

Sociologia da Educação

As Relações Entre o Modo de Produção Capitalista e os Modos de Educar

Iael de Souza¹

Resumo

Este artigo tece algumas das relações entre o modo de produção capitalista, os modos de educar, o mundo do trabalho e as instituições escolares, demonstrando como a sociologia da educação, a partir de uma perspectiva crítica, de totalidade social, pode corroborar, mediativamente, para a construção da hegemonia da classe trabalhadora, a começar pelos seus filhos, criando as condições para que possam necessária e essencialmente se organizar e mobilizar para além das instituições de ensino. Revela os limites e as possibilidades – embora limitadas – da educação escolar, demonstrando que a luta de classes efetiva se realiza nos diferentes âmbitos da produção social, na prática social.

Palavras-chave: Sociologia. Educação escolar. Modo de produção capitalista. trabalho.

EDUCATION SOCIOLOGY – THE RELATIONS BETWEEN THE CAPITALIST MODE OF PRODUCTION AND THE TEACHING APPROACHES

Abstract

This article presents some of the relationships between the capitalist mode of production, the means to educate the world of work and school institutions, demonstrating how the sociology of education, from a critical perspective of social totality, can corroborate, mediatively, to build the hegemony of the working class, beginning with her children, creating the conditions for them to be necessary and essentially organize and mobilize beyond the educational institutions. Reveals the limits and possibilities – however limited – of school education, demonstrating that effective class struggle takes place in different aspects of social production, in social practice.

Keywords: Sociology. School education. Capitalist mode of production. Work.

¹ Professora-assistente da Universidade Federal do Piauí, Departamento de Educação. Mestre em Ciências Sociais pela Unesp – Marília e doutoranda em Educação pela Unicamp. iaeldeo@gmail.com

O contato com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, após sua inclusão na grade, não garante um embasamento satisfatório, isto porque sua carga horária semanal é incipiente e o conteúdo acaba sendo visto de maneira aligeirada. A noção construída pelos discentes é, invariavelmente, repleta de lacunas, quando não distorções. Por conseguinte, a construção da relação entre a sociologia e a educação, e da possibilidade de uma sociologia da educação, exige um árduo esforço intelectual de apropriação e sistematização histórico-social para assimilação e compreensão.

Partindo dessa situação circunstancial genérica, o presente artigo tem por objetivo auxiliar esses estudantes e futuros trabalhadores da educação na apropriação e construção do conhecimento sobre a sociologia da educação, demonstrando as conexões causais e algumas das múltiplas determinações reflexivas entre: a) modo de produção e sociabilidade capitalista, b) modos de educar, c) mundo do trabalho, e d) instituições escolares, desinvertendo a realidade propositalmente invertida por meio do concreto pensado, tornando visíveis as mediações não percebidas na prática-utilitária concreta, retotalizando a totalidade social.

Nosso intento, portanto, é contribuir para a formação de um profissional/intelectual crítico-reflexivo-ativo, cômico da necessidade de pesquisar e acompanhar, da melhor forma possível ante as condições dadas – e lutando para construí-las quando não estiverem postas, uma vez estando consciente da sua necessidade e importância imprescindíveis –, o movimento processual do real, capacitado de construir a síntese concreta das situações concretas estudadas, tendo por ponto de partida e chegada à totalidade social – totalidade das relações sociais e de produção/reprodução social – e sua retotalização.

Da Sociologia à Sociologia da Educação

Em outro artigo (Souza, 2014, p. 12-21) demonstramos as condições e circunstâncias histórico-sociais que exigiram a criação de uma ciência do social, ou seja, a apropriação racional e consciente do modo como os homens organizam

as relações de produção, de trabalho e de propriedade entre si, as relações sociais e de produção, possibilitando uma ação intencional e eficaz sobre a realidade (ação política-social), que pode tanto contribuir para transformar quanto para preservar o existente.

Assim, a sociologia nasce, mais precisamente, no século 19, em um período histórico-social marcado por uma revolução (ruptura, transformação radical) no modo de vida, na produção da vida social, originando um novo mundo, gestado na crise do modo de produção feudal, quando o Renascimento e o Iluminismo preparam e criam as condições para a mudança de mentalidade, valores e visão de mundo, construindo a aceitação social, via persuasão e argumentos científicos, que gera a crença e defesa da necessidade e emergência da erupção de um mundo novo: a sociabilidade capitalista, sinônimo de igualdade entre os homens, liberdade e felicidade.

Essa ciência contribui para entender *os homens no mundo*, uma vez que sobre *o mundo dos homens* foi construído um saber sistemático, posteriormente sistematizado pelas ciências da natureza, possibilitando a complexificação constante do modo de vida social e criando as condições objetivas para um desenvolvimento subjetivo rico e multifacetado. As relações sociais complexificam-se, exigindo que sejam substancial e essencialmente refletidas para uma compreensão, mais adequada e próxima possível, das reais necessidades humanas e de sua práxis, a fim de que sejam dadas as respostas mais apropriadas e de acordo ao fim desejado, que deveria ser a realização humana na plenitude possível das condições e circunstâncias histórico-sociais propiciadas pelo desenvolvimento do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade.

Esse deveria ser o objetivo da sociologia, mas não é o que acontece, porque na sociabilidade capitalista torna-se mais uma ciência apropriada pelo capital e por sua lógica de manutenção e reprodução, que exige o controle do social para garantia da ordem e progresso. A Sociologia acaba atuando, hegemonicamente, em uma perspectiva de preservação do existente – e não de transformação –, acatando para isso *um certo tipo* de mudança, que se realiza mediante as refor-

mas e planejamentos, permitindo o *controle* sobre a própria mudança – ou seja, a sua estruturação – e, acima de tudo, *sobre o social*. É preciso precaver para prevenir e poder antecipar e planejar as ações, via políticas públicas estatais.

É assim que podemos construir as conexões com a educação, mais especificamente com a educação escolar, pois no modo de produção capitalista a ciência sociológica tem por objetivo garantir o *controle do social, sobre o social*, direcionar a forma das relações sociais, o que faz com maestria e excelência por meio da educação sistematizada pelo sistema educacional, inculcando e reforçando determinados valores, normas, regras, comportamentos, hábitos, ditando as formas de organização dos processos e procedimentos do trabalho escolar, (re) criando, assim, determinados tipos de homens, de acordo com as necessidades exigidas pelas reestruturações das relações de produção e do mundo do trabalho.

