

## **EDUCAÇÃO FORMAL E ESCOLA CAPITALISTA: O PAPEL OBJETIVO E A IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**Resumo:** O objetivo do artigo é discutir o papel reprodutor cumprido duplamente pela escola nas formações sociais capitalistas: uma ideologia específica e, ao mesmo tempo, um papel objetivo na reprodução na ordem. Para tanto, retomamos aspectos de teorias críticas da educação, como condição para a análise objetiva do papel da escola em nosso tempo.

**Palavras-chave:** educação formal; escola capitalista; ideologia; reprodução.

### **Formal education and capitalist school: the objective role and ideology of education**

**Abstract:** The aim of the article is to discuss the reproductive role fulfilled doubly by the school in capitalist social formations: a specific ideology and, at the same time, an objective role in reproduction. To this do so, we return to aspects of critical theories of education, as a condition for the objective analysis of the role of the school in our time.

**Keywords:** formal education; capitalist school; ideology; reproduction.

### **Introdução**

Afirmar que a educação é solução para os mais diversos problemas é quase uma unanimidade. Considerar a escola e a educação formal em conjunto como algo cuja existência é inquestionável também parece fazer parte do senso comum. Em todas as posições políticas possíveis, da extrema direita à extrema esquerda, essas coisas parecem razoáveis. Mas a educação formal e a escola capitalista foram objetos de análises filosóficas, sociológicas e históricas principalmente desde o final da década de 1960 até meados da década de 1980. A onda neoliberal, a ideologia da globalização e a instauração do irracionalismo “pós-moderno” relegou à construção teórica mais crítica com relação à escola um lugar no museu das ideias: a novidade seria pensar o micro, a interpessoalidade, as pedagogias de todo tipo, a escola apenas dentro dos seus muros e a psicologia de segunda mão ocupando um espaço privilegiado. Um estranho casamento entre o relativismo teórico e o subjetivismo, de um lado, com a concepção técnica positivista, de outro. A própria renúncia à reflexão e a negação das análises de conjunto (as “metanarrativas” etc.) tornaram correntes o subjetivismo e o relativismo teórico e, como um efeito contraditório, colocou os supostos pós-modernos da moda como escravos da crença em técnicas e métodos infalíveis e sem contexto econômico, político, histórico. Daí

a importância adquirida pelos aspectos psicológicos, o largo espaço tomado pela psicopedagogia e a tendência a enquadrar em algum transtorno psiquiátrico qualquer estudante que não corresponda aos resultados esperados.

Presente, portanto, tanto nas ótimas intenções dos agentes diretos da educação, quanto nos projetos políticos dos partidos, a educação formal será pensada como uma necessidade e como uma solução. Porém, ela já existe, organizada como sistema nacional e atinge a maioria da população. Ora, por qual razão ela não cumpre esses gloriosos objetivos de salvação nacional, de desenvolvimento geral e individual? Esse questionamento faz com que os mesmos agentes procurem uma resposta não na máquina em si, mas num suposto mal funcionamento do mecanismo. Ora, se a escola cumpre tão nobre papel anunciado, resta reformá-la para que esteja à altura das suas tarefas.

Procurar compreender porque a escola não cumpre as tarefas anunciadas como suas alimenta o mesmo ciclo vicioso, que faz surgirem, ano após ano, novos modismos pedagógicos e didáticos. É necessário dar um passo atrás e pensar que, possivelmente, não há defeito algum nessa máquina chamada educação formal: ela cumpre exatamente o seu papel, embora ele não corresponda às mistificações sobre a escola.

O nosso artigo pretende expor esse aspecto duplo da educação formal: uma ideologia e, ao mesmo tempo, um papel objetivo na reprodução na ordem.

## **1. Educação formal e ideologia**

Compreendemos por ideologia o conjunto de representações deformadas da realidade que dá sentido para o vivido, ou seja, o conjunto que articula e organiza, a partir de representações deformadas da realidade, a vida prática. Essa não é uma operação proposital da consciência: representações deformadas da realidade são tomadas como a própria realidade porque ela se apresenta assim. “É exatamente essa forma acabada – a forma dinheiro – do mundo das mercadorias que objetivamente *vela, em vez de revelar*, o caráter social dos trabalhos privados e, portanto, as relações sociais entre os produtores privados.” (grifos nossos) (Marx, 1988, p.73). A ideologia tem um papel fundamental na reprodução da ordem burguesa, visto que vela ou mascara as relações sociais concretas, ao mesmo tempo em que fornece justificativas para as condições de vida existentes, modelos do que é assumido como sucesso, fracasso, felicidade etc.

