

ESCOLA E TRABALHO NA MODERNIDADE: DESAFIOS DEMOCRÁTICOS

FERREIRA, João Roberto Resende

Prof. da UEG na UnU, CSEH de Anápolis –GO
Professor do Departamento de Educação da PUC - GOIÁS, e
Doutorando da Faculdade de Educação da UFG.
Joaorob-ferreira@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos do século XX, o avanço e o uso das ciências e das novas tecnologias provocaram profundas transformações na economia favorecendo ainda mais o processo devastador da globalização do mercado e possibilitando uma série de mudanças no campo da produção. A de maior destaque foi o Toyotismo¹, caracterizado pela utilização de novas tecnologias de base microeletrônicas, que se mescla ao antigo Fordismo das máquinas eletroeletrônicas e, configura uma nova forma da antiga exploração e acumulação do capital.

As principais mudanças com o desenvolvimento do Toyotismo estão na horizontalização e flexibilização da indústria, terceirização, novas formas de gestão e organização do trabalho em ilhas de produção, aumento do setor de serviços e de maior contingente de trabalho feminino entre outras medidas. As consequências dessas mudanças foram duplas. Por um lado, garantiram a reestruturação produtiva do capital, e por outro, geraram o desemprego estrutural de grandes massas de trabalhadores e são ainda uma ameaça a destruição da natureza pondo em risco toda a humanidade.

Devido a essas transformações, a educação escolar nas últimas décadas tem sido a tônica das discussões em vários setores da sociedade política e civil. Entre os pontos de discussão encontra-se quase que uma unanimidade em torno da má qualidade do ensino e da baixa taxa de aprendizagem dos alunos. Com o objetivo de melhorar a qualidade educacional das escolas públicas, várias reformas já foram realizadas, e continuam até hoje sendo cogitadas como forma de sanar o problema. No entanto o resultado dessas reformas não tem modificado muito – embora reconheçamos que o número de alunos matriculados na educação básica aumentou nos últimos anos – as escolas públicas brasileiras continuam com problemas crônicos como evasão, repetência, dificuldade de acesso à educação infantil, péssimas

condições físicas e pedagógicas, os diretores enfrentam a burocracia na gestão, professores insatisfeitos, entre outrosⁱⁱ.

Estudos recentesⁱⁱⁱ argumentam que as reformas atuam somente nos efeitos da má qualidade e aprendizagem dos alunos, e com isso, ocultam as causas fundamentais sobre as quais a escola moderna esta assentada. Essas constantes modificações põem em pauta a discussão sobre a concepção de educação, e sua relação com o trabalho, que está em jogo permanente na sociedade dividida em classes. É sobre as relações entre escola e trabalho na modernidade que segue o raciocínio desse texto.

ALGUNS ASPECTOS DA MODERNIDADE

A modernidade^{iv} é marcada pelo renascimento e grandes transformações no campo político, econômico e social. Uma de suas especificidades mais importantes, esta na crença da construção do mundo dirigido pela razão que desencadeou profundas transformações na sociedade no final do século XVI até ao século XVIII, quando derrotou definitivamente o Antigo Regime. Em 1789, a Revolução Burguesa acena com novos valores universais, como a promessa de liberdade, igualdade e fraternidade para todos.

No campo social, o renascimento e o iluminismo, apresentaram as condições para o desenvolvimento de uma humanidade dirigida pela razão. Esse pensamento se contrapunha à Ideia medieval de intervenção divina na forma de construir o mundo. A crença da construção do mundo dirigida pela razão desencadeou profundas transformações na sociedade durante os séculos XV ao XVIII, proporcionando a construção de uma sociedade secular, com base nas ciências, influenciando a todos nós até hoje.

Uma das principais características desse momento está no desenvolvimento de um novo modo de produção material, cultural e de organização social – o capitalismo – que substituiu a organização feudal fundada na agricultura, por um novo comportamento humano, concentrado nas cidades, caracterizado pela junção da ciência ao processo de industrialização, pela libertação do indivíduo e as novas relações entre patrões e empregados.