Entendemos, então, que por intermédio das *políticas sociais* (manifestação dos interesses e necessidades de grupos sociais determinados, essencialmente antagônicos entre si, representando ou a classe capitalista ou a classe trabalhadora), das *políticas públicas* (ocupação de cargos e órgãos públicos pelos indivíduos de determinada classe social que possibilita alterar as relações de poder e força entre as classes em luta, beneficiando uma delas, garantindo a construção e/ou manutenção de sua hegemonia) e, em particular, das *políticas educacionais* (que são o direcionamento dado por um dos grupos e classe social às práticas pedagógico-educativas), o Estado capitalista (ou seja, Estado de classes, sobre a hegemonia de uma delas) padroniza e formata mentes, corpos e almas. Não é por outra razão que Althusser (1985) afirma que o Aparelho Ideológico Escolar é o que tem posição dominante nas formações capitalistas maduras. Saviani tece o seguinte comentário a respeito:

Como AIE (Aparelho Ideológico de Estado) dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante (Saviani, 2007, p. 23, os parênteses são nossos.)

Apropriada pelo capital, a sociologia aplicada à educação, à sociologia da educação, responde às necessidades e exigências de produção e reprodução do sistema capitalista, produz e reproduz uma educação de classes, uma vez que se trata de uma sociedade de classes, e embora se afirme tratar-se de um sistema único de ensino, na prática ele é dual, pois os filhos da classe trabalhadora são formados para executar, fazer, e os da classe capitalista para comandar, planejar. De um lado, um ensino de instruir para o trabalho (assalariado), de outro, um de educar para a vida e o poder, efetivando e reproduzindo a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, alimentando a lógica do desenvolvimento desigual e combinado do capital, ao garantir as condições para a reprodução das desigualdades sociais.

Essa desigualdade na formação escolar dos filhos da classe capitalista é enfatizada por Gramsci, demonstrando o quanto a organização do trabalho escolar e o processo de escolarização, em si, são determinações reflexivas das necessidades de um grupo social que domina os meios de produção material e espiritual, e por meio das políticas públicas educacionais conseguem defender e fazer valer o seu “ideal” de homem, em acordo com a sociedade de classes capitalista, revestindo-o de caráter de res-pública (coisa pública), ou seja, em defesa e interesse de todos, sem distinção:

(...) a escola vem antes da prática dominadora, porque prepara o jovem burguês com todos os detalhes necessários para o exercício da ‘responsabilidade’ administrativo-política dominadora. (...) o jovem burguês, antes que tenha praticamente vivido e lutado, é pela escola saturado do espírito de sua classe, é moldado, forjado de forma que se estreie na vida social e nas suas experiências já formado e pronto para a luta, com uma concepção preconstituída, já inserido nos quadros dos dominadores que sabem ser dominadores (Gramsci apud Nosella, 2004, p. 103-104).

Por isso, Bourdieu e Passeron (2010) asseveram que a forma como está estruturado o sistema de ensino reproduz as desigualdades sociais. O processo de escolarização, em essência, não corresponde à aquisição de conhecimentos, como é propagado e acreditado, mas sim em lapidar e moldar o caráter, reforçar

os comportamentos, valores, normas, regras socialmente aceitos, desejados e esperados, refinando o processo de socialização que ocorre anteriormente à entrada e audiência obrigatória nas instituições de ensino, a fim de que cada um cumpra a função social que lhe cabe dentro da divisão técnica-social do trabalho.

Quanto a isso, é ilustrativo os exemplos dados por Enguita (1989), demonstrando as relações não imediatamente visíveis entre os modos de educar e as necessidades postas pelas mudanças no mundo do trabalho, nas relações sociais e de produção. Quando da passagem do trabalho artesanal para o trabalho industrial, há a necessidade de garantir e assegurar a extração do *valor de uso* da força de trabalho do trabalhador assalariado, ou seja, sua vontade, criatividade, iniciativa, envolvimento afetivo-sentimental, comportamental-atitudinal. Não basta apenas se apropriar do seu *valor de troca*, isto é, a transformação do trabalhador em mercadoria que se vende no mercado sob a legitimidade legal de um contrato que, formalmente, o coloca em igualdade jurídica com o capitalista, posto que ambos aparecem como proprietários de algo e acordam em trocar suas propriedades para realização de seus fins. Na verdade, trata-se da expropriação do trabalhador dos meios e bens de produção, não restando a ele nada mais que sua força de trabalho física e mental, ou seja, seu *valor de troca*.

Ainda, porém, que a exploração e extração do valor de troca estejam assegurados pelas novas relações de produção (capitalista), de propriedade (privada) e de trabalho (assalariado), o mesmo não ocorre com o *valor de uso* da força de trabalho. É justamente aí que entra o papel da educação sistematizada (institucionalização), da educação escolar, universalizada (massificada) pelo ensino público-estatal. Como destaca Enguita (1989, p. 144), o *valor de uso* da força de trabalho do trabalhador só é conseguido mediante seu consentimento, do concurso de sua vontade, “e, portanto, nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação”. E, obviamente, o meio mais eficiente, pelo senso comum indubitavelmente idôneo, seria a escola.

Ainda a respeito de moldar o caráter por meio da formação (leia-se formatação, padronização, domesticação, adestramento) escolar, Enguita (1989, p. 114, 116, os parênteses são nossos.) demonstra que se trata de uma inculcação político-ideológica, visando a

disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que (gere) nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria (...) A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível (aplicação do taylorismo na organização do processo de ensino-aprendizagem), mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento.

Vemos, portanto, que a função precípua da escola não é aquela acreditada, defendida e propagada pelo senso comum, visão intencionalmente reforçada pela *mass media*, controlada hegemonicamente pela classe capitalista. É necessário, todavia, atentarmos a um ponto em particular: o fato de que a educação, no sentido amplo e informal, ocorre anteriormente ao ingresso no processo de escolarização, pois ela se dá no processo de endoculturação, como bem-explicita Brandão (2007), mediante a socialização.