A ideologia tem precisamente por função, ao contrário da ciência, ocultar as contradições reais, reconstituir, num plano imaginário, um discurso

relativamente coerente que serve de horizonte ao “vivido” dos agentes, moldando as suas representações nas relações reais e inserindo-as na unidade das relações de uma formação. (Poulantzas, 1968: p. 224)

Há, portanto, numa mesma unidade, como que mundos paralelos: aquele realmente existente e aquele das representações deformadas. Não sendo uma operação consciente, quem “está dentro” da ideologia não tem consciência disso e toma, portanto, essas representações como se fossem a vida concreta. Como escreveu Engels, “a ideologia, com efeito, é um processo que se opera pelo chamado pensador conscientemente, mas com uma consciência falsa. As verdadeiras forças propulsoras que o movem permanecem ignoradas para ele.” (1974, p. 523).

No filme *Matrix*, por exemplo, ocorre algo similar: um jovem segue sua vida, tem seu trabalho, anda nas ruas, até que alguém lhe oferece duas pílulas, uma azul e outra vermelha: a primeira deixaria tudo como estava e a segunda lhe revelaria o que realmente era o mundo e como realmente vivia. A opção pela pílula vermelha lhe fez perceber que o mundo que achava ser o real não existia e que a espécie humana estava sendo cultivada em grandes vasos para gerar energia para a inteligência artificial, enquanto recebia informações falsas de uma vida que transcorria “normalmente”. No nosso caso, infelizmente, as coisas não podem ser resolvidas com uma pílula. Nem mesmo é, inclusive, algo que se deva ou possa resolver: a ideologia é algo comum para a espécie humana e está presente em todas as formas de organização da vida social. O dado ruim é que em sociedades divididas em classes sociais e baseadas na exploração do humano sobre o humano, a ideologia auxilia a reprodução dessas relações.

Mas insistamos nessa duplicidade que ocorre na mesma unidade: as relações sociais concretas são vividas exatamente como são, mas são representadas pela deformação da realidade. Isso não faz com que os agentes não sintam os efeitos das relações sociais concretas, como por exemplo, a exploração do trabalho, as desigualdades sociais, as jornadas extenuantes. Sentem porque esse é o efeito direto das relações concretas nas quais vivem. Mas a ideologia permite que esses efeitos encontrem uma justificativa, um sentido, cuja causa será, sempre, alguma coisa que não sejam as relações sociais concretas.

Alguém pode argumentar que o problema se resolveria com a formação teórica, ou seja, bastaria que as pessoas fossem bem formadas para conseguirem compreender como são, efetivamente, as relações sociais nas quais estão inseridas. Isso serviria de base para a falsa compreensão de que a ideologia é produto da ignorância, Mas mesmo quando há compreensão teórica das relações sociais próprias do modo de produção

capitalista não temos, automaticamente, alterações no vivido prático ou mesmo, necessariamente, uma ação política organizada e diretamente formulada contra essas mesmas relações. Há um passo gigantesco entre ter conhecimento teórico do modo de produção capitalista e agir no sentido de sua transformação. Daí, novamente, o poder reprodutor da ideologia. As relações sociais não são pensadas primeiro para depois serem vividas praticamente. É essa prática ideologicamente determinada que dá sentido ao vivido e torna possível até mesmo a coexistência entre a produção intelectual e a vida prática individualizada dentro da ideologia. Como escreveu Marx:

Não basta que as condições de trabalho apareçam num polo como capital e, no outro polo, pessoas que não têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. (Marx, 1988 – cap. XXIV – livro I – p.267)

A ideologia nas formações sociais capitalistas, que faz com que as relações sociais apareçam como um conjunto de relações mercantis vivido de maneira individualizada, também é traduzida em espaços diversos por discursos específicos, em instituições que absorvem e traduzem para o que lhes é próprio essas representações deformadas da realidade. A prática ideologicamente determinada significa que, em todos os espaços e por todos os lados, o vivido adquire sentido pelas representações ideológicas, reforçadas por ideologias específicas. É o papel que cumprem o que Louis Althusser (1983) chamou de aparelhos ideológicos do Estado, dentre eles, a religião, os meios de comunicação de massa, a família, a escola. Aliás, a este último Althusser atribuía o papel de principal aparelho ideológico no modo de produção capitalista.

A educação formal participa do mesmo papel duplo que forma a unidade que tratamos mais acima das relações sociais concretas e suas representações. Ao mesmo tempo em que distribui os agentes nos lugares sociais determinados pelas relações sociais de produção capitalistas, a escola transmite uma ideologia específica, que oculta, em lugar de revelar, essas mesmas relações.