Antes de tudo, temos aí a emergência de um mercado mundial. À medida que se expande, absorve e destrói todos os mercados locais e regionais que toca. Produção e consumo – e necessidade humanas – tornam-se cada vez mais internacionais e cosmopolitas. [...] O capital se concentra cada vez mais nas mãos de poucos. Camponeses e artesãos independentes não podem competir com a produção de massa capitalista e são forçados a abandonar suas terras e fechar seus estabelecimentos. A

produção se centraliza de maneira progressiva e se racionaliza em fábricas altamente automatizadas. (BERMAN, 1986, p. 90).

Essas transformações, provocadas pela ampliação da nova indústria e o comércio emergente, causam abalos nas relações sociais. A ideia de progresso e desenvolvimento, presente no projeto Iluminista, permeia todo o pensamento capitalista que contrapõe ao modelo medieval e do antigo regime, fundado em valores fixos e imutáveis, determinados por lastro de sangue e de castas. Em seu lugar, ergueu-se uma nova estrutura social, fundada no pensamento secular, na igualdade de direitos, na industrialização e no trabalho assalariado, composta por grupos e interesses distintos, formando assim, uma sociedade de classes constituídas por burgueses e operários trabalhadores, desenvolvendo relações de conflitos e consenso.

No campo do trabalho, as fábricas nascentes a partir da Revolução Industrial no século XVIII, substituem as oficinas e os ofícios estabelecidos durante a Idade Média, prevalecendo uma submissão do campo à cidade, e a substituição do trabalho servil e artesanal pelo trabalho assalariado. Assim, segundo Castel, (2005, p. 213), “O trabalho torna-se a fonte de toda riqueza, e, para ser socialmente útil, deve ser repensado e reorganizado a partir dos princípios da nova economia política”. Como já sabido, essa reorganização do trabalho resultou em uma sociedade produtora de mercadorias, constituída conforme Marx^v, em valor de troca e valor de uso, sendo o trabalho também convertido em uma mercadoria, por isso “trabalho alienado”, que produz mercadorias com valor de troca, da qual o seu produtor, o trabalhador, não irá usufruir desse valor, pois quem se apropria dele é o capitalista.

O século XIX foi um período de grandes perguntas sobre a questão do social e de como governar o povo e a nova classe trabalhadora que, sob a exploração brutal do capital, viviam em condições de plena miséria.

De fato, a primeira metade do século XIX, é marcada pela tomada de consciência de uma forma de miséria que parece acompanhar o desenvolvimento da riqueza e o progresso da civilização. A questão social surge como uma nova despesa porque os “novos pobres” agora estão plantados no coração da sociedade, formam a ponta de lança de seu aparelho produtivo. (CASTEL, 2005, p. 282. Grifos do autor.)

Historicamente, a situação em torno do social no século XIX, fez parte das discussões entre os proprietários industriais e o Estado. As primeiras tentativas de resolver o problema da pobreza foram dadas pela iniciativa privada. Foram criadas as associações patronais, ou instituições filantrópicas e de caridade, tendo o Estado uma participação insignificante. Somente depois de muita contradição e conflito, o Estado intervém com o

objetivo de proporcionar um equilíbrio entre forças tão díspares, e atua como um terceiro entre a relação capital e trabalho.

o Estado social, poder-se-ia dizer, começa sua carreira quando os notáveis deixam de dominar sem restrições e quando o povo fracassa ao resolver a questão social por sua própria conta. Abre-se um espaço de mediações que dá um novo sentido ao “social”: não mais dissolver os conflitos de interesses pelo gerenciamento moral nem subverter a sociedade pela violência revolucionária, mas negociar compromissos entre posições diferentes, superar o moralismo dos filantropos e evitar o socialismo dos “distributivistas”. (CASTEL, 2005, p. 345. Grifo do autor)

No início do século XX, a base de produção capitalista em pleno desenvolvimento apresenta uma nova organização do trabalho, segundo Gramsci, denominada de “racionalização do trabalho”, desenvolvida pela “administração científica”, criada por Taylor e materializada na indústria automobilística de Ford a partir dos anos de 1920. Esse processo foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, tendo como principal característica, a produção e o consumo em massa que interferiu diretamente na formação de um novo homem, e por isso, a educação escolar também assumiu papel preponderante.