A socialização é nossa construção enquanto ser social; o processo de fazer-se, construir-se enquanto indivíduo social, ser humano, onde aprendemos, nas relações interpessoais (sociais; pessoa=pessoas) que travamos no ambiente familiar, nos locais de lazer, de trabalho e demais espaços frequentados, como *sobreviver no mundo*. Aprendizado realizado mediante as relações sociais e de produção, como bem-elucidam Enguita (1989), Florestan Fernandes apud Rodrigues (2007) e Brandão (2007). Daí ser uma endoculturação a ação pela qual o ser humano cultiva o seu ser. Esse período da nossa vida corresponde à educação informal, ampla, quando se utiliza a linguagem popular e o saber é o do senso comum, muito distinto da educação formal, restrita, que é o ensino

institucionalizado, no qual prevalece a linguagem culta, o saber científico, tendo como *locus* centralizador e concentrador (de crianças e adolescentes) privilegiado a escola.²

A educação formal, o sistema de ensino institucionalizado pelo Aparelho Ideológico Escolar, porém, é o mais eficiente de todos – como mencionado anteriormente – na produção da moral coletiva, dos valores comuns necessários à criação do cimento para a vida social, que é o consenso social, possibilitando a coesão social e, com isso, a manutenção e reprodução da dinâmica societária. O ensino sistematizado padroniza, programa, domestica, condiciona, formata, dociliza nossas mentes, corpos, almas e corações. Trabalha, portanto, de uma maneira muito específica nosso racional e emocional, atendendo a determinados interesses e necessidades. Nas instituições de ensino aprendemos a respeitar a hierarquia, reconhecer o poder da autoridade e do superior, somos punidos e castigados se não cumprirmos as normas e regras à risca, somos queridos e apreciados se formos obedientes, pontuais, responsáveis, proativos, atentos, subordinados e não desacordar dos superiores sob nenhuma circunstância.

² Escola não como o lugar do saber plural, como espaço de encontro dos diferentes e das diferenças, de riqueza e da dita “diversidade”; não como lugar do conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade, mas sim enquanto *instituição social*, significando a normatização regradora e reguladora das ações e procedimentos educativos, das atitudes e comportamentos dos indivíduos sociais, garantindo o controle sobre o modo de educar, de formar (leia-se *formatar*), sobre o *como* se educa, *para que e para quem*. Há, porém, um outro lado que vale a pena ressaltar. Justamente por se tratar de uma instituição, é – deveria ser – o lugar que tem como papel fundamental socializar o saber sistematizado, cujo significado existencial seria propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Segundo Gramsci (apud Nosella, 2004), a escola é o sistema Taylor de ensino, pois desenvolve um método, de forma a tornar mais eficiente a sistematização do saber. Daí o sentido de “clássico” atribuído ao ensino institucionalizado, que corresponde “àquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo” (Saviani; Duarte, 2012, p. 31). O ensino clássico seria, então, a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

A sociologia da educação, como sintetiza Rodrigues, “se preocupa em reconstruir sistematicamente as relações, que existem na prática cotidiana, entre as ações que objetivam educar e as estruturas da vida social, quer dizer: a economia, a cultura, o arcabouço jurídico, as concepções de mundo, os conflitos políticos” (2007, p. 10). Essa reconstrução, entretanto, pode se dar para justificar e garantir a manutenção e reprodução do existente, apenas aperfeiçoando-o, ou para contrapor-se ao que existe visando a criar as condições de sua superação, transformando-o radicalmente, ou seja, pela raiz, a partir da compreensão e desvelamento dos múltiplos fatores e determinações por detrás dos fatos, desvelando a processualidade dialética e contraditória do real.

Nessa reconstrução é imprescindível e essencial entender que a educação é uma *prática social*, como o direito, a economia, a política ou qualquer outra, como afirma Brandão (2007), ou seja, as práticas educacionais são, antes de tudo, práticas socioeconômicas-culturais, ou seja, ações e atividades planejadas para atender a determinados interesses e necessidades de grupos sociais que pertencem a uma classe social muito específica, a capitalista, garantindo as bases para a manutenção de sua hegemonia por meio da difusão de sua ideologia, tornada, assim, dominante. As editoras e os conteúdos dos livros didático-pedagógicos estão sob seu controle e é assim que se seleciona e oficializa o que é o patrimônio histórico-cultural comum da humanidade. É assim, por exemplo, que os livros de história, no geral, em apenas um capítulo, falam sobre a dita “Pré-História”, ocultando que em um período de quase 12 mil anos o ser social viveu sem a exploração do homem pelo homem, sem Estado e sem propriedade privada. É deste modo que nos convencem, e passamos a acreditar que o ser humano é egoísta por natureza, que sempre haverá exploração do homem pelo homem e que sem o Estado não é possível a vida em sociedade. Aprendemos, internalizamos e reproduzimos: *é assim, sempre foi assim, desde o começo, e nunca vai mudar*. Eis o que é cimentado nas nossas “cabeças-feitas”.

A Sociologia da Educação em uma Perspectiva Crítica-Reflexiva de Transformação Social Radical da Processualidade do Real: produção capitalista, trabalho (assalariado), educação escolar

Ainda que não caiba à educação fazer a revolução social, a transformação radical da sociedade, enquanto uma das determinações reflexivas das contradições postas na processualidade das relações sociais e de produção capitalistas, ela é, ao mesmo tempo, condicionada e condicionante, ou seja, pode sim, no limite de sua especificidade e objeto, contribuir para a edificação da hegemonia da classe trabalhadora, posto que não transforma direta e imediatamente a sociedade e sim de modo indireto e mediato, a partir do momento em que vai influenciando os sujeitos na sua práxis cotidiana, na maneira como sentem, pensam, percebem, compreendem, relacionam-se e desvelam a totalidade social, provocando mudanças substanciais na visão que têm sobre si mesmos, sobre os outros e o próprio mundo, provando que, na educação, como assevera Saviani (2007) o objetivo é *convencer*, travando uma das maiores batalhas do mundo hodierno, que é a *batalha pelas consciências*, dado que concomitante a luta política uma outra luta se faz emergente e necessária nos tempos atuais: a luta ideológica.

Esclareçamos, primeiramente, o que vem a ser a *natureza*, a *especificidade* e o *objeto* da educação para uma adequada e apropriada compreensão das possibilidades e limites dessa prática e complexo social por intermédio de dois autores, cuja seriedade, compromisso e reflexões histórico-teóricas-filosóficas são de reconhecida relevância, contundência e envergadura na área da produção científica e política-social – Tonet e Saviani –, pois, ainda que tenham divergências em seus posicionamentos e leituras de mundo, também há aspectos que permitem aproximações, como denota-se pelas considerações que seguem. Segundo Tonet (2013, p. 9),

a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como

membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular.

