho, observa que na sociedade capitalista este trabalho é alienado porque o trabalhador é privado da decisão sobre o que produzir e como produzir. Ele deve aceitar como natural uma relação na qual é privado do essencial de sua existência. Assim, na escola, o homem é privado da possibilidade de definir seus estudos, seu programa, seus textos etc.. Pouco a pouco, pelo peso da estrutura que o leva a abandonar possíveis veleidades nesta questão, os alunos vão se acostumando a considerar que a definição do seu percurso intelectual não é assunto seu, e que, como no mundo do trabalho, ele deve executar o que é decidido por outros.

Outro aspecto que vale a pena aqui ressaltar é que a alienação do trabalhador em relação aos meios de produção, ao processo e ao produto, conduz à fetichização da mercadoria e das relações sociais. Elas aparecem como estranhas a ele, "naturais" e com existência própria. Assim a escola tende a impingir na consciência dos alunos a inevitabilidade mágica dos saberes que transmite e dos rituais que instaura. Não é tanto a paixão do conhecimento que leva os alunos a aprenderem, ou a vontade de compreender e teorizar a prática social, mas a crença mitológica, totêmica de que ao se submeter a estes aprendizados e às práticas escolares, estarão galgando na estrutura social. Não é o sentido das coisas que interessa e sim seus efeitos cabalísticos. "A cultura que é um produto dos homens se apresenta como algo já criado e alheio", diz Enguita. Nisto consiste o fenômeno que Marx chama de fetichização, isto é, o produto dos homens passa a dominar o seu produtor. Para ilustrar o que se quer dizer tome-se, por exemplo o que ocorre com as professoras ditas "leigas" da zona rural submetidas ao aprendizado dos módulos do Logos II. Não é tanto a relevância, o sentido e até mesmo o rigor de seus conteúdos que interessa, mas a crença cega de que submetendo-se àquele aprendizado, freqüentemente inútil e equivocado cientificamente, elas conseguirão adquirir a identidade profissional que lhes é sistematicamente negada, inclusive como forma de mantê-las na submissão. "A cultura e os conhecimentos escolares se apresentam ao aluno como algo, como uma entidade acabada, retificada com lógica e vida própria, estática e dificilmente modificável (ou sim-

plesmente "natural" e imutável), quer dizer, tal como posteriormente se lhe apresentará a organização social da produção".⁹

Outro paralelismo existente entre as relações sociais de produção capitalistas e a educação escolar consiste na relação estabelecida entre os próprios alunos como entre os próprios trabalhadores, isto é, a insistência na sua atomização competitiva. Como diz Marx, o trabalhador ao ser alienado do seu produto e do processo de trabalho, se aliena também em relação aos outros homens. A escola insiste, através de seus mecanismos (seleção, provas, testes, notas etc.), no trabalho individual e competitivo de tal forma que o êxito de um se transforme em fracasso dos outros. Além disso, o prêmio dos estudos não é concentrado na relevância e na construção de um saber significativo e criativo e sim, como no mundo do trabalho onde a criatividade é suprimida, nos aspectos exteriores à atividade, nos diplomas, assim como no salário para o trabalhador.

Ao chegar a este ponto da reflexão sobre a educação escola para uma sociedade em transformação, ou mais precisamente sobre um aspecto desta relação - a função da escola como amestradora, "educadora" das relações sociais de produção capitalista, vale indagar-se qual o rumo, ou horizonte teórico que se pretende imprimir a estes estudos. O que fazer destas descobertas? Qual o sentido destas considerações? Uma vez identificada a correlação profunda, freqüentemente oculta e camuflada, existente entre o saber, a ação e a organização escolar e a sociedade de classes, o que fazer?

O primeiro ponto do horizonte teórico que cumpre colocar é que se entende que, se a consciência crítica é indispensável para qualquer transformação, portanto, se é necessário o estudo crítico da sociedade capitalista e de seus prolongamentos no interior da escola, ele não é condição suficiente, dado que somente a crítica-prática, ou a ação teórico-prática, tem o condão de transformar a realidade. Assim, de pouca serventia seriam estes estudos, se fossem restringidos a mais uma teoria sobre a escola e sua relação com a sociedade, sem que motivassem ações práticas em relação aos três graus de ensino.