As análises sobre as escolas realizadas por Gramsci, em 1932, preso sob o regime fascista de Mussolini, na Itália, têm como referência o modelo antigo da escola Italiana, frente às novas exigências do americanismo e do fordismo para com a educação escolar. Naquele modelo, prevalecia a tradição europeia que tinha como fundamento a formação humanista de cunho emancipadora e atualização dos indivíduos no mundo da arte e da cultura, difundido em toda a sociedade, como forma de constituir a personalidade, essencial à manutenção da cultura e da vida social. O trabalho aqui era entendido como princípio educativo, e assim, todas as práticas educativas, até mesmo as mecânicas, estavam vinculadas a uma perspectiva cultural.

As noções singulares não eram apreendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da observação e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. (GRAMSCI, 2004, p. 46)

Com a emergência do americanismo e do fordismo, caracterizado pela grande indústria automobilística, a relação escola e trabalho também foi alterada. Segundo Gramsci as reformas educacionais desenvolvidas na Itália, tiveram várias consequências negativas nessa relação, pois apresentou fraturas entre ensino primário, secundário e superior, objetivando adaptá-los ao novo processo produtivo em expansão.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é

destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2004, p. 49)

O que se desenvolveu depois de assentada a base de produção da sociedade capitalista, na relação da escola com o trabalho, pode ser assim descrito. A escola possibilitou a socialização dos indivíduos para viver em sociedade. O desenvolvimento da ciência incorporado ao modelo produtivo exigia maior qualificação de todos, mas não na mesma proporção. De um lado, um modelo de escola preocupada com a formação geral dos indivíduos. E do outro, uma escola de formação técnica profissional, destinada aos filhos dos trabalhadores pobres.

A escola é uma instituição importante na preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. Suas práticas educativas têm que considerar o mundo do trabalho para não correr o risco de ensinar aos alunos algo fora do seu tempo. No entanto, as relações que se desenvolveram ao longo do século XX e XXI, favorecem apenas o capital, pois, embora tenha havido algumas transformações, principalmente a partir da década de 50, como a democratização do ensino, muito pouco modificou nos dias de hoje no que se refere a relação educação e trabalho, pois como nos alertou Gramsci, está mais visível o interesse dos industriais pela expansão das escolas de formação técnica, em detrimento de uma escola realmente formadora.

RELAÇÃO ESCOLA E TRABALHO A PARTIR DOS ANOS DE 1970

Os desdobramentos históricos a partir da segunda metade do século XX foram o reflexo de um conjunto de fatores sociais, econômicos e políticos, resultados de duas Guerras Mundiais, da Revolução Russa, da descolonização da África entre outros eventos conflitantes, cujo principal interesse era recuperar-se da guerra, a expansão do mundo industrial e a disputa pela hegemonia entre as ideologias capitalistas e comunistas.

Com a perspectiva de analisar as conseqüências dos sistemas nacionais de ensino, sobre a aprendizagem dos alunos das classes populares, nos anos de 1970, os estudos de Bourdieu, (1998), também nos ajudam a analisar hoje, a relação entre escola e trabalho.

A escola é hoje altamente individualista e em seu interior, se consolidou como espaço de conservação da cultura burguesa e preservação da sociedade de classes, por meio de obstáculos absolutamente competentes, que impedem que os estudantes das classes trabalhadoras, alcancem os níveis mais altos de escolarização.

É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom *social* tratado como *dom natural*. (BOURDIEU, 1998, p. 41. Grifos do autor)

A tese do autor é de que essa conservação acontece devido aos mecanismos de eliminação empregados pelo sistema escolar sobre os indivíduos, desde o início de sua escolarização até aos graus mais elevados da carreira escolar. Os mecanismos que determinam a eliminação contínua das crianças das classes desfavorecidas são garantidos por meio da transmissão cultural, a escolha do destino, pela função de conservação da escola e a prática cultural.

No que se refere à transmissão cultural, o autor destaca a existência do capital cultural e certo *ethos*, sistemas de valores, implícito e profundamente interiorizado pelas crianças que contribuem para manter a diferença no ambiente escolar. Fundamentado em uma pesquisa de Paul Clerc, Bourdieu, apresenta as principais formas da transmissão do capital cultural e de sua influência no desenvolvimento das crianças na escola primária até aos níveis mais elevados de ensino.