Sobre a especificidade e objeto da educação, destaca Saviani (2008, p. 13, os parênteses são nossos):

(Sua especificidade) é produzir seres humanos, pois o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. (Já o seu objeto) está relacionado, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e por outro, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Logo, à atividade educativa cabe não o papel de sujeito da transformação social radical da sociedade, não de demiurgo e redentora dos males e mazelas sociais, garantindo a (re)inclusão social dos excluídos e marginalizados, mas, sim, pressupor as condições objetivas, isto é, o acesso garantido às produções materiais e imateriais humanas, para que os indivíduos sociais se apropriem desse patrimônio histórico-cultural e se construam e identifiquem enquanto gênero humano, e escolham, de forma consciente, intencional e consequente, pensando a curto e, principalmente, a médio e longo prazo, os rumos do modo de organização das relações de produção, de trabalho e de propriedade a fim de que todo ser humano possa se realizar na plenitude das condições histórico-sociais possíveis e postas por esse mesmo patrimônio histórico-cultural.

A questão é que a possibilidade de a educação contribuir para a apropriação e sistematização desse saber, viver e fazer humanos, dependerá, via de regra, de como se articulam, organizam e mobilizam as lutas e as relações de força e poder medidas continuamente entre a classe trabalhadora e a classe capitalista, influenciando e determinando as decisões, consolidadas por meio da criação das leis e diretrizes que regulam as políticas públicas para a educação. Essa *não é* a essência da luta, uma vez que ela não se faz pela educação tampouco pelo aparelho e instituição escolar, mas, sim, por intermédio dos instrumentos mediativos-organizativos que podem corroborar para a construção

e fortalecimento da contra-hegemonia da classe trabalhadora, ou seja, o Partido (de novo tipo), o Sindicato (de novo tipo),³ os movimentos sociais coletivamente organizados, etc. a partir do momento em que consigam plasmar um projeto político-social que unifique as lutas pulverizadas da sociedade civil, aglutinadas em movimentos fragmentados, como dos negros, dos GLBTS, das mulheres, dentre outros, ou espontâneos de massa, sem articulação e unidade entre si – unidade e articulação que depende do reconhecimento do fundamento da luta de classes e da perspectiva de classe –, na verdade transformados em concorrentes, pois disputam as parcas verbas do orçamento destinadas às políticas afirmativas ou positivas, sinônimo de luta por “cidadania” e “participação democrática”. Desvelando essas falácias e artimanhas ludibriosas, trata-se de uma manobra política inteligente e convincente da burguesia, que conseguiu angariar séquitos de adeptos, que acreditam estar lutando pela ampliação dos direitos, posto que parece ter sido a única coisa que restou e que é possível fazer.

Vemos, portanto, que, embora a educação tenha seus limites, pois é um aparelho e instituição escolar controlado pelo Estado capitalista, hegemonicamente sob o comando da burguesia, ainda assim dependendo das condições e circunstâncias entreabertas pela organização, mobilização e relação de forças e poder entre as classes sociais em luta nas vias e órgãos institucionais/estatais, podem ser criadas brechas que, aproveitadas adequada, tática e estrategicamente, contribuam para potencializar as ações educativas de caráter transformador do principal sujeito responsável pelo processo de efetivação da assimilação-transmissão do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade: o professor – cuja principal tarefa é sim *ensinar*, e não facilitar ou qualquer outra coisa semelhante. Na verdade, as possibilidades de a educação e de a instituição escolar atuarem em uma perspectiva de *caráter transformador*⁴ radical depende

³ Não controlado pelos mecanismos reguladores, burocratizantes e institucionalizantes do Estado de Direito burguês e personas que representam os interesses da classe capitalista, como o sindicalismo tripartite.

⁴ Isso significa dizer que não é em si transformadora, mas que pode contribuir para o processo de transformação, uma vez que trabalha as consciências, a visão de mundo, a ideologia, potencializando, virtualmente, uma mudança de valores e atitudes perante si mesmo, os outros e o mundo.

da organização, mobilização e articulação entre esses sujeitos – os professores – dado que são eles os condutores do processo ensino-aprendizagem. Isso significa que é necessário um trabalho coletivo, a construção de um projeto político-social-pedagógico por parte de um grupo de professores que, ao atuar e ir ganhando legitimidade e reconhecimento por parte dos alunos, obriga e arrasta os demais professores, tanto os que estão em cima do muro quanto os opositores, a se posicionarem, colocando a nu o que antes obliteravam ou com dissimulações conseguiam ocultar: sua perspectiva de classe e de mundo, evidenciando contra quem teremos de lutar, tornando mais racional e eficaz os meios que utilizaremos para alcançar nosso fim, meios que estarão de acordo, servirão e qualificarão esses fins, é lícito frisar.

Mesmo Durkheim (*apud* QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2009, p. 71), um positivista e conservador, reconheceu que a mudança, embora muito difícil, é, sim, possível. A todos aqueles que não se submetem, insurgindo-se, revoltando-se, sublevando-se contra a coercitividade e externalidade dos fatos sociais:

Durkheim refere-se aos obstáculos que deverá enfrentar quem se aventura a não atender a uma convenção mundana, a resistir a uma lei, a violar uma regra moral (...). Ele tropeçará com os demais membros da sociedade que tentarão impedi-lo, convencê-lo ou restringir sua ação, usarão de punições, da censura, do riso, do opróbrio e de outras sanções, incluindo a violência, advertindo-o de que está diante de algo que não depende dele. Quando optamos pela não-submissão, as forças morais contra as quais nos insurgimos reagem contra nós e é difícil, em virtude de sua superioridade, que não sejamos vencidos. (...) Estamos mergulhados numa atmosfera de ideias e sentimentos coletivos que não podemos modificar à vontade. Mas isso não significa que a única alternativa para o indivíduo seja prostrar-se impotente diante das regras sociais ou viver permanentemente consciente da pressão dos fatos sociais. Apesar da existência de dificuldades impostas por um poder contrário de origem social, apresentam-se comportamentos inovadores, e as instituições são passíveis de mudança desde que vários indivíduos tenham, pelo menos, combinado a sua ação e que desta combinação se tenha desprendido um produto novo que vem a constituir um fato social. Assim, por exemplo, uma proposta pedagógica que esteja em conflito com a concepção

de educação de seu tempo por conter tendências do futuro, aspirações de um novo ideal, pode vencer os obstáculos e impor-se, tomando o lugar das ideias aceitas. A ação transformadora é tanto mais difícil quanto maior o peso ou a centralidade que a regra, a crença ou a prática social que se quer modificar possuam para a coesão social.