O segundo ponto, que é um corolário do primeiro, consiste em constatar que os educadores, por falta de um embasamento maior na ciência da escola, quando chamados a intervir nas decisões escolares, geralmente o fazem na maior acriticidade, amoldan-

9 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Idem, p. 225

do-se às tendências acima indicadas de sujeição, fragmentação, reificação e alienação. Vejam-se, como ilustração, as decisões tomadas em relação às reformas curriculares, o esfacelamento e a obrigatoriedade de disciplinas, a imposição de conteúdos que pouco ou nada tem a ver com a formação da consciência crítica, a especialização excessiva perdendo-se totalmente a busca dos determinantes e de sua hierarquia na compreensão dos fenômenos sócio-educativos. Vejam-se, ainda, a discussão e as decisões que se tomam nos departamentos de nossas universidades quando da abertura de concursos para o ingresso de professores no magistério superior. As óticas extremamente fracionadas do saber ao invés de arregimentarem intelectuais de sólida formação científica, o que implica ampla visão dos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, prendem-se, por estreitas decisões, a áreas exageradamente limitadas do conhecimento, carreando para nossas universidades não os melhores intelectuais, mas os de visão mais estreita do saber e de suas relações com a sociedade. As instituições não fazem assim senão reproduzir biologicamente a sua própria mediocridade. De que servem tantos estudos críticos se eles não penetram nas dobras da vida cotidiana, nos gestos institucionais onde se é chamado a tomar decisões?

O terceiro ponto que, ao final destas reflexões, gostaria de salientar consiste numa precisão sobre um dos aspectos do horizonte teórico destas reflexões. Se o acento dado na exposição foi o de apresentar o quanto a escola é tributária da sociedade de classes que a instituiu, e isto, porque se entende que esta análise não está suficientemente feita e, sobretudo, não se tem dela tirado as devidas consequências na organização do trabalho escolar, como acima illustrei, entretanto, a relação escola e trabalhadores não se esgota aí. Poder-se-ia igualmente mostrar o quanto a escola tem representado uma importante conquista dos trabalhadores na elevação do seu nível cultural, e na aquisição de saberes indispensáveis, apesar de tudo, para a sua libertação. E é somente no rumo deste pensamento que se pode compreender porque a universalização e a qualidade da oferta escolar tem figurado constantemente nas reivindicações dos trabalhadores.

A análise crítica tem como objetivo se contrapor à concepção idealista dominante, segundo a qual a escola só exerce uma função positiva na sociedade. Se a leitura crítica da escola dispõe de uma vasta literatura, de há muitos anos, ela tem fragilmente assento na consciência e sobretudo na prática dos

educadores. A este respeito, o que mais está em voga são jargões estereotipados, tais como pálidas noções de teorias ditas críticas ou reprodutivistas, ou pedagogas críticas dos conteúdos, sem entretanto serem fundamentadas num estudo rigoroso e profundo da sociedade, do modo de produção capitalista, e por consequência da própria função da escola.

É preciso reconhecer que "a escolarização universal tem sido um instrumento para suprimir, ou ao menos, mitigar e desativar as grandes contradições e fontes potenciais de conflito da sociedade, cujos cenários fundamentais eram e são os campos da economia e da política. Ela não tem falhado nesse empreendimento, mas o êxito tem sido obtido em boa parte, mais que pela supressão ou abafamento das contradições existente, pelo seu deslocamento a novos terrenos e pelo processo de dar-lhes novas formas, ou fazendo surgir novas fontes de conflito".¹⁰

Este deslocamento das contradições pode ser verificado pelas lutas, pelos embates teóricos e práticos no interior da própria escola. Nem a escola só reproduz as relações de produção capitalista, embora seja esta a sua tendência predominante, nem os trabalhadores intelectuais ou os estudantes, que dela fazem parte, se amoldam necessariamente a seus imperativos alienantes. Assim, contradições importantes atravessam a instituição escolar, como prolongamentos da luta de classes e das oposições culturais, que se dão nas outras esferas da sociedade.

Assim também, e esta é minha última observação, cumpre salientar a dissimétrica relação estabelecida pelo trabalho capitalista e pela escola no que diz respeito à qualificação. Se o primeiro tende por sua fragmentação em gestos e operações cada vez mais simples, pela rígida hierarquia estabelecida, pela alienação do trabalhador, se o trabalho capitalista tende à desqualificação da maioria e é indicação de inúmeras pesquisas nos últimos 30 anos-, a escola, contraditoriamente, apesar dos traços fundamentais anteriormente descritos que a moldam às necessidades do modo de produção, tende à qualificação do trabalhador em um grau superior às possibilidades de absorção destas qualidades no mercado de trabalho. Este fato credita à escolarização, apesar de tudo, um potencial revolucionário na sociedade. Por aí, pode-se compreender, em parte, a resistência das classes dominantes à universalização da escola, ou à melhoria de sua qualidade, enquanto que os trabalhadores vêem na escola um instrumento para sua libertação.

10 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da Escola*. p. 218