Como capital cultural, o autor conceitua todo o conhecimento que historicamente foi acumulado pela família das crianças. Nesse conjunto de princípios, está a formação escolar dos antepassados e dos pais, o contato com o teatro, com a música, a literatura, o cinema, a poesia, visitas aos museus e o convívio com a arte de forma geral.

Quanto maior e melhor for a formação cultural dos antepassados das crianças, além da qualidade de suas residências domiciliares, isto implica em saneamento, transporte e segurança, melhor, em tese, deve ser o conhecimento a influenciar na formação das crianças na escola.

Para Bourdieu, as crianças oriundas dos meios mais favorecidos, são portadoras de uma herança cultural, de um bom gosto e hábitos culturais, bem como o domínio da língua padrão e até de outras línguas, que favorece o desenvolvimento de certas carreiras escolares. Essa cultura só pode ser desenvolvida com a frequência constante em ambientes culturais como museus e teatros, por exemplo, o que não é oferecido pela escola, a não ser de forma esporádica.

O processo de transmissão da herança cultural é constante, contínuo e considerado que ocorre quase que espontaneamente, por “osmose”, entre os membros das classes mais altas, o que contribui para reforçar aos membros dessas classes, a crença em seus *dons*, e não como resultado de longo processo de aprendizagem, que exige altos investimentos. Daí a utilização desses hábitos culturais serem bastante incentivados em todas as escolas, mesmo sabendo que aparece distante para os alunos das classes trabalhadoras.

Assim também se dá na hora de escolher os estabelecimentos de ensino. Para os membros das diferentes classes sociais, a escolha dos cursos está relacionada com o sistema de valores implícito ou explícito em suas posições sociais. A atitude dos pais em relação à educação das crianças, como em enviá-las para um estabelecimento de ensino secundário que permita a continuidade no ensino superior, ou então, deixá-las em um estabelecimento de ensino que implica em uma carreira de estudos mais curtos, como profissionalizante, parece ser a determinação de um destino objetivamente determinado, para o conjunto da categoria social a qual pertencem.

As condições objetivas que determinam as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas escolhas e, conseqüentemente, todas as suas atitudes em relação à escola.

Assim, a classe popular renuncia a enviar os filhos para um estabelecimento de ensino que demanda um curso de longo prazo, porque as condições de realizar o desejo com o sucesso escolar são ínfimas. Já a classe burguesa e grupos mais ricos aderem mais aos valores escolares, pois a escola lhes oferece chances razoáveis de satisfazerem seus desejos. Deste modo, Segundo Bourdieu, (1998, p. 50). “O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”.

Além disso, duas concepções de cultura se exprimem ainda hoje, entre os mestres do ensino primário e os professores tradicionais do ensino secundário. Para Bourdieu, (1998, p. 55), os educadores, em sua maioria, conscientes ou não, diante do quadro cultural aristocrático, tendem a valorizar muito mais a cultura elitista em suas práticas. E, considerando essa cultura como base, avalia todo o grupo de alunos nas instituições de ensino, julgando segundo a escala de valores das classes privilegiadas. Os filhos das classes populares, que não recebeu de suas famílias nada que lhes possam servir em suas atividades escolares, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, são obrigados a esperar tudo e a receber tudo da escola, e sujeitos ainda a serem avaliados e julgados por valores das classes

abastadas. Nesse sentido, a cultura aristocrática e, sobretudo a relação aristocrática com essa cultura, favorece os mais favorecidos.

Diante do exposto, o autor conclui que as inúmeras transformações por que passam os sistemas de ensino hoje em dia, não toca no essencial e nem se questiona nos programas de reformas, a especificidade e a funcionalidade do sistema escolar, que por meio de um discurso democratizante garante a permanência das desigualdades.

Pensar a relação entre modernidade, escola e educação é considerar o trabalho como um ato educativo. Nessa acepção a educação deveria formar tanto para a vida profissional quanto para a vida pessoal. Isso implica em estabelecer políticas públicas que garantam a todos o direito a uma educação de qualidade, ou seja, o princípio de universalização da educação e do trabalho de forma democrática. No entanto, não é só na forma da lei que os processos realmente democráticos se constituem como ocorreu, por exemplo, na constituição de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394/96.