A inculcação e a sedimentação da ideologia dominante via o aparelho escolar e o processo de escolarização sistematizada sob a égide do capital e dos seus interesses e necessidades – ditadas pelas inovações da base técnico-material da produção que exigem mudanças no perfil do trabalhador assalariado e, portanto, no tipo de educação/ensino ministrados –, faz com que pensemos, ajamos, sintamos de acordo com a cabeça do dominante. Pensamos, agimos, sentimos de um jeito e não de outro – aliás, outro jeito, outro modo é mesmo impensável, inimaginável, impossível, inconcebível. Influenciam nas nossas escolhas entre alternativas, ainda que sejam limitadas e delimitadas por nossa condição socioeconômica; mesmo assim, elas existem. Por isso é tão difícil convencer os outros, ainda que tenhamos argumentos e como comprovar com fatos histórico-sociais de épocas e períodos determinados da história humana. A sensação é de que fomos, de fato, fabricados, programados em série, mas, agora, de maneira flexível, o que não deixa de ser irônico. É assim que alguns de nós são rechaçados, violenta e brutalmente afrontados e combatidos – mesmo que falte contextualização e argumentos por parte de quem ataca –, quando nos atrevemos a dizer que um outro modo de organização e produção social é possível. Por isso é tão fundamental e imprescindível a apropriação do conhecimento histórico-social, da fundamentação teórico-filosófica, pois são essenciais na luta política e ideológica para a reapropriação do mundo dos homens pelos homens.

É o sujeito professor que, por meio de sua organização, mobilização e articulação com outros professores dentro da instituição de ensino onde atua, bem como com outras forças sociais (lideranças comunitárias, movimentos sociais, etc.), pode fazer a diferença, fortalecendo as ações e atividades educativas de caráter transformador, criando, como diria Durkheim, um *novo* fato social, contrapondo-se, de forma contra-hegemônica, à hegemonia da classe

capitalista. Da mesma maneira que o Estado deve ser extinguido⁵ no decorrer do processo revolucionário, como afirma Lênin (1978), a organização escolar, enquanto instituição estatal, também deve ser extinguida, surgindo, em seu lugar, a autoeducação e a autoinstrução popular, e os espaços onde ocorrerão os encontros para estudos, sistematizações, oficinas, debates, congressos, etc., serão aqueles escolhidos e decididos pelos indivíduos sociais. Gramsci, como nos conta Nosella (2004), por exemplo, organizou uma escola enquanto estava na prisão na ilha de Ústica, em 1926. Algumas de suas ações e procedimentos de organização do trabalho escolar são importantes referências para refletirmos como deveríamos agir e proceder ao organizar uma escola e ensino em uma situação e conjuntura em que ainda não ocorreu a transformação social radical, criando as condições para nos prepararmos para ela. Retomando a questão da autoinstrução, é ilustrativo o exemplo dado por Enguita (1989, p. 121), que demonstra que, antes da educação ter sido apropriada e massificada/universalizada pelo Estado capitalista burguês, portanto, um Estado de classes e sobre a hegemonia de uma delas, a classe capitalista, era produzida e mantida pela própria classe trabalhadora por meio de “escolas de iniciativa popular, sociedade operárias, ateneus, casa do povo e toda uma gama de atividades similares que compunham um considerável movimento de autoinstrução”.

A autoinstrução, a apropriação do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade, pode ser entendida como um meio de a classe trabalhadora alcançar a hegemonia, de ela se reapropriar dos conhecimentos acumulados e sistematizados de acordo com os interesses da classe capitalista com a massificação e universalização das escolas via aparelho estatal, pois esses conhecimentos não são propriedade de uma ou outra classe social, mas, sim, de toda a humanidade. O triunfo da hegemonia por parte da classe trabalhadora é a conquista de determinados elementos e conhecimentos que também lhe pertencem, como: consciência política, social, econômica, além de coerência e concepção de mundo elaborada. Ainda segundo Enguita (1989, p. 121), o

⁵ Extinção que se processa mediante uma luta material acirrada entre as classes sociais, justamente para suprimir a estrutura de classes e as próprias classes.

movimento operário colocou nessa “rede formal e informal de capacitação profissional e formação técnica e científica suas esperanças de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social e política frente às classes dominantes, quando não de subverter radicalmente a ordem social existente”. Uma pena que a classe trabalhadora tenha acreditado na promessa e argumento da classe capitalista: a primeira de massificação e universalização do ensino e o segundo de que ela tinha as condições objetivas e materiais para realizar esse feito, substituindo a autoinstrução, a autoeducação humanística pela educação sistematizada via aparelho estatal, altamente interessada.

Um outro problema da educação e de um sistema de ensino sob a égide do capital e dos interesses da classe capitalista é que os modos de educar são sempre (re)formulados, (re)orientados de acordo com as novas e renovadas exigências postas pela concorrência intercapitalista, que se materializa na reestruturação da base técnico-material-científica da produção para que a racionalização dos custos da produção e do uso e exploração intensiva da força de trabalho (eufemisticamente denominada de polivalência exigida pela “sociedade do conhecimento”) sejam garantidos e preservados – condição precípua da reprodução capitalista –, exigindo, por parte da educação e do ensino, mudanças no modo de educar, novos processos, procedimentos, métodos, técnicas, e modos de avaliação, de aprendizagem, de ensino devem ser introduzidos, daí a razão do discurso da formação continuada dos professores. A questão é outra, como nos expõe Gramsci. O trabalho industrial, moderno, deve ser um princípio norteador de como estruturar a educação, formação e ensino, quando a ciência e a técnica-tecnologia, enfim, as forças produtivas, devem ser entendidas e apropriadas enquanto manifestação objetiva e concreta de formas específicas das relações sociais e de produção, como momentos históricos de condições, circunstâncias e conjunturas determinadas, e não “como autônomas expressões da produção material”, como revela Nosella (2004, p. 185).

Conforme Gramsci (apud Nosella, 2004, p. 185) e o próprio Nosella (2004, p. 186) comentando Gramsci:

Na realidade a filosofia da práxis não estuda uma máquina para dela conhecer e definir a estrutura atômica do material, as propriedades físico-químicas mecânicas de seus componentes materiais, mas enquanto representa um momento das forças materiais de produção, enquanto ela é objeto de propriedade de determinadas forças sociais, enquanto expressa uma relação social e esta corresponde a um determinado período histórico. (...) (Por isso,) a escola de Gramsci é a escola onde se ensina a radicalização e a universalização do processo de libertação do operário, justamente a partir do estudo da fábrica e da máquina modernas concebidas histórica e politicamente. A escola politécnica, e mesmo a escola tecnológica, no entender de Gramsci, ainda está centrada no instrumento de trabalho em prejuízo da história do homem. (...) O instrumento de trabalho deve ser estudado como “momento histórico” de evolução das forças materiais de produção e como instrumento da libertação universal do homem rompendo a perversa e unilateral relação de propriedade que representa. (Libertação porque, para Gramsci, a liberdade e o assim chamado automatismo não estão em oposição. Na verdade,) o automatismo se contrapõe ao arbítrio, não à liberdade. (Para Gramsci) a liberdade (é) a essência do moderno trabalho industrial e de sua ciência. Re-encontra assim os Mestres do Renascimento. Trata-se de uma liberdade histórica, concreta, universal, em suma, industrial. Essa liberdade não é resultado espontâneo da evolução; deve ser estudada, compreendida, resgatada, concretizada e ensinada: por isso essa conquista é o objetivo último da escola de Gramsci.

As forças produtivas são fruto de certo controle e domínio que os homens foram estabelecendo sobre a natureza a partir do momento em que passaram a interagir com ela, um intercâmbio que foi produzindo mudanças qualitativas e substanciais nos modos de produzir as condições materiais de existência e organizar a sociabilidade humana, o mundo dos homens. Ao tornar os instrumentos, ferramentas e demais utensílios mais eficazes, desenvolveram-se técnicas e a descoberta de novos materiais, e recursos naturais e o conhecimento das propriedades imanentes do mundo natural propiciaram aos homens o desenvolvimento de tecnologias e ciências, revolucionando o modo de viver a vida, as relações sociais e de produção, bem como as relações de trabalho. É por isso que os instrumentos e ferramentas de trabalho, as técnicas, tecnologias, enfim, as forças produtivas em geral são, na verdade, a condensação das experiências, experimentos e, a partir de determinado momento histórico-social, das relações

de força e poder, tanto em âmbito político quanto econômico, ideológico e sociocultural, estabelecidas entre os homens no decorrer do seu processo de constituição e formação socioeconômica.

Apesar, contudo, do rumo tomado por esse desenvolvimento, culminando com a mercantilização, coisificação e reificação das relações sociais e de produção e de trabalho,⁶ ainda assim, sendo a processualidade do real essencialmente contraditória e dialética, encontramos virtualmente presente a possibilidade objetiva e efetiva de realização da liberdade humana de que fala Gramsci, do trabalho verdadeiramente livre, dado que as forças produtivas poupam o desgaste físico e mental humano, podendo libertar os homens do trabalho voltado à manutenção e reprodução das condições materiais de existência, pois com o nível técnico-tecnológico e científico da produção o *tempo de trabalho socialmente necessário* (do conjunto da sociabilidade humana) diminui cada vez mais, até chegar ao mínimo possível,⁷ permitindo que o trabalho se realize como um fim em si mesmo, ou seja, para além da manutenção e reprodução da vida, sendo a realização da vontade humana, do arbítrio, momento de exercício de sua liberdade subordinada a um objetivo, a um fim, demonstrando que o processo de trabalho tem uma orientação finalística, que é a realização humana. Daí o trabalho ser um ato de liberdade, um espaço e um tempo de realização pessoal. Ultrapassa as necessidades naturais ao *escolher a forma* de realizá-las e satisfazê-las, o mesmo ocorrendo em relação às necessidades sociais-espirituais. É, de fato, a superação do reino da necessidade pelo reino da liberdade.

⁶ Trabalho assalariado, que não tem nada de “livre”, posto que a única liberdade que o trabalhador tem é a de “escolher”, quando muito e cada vez mais raramente, para quem vai vender a sua força de trabalho, a única coisa que ele, efetivamente, possui, embora não seja proprietário, pois ao vendê-la outro passa a controlá-la e dela dispor da forma que lhe aprouver, pelo menos enquanto durar a jornada e horas extras de trabalho. Em outras palavras, nesse tempo de trabalho vendido sobre contrato o próprio trabalhador não se possui.

⁷ Considerando a base técnico-material-científica da produção em âmbito mundial atualmente, poderíamos trabalhar apenas três horas por dia, computando 15 horas na semana, com o sábado e o domingo livres. Seria passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade, isso se estivéssemos em um outro contexto histórico-social de formação socioeconômica humana.

Em outras palavras, conforme Enguita (1989, p. 10-11, os parênteses e itálicos são nossos):

O trabalho é necessário para a reprodução da vida humana, mas é algo mais que sua mera reprodução mecânica. Ele incorpora um elemento de vontade que o converte em atividade livre e, de maneira geral, na base de toda a liberdade. Hegel compreendeu muito bem isto, assinalando, em primeiro lugar, que nas próprias necessidades, ao ir além da mera necessidade natural, há um elemento de liberdade. Uma vez que nas necessidades sociais, enquanto união das necessidades imediatas ou naturais e das necessidades espirituais da representação, é esta última a preponderante, há no momento social um aspecto de libertação. (Hegel também) indica que o processo de trabalho, ao dar o homem forma ao mundo exterior de acordo com sua vontade, supunha outro elemento de liberdade, para além da determinação das necessidades, no processo encaminhado para sua satisfação: (seu *ser para si*. Dito de outro modo: (...)) o homem [a autoconsciência] só se reconhece como ser livre no trabalho [a ação formativa], ao modificar o universo material que o rodeia [o elemento da permanência] tornando efetivos seus próprios desígnios [seu ser para si, a negatividade]. (De modo que), só ao modificar seu contexto pode o ser humano considerar-se livre.

Essa latência, entretanto, ainda não se concretizou; existe apenas como tendência a fato, podendo atualizar-se apenas mediante a organização, mobilização e articulação coletiva e mundializada da classe trabalhadora que, para isso, necessita (re)fundir trabalho manual e trabalho intelectual, inerentes a qualquer atividade produtiva, teleológica, enxergando nas forças produtivas algo além de conhecimentos técnicos e explicações científicas, compreendendo-as como fruto de relações sociais, políticas, culturais e econômicas determinadas, histórica e socialmente contextualizadas. Essa compreensão permitirá a criação das condições para a construção da contra-hegemonia da classe trabalhadora e a reapropriação do saber e fazer históricos em prol dos verdadeiros interesses e necessidades da humanidade.