Durante os últimos vinte anos do século XX, as propostas democráticas dos Movimentos Sociais no Brasil, como por exemplo, reivindicação de uma escola pública de qualidade, cidadania e a participação na elaboração de políticas públicas, se materializaram em propostas realmente de democratização do país, que por intermédio de suas ações, fizeram com que fossem incorporadas em forma de leis. No entanto, a dominação histórica dos grupos hegemônicos da burguesia, por meio de políticas neoliberais, da globalização entre outros, eliminaram a discussão de classes e toda uma prática democratizante em andamento, provocando um refluxo dos movimentos sociais, impedindo a avanço democrático no país.

A institucionalização de mecanismos que ampliam a democracia nos processos de gestão e organização da escola é fundamental. No entanto, pode significar muito pouco se seus princípios não estiverem alicerçados à cultura democrática participativa. Certamente, tal invenção não é só um desafio da escola, pois, para superar os limites da democracia contemporânea, essa empreitada deverá ser política. Isso porque a educação é direito de todos, implicando a superação da ideologia do mérito e da competição que apenas contribuem para justificar as desigualdades no interior da escola. Por outro lado, é necessário que a escola estatal seja entendida como serviço e bem público, pois a educação é uma ação de interesse público. (CRUZ, 2009, p. 71,2).

Assim, as práticas pedagógicas orientadas sobre o prisma do capital, não contam com a participação ativa dos professores, da sociedade civil e muito menos com a dos pais dos alunos. Com isso, só com a institucionalização de mecanismos democráticos, na forma da lei, fica difícil desenvolver a autonomia e a prática democrática tão importante para a construção de um ensino de qualidade social.

É reconhecível que a escola atual formou e forma muito gente. Muitos trabalhadores são hoje profissionais competentes produtivos e eficientes. Esses profissionais concluíram um

curso e são portadores de diplomas oferecidos por instituições de ensino, que na verdade, como afirma Buttigieg (1999), “continua a educar *poucos* a se tornarem dirigentes (os líderes) do futuro e *muitos*, isto é, a grande maioria, a se tornarem trabalhadores eficientes e produtivos”. Mas afinal qual o significado disso para a democracia? Penso que a resposta para isso, pode ser encontrada na observação de Gramsci, citada no início desse texto, de que “a escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência”. Esse pensamento faz de Gramsci um pensador atual^{vi}, que nos ajuda a iluminar o terreno escuro por que tem passado as políticas públicas de educação no Brasil, no que se refere à educação e ao trabalho e, a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Cortez, 7ª Ed., Campinas, SP. 2000.
- BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Org. Teixeira Coelho. Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ, 1996. (Coleção Leitura).
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. Companhia das Letras, São Paulo, 1986.
- BOUDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. BUTTINGIEG, Joseph. Da escola retórica à escola democrática. Tradução de Rosemary Dore Soares. Acesso em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=285>, data, 10/10/2010.
- CASTEL, Robert. A propriedade social. In. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Trad. De IRACI D. Poleti. 5ª Ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2005.
- CRUZ, José Adelson. *O movimento Social e a Escola: da criação passada à invenção necessária*. Eccos, Rev. Científica. São Paulo. V. 11 n, 1 jan. junh. 2009.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In, *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, RJ, 1978. p. 375, 414.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 2. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sergio Henrique. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004, p. 13-55.
- MÉSZÁROS, István, A educação para além do capital. In. _____, István, *O desafio e o fardo do tempo histórico*. Tradução. Ana Cotrin, Vera Cotrin. São Paulo, Editora, BOITEMPO, 2007.

ⁱ Cf. ANTUNES, 2000.

ⁱⁱ Cf. Folha de São Paulo, 31/10/2010. Caderno MAIS!

ⁱⁱⁱ Cf. MÉSZÁROS, 2007, p. 195;224.

^{iv} “A modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável. Cf. BOUDELAÏRE. (1996).

^v MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. Ed. Nova Cultura, 1996.

^{vi} Cf. AGGIO, Alberto (org.), Gramsci no seu tempo. Brasília, fundação Astrogildo Pereira: coedição, Rio de Janeiro, Contraponto, 2010.