Enquanto isso, estando a educação sob controle do Estado e da classe capitalista e a escola e o ensino aos seus serviços, cabe a nós professores, que atuamos procurando ser o diferencial e fazer a diferença,⁸ nos organizarmos e mobilizarmos coletivamente, não somente denunciando e garantindo a apropriação, sistematização e elaboração crítica-reflexiva do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade para os filhos da classe trabalhadora, mas também, e acima de tudo, contextualizar, historicizando, as ações e relações humanas a fim de que se apropriem e retotalizem a totalidade social propositalmente fragmentada e esvaziada de significado, de modo que possam construir as reflexões teóricas da práxis humana, justificando e plenificando suas vidas de sentido, construindo um projeto político-social com alma social, ou seja, que elimine toda e qualquer forma de exploração e opressão do homem pelo homem.

É assim que entendemos a importância crucial de demonstrar as conexões entre as mudanças no mundo produtivo e do trabalho e as mudanças nos modos de educar, no tipo de formação e ensino (*o que* – conteúdos – e *como* – métodos, técnicas, procedimentos de trabalho – se ensina). Sobre isso, são interessantes as observações feitas por Frigotto (2010, p. 50) em relação à reestruturação produtiva iniciada na década de 70, consolidada e mundializada nas décadas de 80 e 90 do século 20:

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível, e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta. (...) as novas tecnologias, ao mesmo tempo que diminuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam a necessidade qualitativa do mesmo. Dois aspectos nos ajudam a entender por que o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe. (...) o novo padrão tecnológico, calçado em sistemas informáticos

⁸ Como afirma Gramsci, “enquanto a escola for administrada por esse Estado representante dos segmentos sociais mais retrógrados, não há saída a não ser pelo professor individualmente em nível de seu ‘trabalho vivente’, ou seja, enquanto está consciente da contraposição cultural entre o universo escolar e o universo social e, por esta consciência, dá suas aulas em conformidade com a cultura superior representada pelos alunos (filhos dos trabalhadores)” (Gramsci apud Nosella, 2004, p. 173).

projetam o processo de produção com *modelos de representação do real e não com o real*. Estes modelos, quando operam, entre outros intervenientes, face a uma matéria-prima que não é homogênea, podem apresentar problemas que comprometem todo o processo. A intervenção direta de um trabalhador com capacidade de análise torna-se crucial para a “gestão da variabilidade e dos imprevistos produtivos”.

Vemos, aqui, a conexão entre modos de educar e mundo da produção, do trabalho. A *Pedagogia Tradicional* corresponde ao período da passagem da manufatura à maquinofatura. A *Pedagogia Tecnícista* corresponde ao período de aprimoramento do processo de produção e renovação dos processos e procedimentos de trabalho, buscando maior eficiência nos tempos e movimentos para a redução dos custos de produção e maximização dos lucros, regulando, racionalizando e tornando científico o processo produtivo e de trabalho. Corresponde ao fordismo-taylorismo, base da administração clássica (pseudociência, somente revestida de cientificidade caso seja entendida como “ciência” do capital, para o capital), também conhecida como Escola da Regulação. Por fim, a *Pedagogia Nova*, combatendo os efeitos colaterais do fordismo-taylorismo.⁹ Com a valorização da diferença produziu a “valorização do sujeito trabalhador”, experiências que foram primeiramente postas em prática pela Escola das Relações Humanas, na década de 30 e, mais tarde, na Suécia, com o *volvoísmo*, na década de 70, revisitado e alterado de forma racional-otimizada pelos japoneses, na década de 80, resultando no “taylorismo democrático”, ou no *toyotismo*,

⁹ Tais efeitos foram sagazmente identificados por Gramsci no escrito de um dos seus Cadernos do Cárcere, no item intitulado “Americanismo e Fordismo”. O grande problema para os industriais era a liberalização, proporcionada pelo método taylorista, do cérebro do trabalhador, ameaçando a manutenção do sistema capitalista, pois, como lembra Gramsci, “quando o processo de adaptação terminar, verificar-se-á na realidade que o cérebro do operário, ao invés de mumificar-se, alcançou um estado de completa liberdade. Foi mecanizado completamente apenas o movimento físico; a memória do ofício, reduzida a simples movimentos repetidos num ritmo intenso, ‘aninhou-se’ nos feixos musculares e nervosos que assim deixou o cérebro livre e disponível para outras ocupações” (Gramsci apud Nosella, 2004, p. 183). Na sequência, Gramsci elucida e demonstra os perigos que essa liberalização do cérebro do trabalhador pode representar para a classe capitalista e as exigências de mudanças nas relações sociais de trabalho necessárias para conseguir cooptar e controlar a subjetividade do trabalhador, algo que seria instituído pela Escola das Relações Humanas e suas experiências psicossociais e sociotécnicas. Acreditamos ser de extrema relevância ao nosso objetivo expor o pensamento de Gramsci a esse respeito e, para tanto, emprestamos das palavras de Nosella e suas referências literais a Gramsci (Gramsci apud Nosella, 2004, p. 184):

base da reestruturação produtiva das décadas de 80 e 90, passando a envolver o trabalhador afetiva-sentimentalmente com o seu trabalho, conseguindo o seu consentimento para a exploração de sua força de trabalho, entendida como parceria e colaboração. As inovações na base técnico-científica-material da produção industrial promovidas pela microeletrônica, informática e robótica exigiram um novo perfil atitudinal-comportamental do trabalhador, visto não mais de modo mecanicista, como no fordismo-taylorismo, mas, pela visão ergonômica global, como um ser racio/afetivo/sentimental.

Novamente, como esclarece Frigotto (2010, p. 51):

Por serem sistemas altamente integrados, os imprevistos, os problemas não atingem apenas um setor do processo produtivo, mas o conjunto, e o trabalhador parcelar do taylorismo constitui-se em entrave. Não basta, pois, que o trabalhador de “novo tipo” seja capaz de identificar e de resolver os problemas e os imprevistos, mas de resolvê-los em equipe. Para enfrentar a “vulnerabilidade” tecnológica, o capital está redescobrimdo a humanidade esquecida do trabalhador assalariado (humanidade ignorada pelo taylorismo). O capital, forçado pela vulnerabilidade e complexidade de sua base tecno-organizacional, passou a se interessar mais pela apropriação de qualidades sociopsicológicas do trabalhador coletivo através dos chamados sistemas

Obviamente essa “liberação” do cérebro é uma nova disponibilidade de energias humanas que ao mesmo tempo preocupa e interessa à política-econômica. Esses cérebros liberados – pensavam os industriais – constituem um espaço que deve ser ocupado em favor da produção de “mais valia” antes que outros pensem em ocupá-los na produção integral da liberdade: Os industriais americanos entenderam muito bem esta dialética intrínseca aos novos métodos industriais. Perceberam que “gorila domesticado” é apenas uma frase, porque o operário permanece “infelizmente” homem que, inclusive durante o trabalho, pensa mais ou dispõe de maiores possibilidades de pensar, pelo menos quando conseguiu superar a crise de adaptação sem ser eliminado: e não apenas pensa, mas o fato de que não consegue satisfações imediatas no trabalho e percebe a tendência a reduzi-lo a um gorila domesticado, pode levá-lo a formular pensamentos pouco conformistas. Que tal preocupação existia nos industriais fica evidente por um conjunto de cautelas e iniciativas “educativas” que podem ser observadas nos livros de Ford e na obra de Philip (“O problema operário nos E.U.”). Ou seja, os industriais estão preocupados em ocupar os cérebros dos trabalhadores livres da produção (antes, durante e depois do trabalho) através de “escolas” que ponham no centro do estudo não o homem e sua liberdade, mas a máquina ou a ciência, metafisicamente e não historicamente concebidas.

sociotécnicos de trabalho em equipes, dos círculos de qualidade, etc. Trata-se de novas formas de gestão da força de trabalho que visam a garantir a integração do trabalhador aos objetivos da empresa.

No caso da elite brasileira, conservadora, oligárquica, parasitária, excludente, as necessidades exigidas pela base técnica-científica-material da produção industrial capitalista não são atendidas de todo, porque, no entender dela, o essencial é a educação básica, isto porque, como vimos, é ela quem molda o caráter e influencia, determinando a personalidade do indivíduo social em formação, reforçando certos valores de seu processo de socialização anterior à escolarização e modificando outros, de acordo com as exigências demandadas pelo mundo produtivo e pelos capitalistas, e são justamente os novos valores, as novas atitudes e comportamentos os elementos essenciais que devem constar na fabricação constitutiva do trabalhador sob medida ao capital, para que ele *aprenda a ser* (não sem razão, corresponde a *um dos pilares da educação* do século 21) proativo, participativo, flexível, policognitivo, polivalente, comunicativo, versátil, e tenha princípios morais, habilidade de discernimento, orientação global e equilíbrio físico-emocional.

Interessante e ilustrativo acerca desse aspecto da inculcação de valores, normas, regras, comportamentos, objetivos, habilidades pelo processo educativo-escolar em consonância com as novas e renovadas imposituras do processo produtivo e de trabalho é a exemplificação dada por Enguita (1989, p. 115), ao refletir sobre a *função das escolas*, logo percebida pelos “patrões esclarecidos”, que era: “a formação de hábitos”. Sim, esse era (e ainda parece ser) “o papel essencial da escola, por mais que fosse encoberto por outros processos”. Mais revelador ainda foi o que disseram os empresários sobre o valor da educação dos trabalhadores.

Um empresário respondeu que o conhecimento era secundário para a moralidade, e que os trabalhadores educados mostravam “um comportamento mais ordenado e respeitoso”. Nos conflitos sobre o trabalho, escreveu o mesmo capitalista avisado, “sempre me dirigi aos mais inteligentes, mais bem educados e mais morais em busca de apoio”. Alegria-se em dizer que era “o

ignorante e o não educado (...) o mais turbulento e problemático”, que agia “sob o impulso da excitação, da paixão e da inveja”. A associação de virtudes era significativa: igualavam-se educação, moralidade e docilidade. Se resta alguma dúvida a esse respeito, considerem-se as palavras de outro patrão, que enaltecia a “diligência e (...) o submetimento voluntário” dos educados, os quais, ao ganhar a confiança de seus colegas, exerciam “uma influência conservadora” em momentos de problemas trabalhistas, uma influência de “grande valor pecuniário e moral”. A escola primária formava homens de empresa (Enguita, 1989, p. 115-116).

Não há como negar que o aparelho ideológico escolar cumpre muito bem o seu papel de reproduzidor dos valores, atitudes e comportamentos reclamados e exigidos por aqueles que personificam do capital.

Considerações finais

Esperamos que, em linhas gerais, tenhamos conseguido demonstrar as determinações reflexivas e as múltiplas determinações que medeiam, de forma mediatizada, as relações entre o modo de produção e sociabilidade capitalista, as maneiras de educar, o mundo do trabalho e as instituições escolares, e como uma sociologia da educação construída a partir de uma perspectiva crítica, de retotalização da totalidade das relações sociais e de produção, isto é, dos interesses e necessidades políticos, econômicos, sociais, culturais em disputa, pode contribuir não apenas para o desvelamento da lógica que permeia a processualidade contraditória e dialética do real, mas também para a reapropriação do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade pelos filhos da classe trabalhadora, reelaborando-o, fortalecendo a luta político-social-ideológica dessa classe, auxiliando-a na construção de sua hegemonia para, além dos muros da escola, edificar e efetivar sua luta contra-hegemônica por meio dos instrumentos mediativos-organizativos mais adequados a esse fim, pois a transformação será realizada nas lutas travadas nos diferentes âmbitos dos ramos e segmentos da produção social e terão maior potencial de eficiência e eficácia de forma consciente, racional e cientificamente orientadas.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado* – nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução* – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola* – educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LÊNIN, V. I. *O Estado e a revolução* – o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.
- QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. *Um toque de clássicos*: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. revista e atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- RODRIGUES, Alberto Tosí. *Sociologia da educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia* – teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- _____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- SOUZA, Iael de. Da necessidade de uma ciência do social: condições e circunstâncias histórico-sociais e perspectiva hegemônica de atuação. *Agenda Social* (Uenf), v. 8, p. 12-21, 2014.
- TONET, Ivo. *Educar para a cidadania ou para a liberdade?* Maceió. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

Recebido em: 26/3/2015

Aceito em: 12/12/2015