Um papel objetivo na reprodução, de um lado, e uma ideologia específica, de outro: eis a unidade que dá importância para a educação formal nas formações sociais burguesas.

## 2. A escola capitalista: as relações sociais concretas e a ideologia

O papel cumprido pela escola não seria possível sem o suporte das noções de indivíduo, igualdade e liberdade, formalizadas pelo Direito burguês.

Uma novidade do Direito burguês é a igualdade jurídica, ou seja, todos os cidadãos são iguais perante a lei. Em modos de produção anteriores e também divididos em classes sociais, havia estatutos distintos para as classes sociais distintas, ou seja, os *desiguais eram tratados desigualmente*. No modo de produção feudal, por exemplo, não havia nada que colocasse em pé de igualdade a nobreza e os servos. No modo de produção capitalista, portanto, *os desiguais são tratados igualmente*. Isto pode trazer a sensação de que o capitalismo é um modo de produção mais justo que os demais ou que isso seria resultado de uma evolução positiva do direito.

Mas essa *igualdade é apenas formal*, ou seja, não é igualdade socioeconômica. Essa operação apenas é possível porque o direito burguês não menciona as relações sociais que ele mesmo ajuda a organizar e legitimar. Ao tratar alusivamente (cf. Althusser, 2008, p.84-86) das relações sociais reais, o Direito burguês consegue cumprir seu papel fundamental de auxiliar a reprodução da ordem burguesa. O direito burguês cumpre essa operação pulverizando as relações sociais capitalistas e a existência das classes sociais na figura do indivíduo, “sujeito de direito”, cidadão etc.

A figura teórica do indivíduo, tão cara às construções idílicas do pensamento liberal desde John Locke, é um importante componente de base dessas representações deformadas da realidade. Da mesma maneira que cumpre um papel importante no direito burguês, é fundamental para ocultar as relações entre as classes sociais e para a formação de noções equivocadas, como aquela que defende a tese de que a formação social burguesa (capitalista) seria uma *sociedade aberta*, ou seja, na qual todos podem “subir” ou “descer” na escala social, sendo decisivos para isto apenas seus próprios esforços, suas opções, sua dedicação etc. Por sua vez, esse tipo de representação deformada da realidade serve de base para a ideologia do mérito pessoal. Como pregam os manuais de “autoajuda”, o sucesso e o fracasso são de total responsabilidade do indivíduo.

A educação formal, ou a escola, também participa desse processo como peça-chave e fundamental, ao aparecer como o espaço por excelência da equalização de oportunidades. Indivíduos oriundos de diferentes classes e estratos sociais, de diferentes regiões (campo, cidade, centro, periferia etc.) não sofreriam as determinações dessas

desigualdades e dessas diferenças, uma vez que todos, sem exceção, teriam acesso ao desenvolvimento pleno das suas habilidades, das suas aptidões. A partir daí, dependente totalmente apenas dos seus esforços pessoais, cada qual passa a ser visto como único responsável por seu destino. Ser “bem” ou “mal-sucedido” torna-se, portanto, uma opção do indivíduo e resultado do seu empenho pessoal. Mérito ou demérito seu.

Observemos que esse discurso, embora igualmente falso, é mais sofisticado ou melhor elaborado que aquele que afirma apenas o “cada um por si”. Há o reconhecimento de desigualdades que distribuiriam as “oportunidades” também desigualmente. Mais ricos e mais pobres, resultados do processo histórico e de uma sociedade ainda em evolução positiva, ou a caminho do desenvolvimento, não disputariam a partir das mesmas condições as oportunidades abertas. Ora, lembremos que qualquer maneira de sustentar as desigualdades sociais defendendo privilégios de sangue, linhagem ou qualquer outro foram postos fora na formação da sociedade burguesa. É preciso que ela apareça como uma sociedade aberta e que permite o livre e pleno desenvolvimento humano, seja lá o que isso queira dizer. É necessário, então, colocar os indivíduos em condições similares para, a partir daí, concorrerem tendo como base seus méritos pessoais, dependendo apenas dos seus esforços. Os ideais de sucesso e fracasso, correspondentes aos valores próprios das formações capitalistas (enriquecimento material, reconhecimento), são os parâmetros a partir dos quais os projetos de vida devem ser esquadrihados e projetados, como se o tempo que separa essa construção e aquilo que é pensado como sendo a verdadeira vida não fosse, ele mesmo, a própria vida passando pelos dedos das mãos.

Até o mito da escola única persiste no imaginário e nas práticas. É ainda maior em formações sociais mais empobrecidas e desiguais, nas quais os níveis de escolarização ainda são bastante baixos em comparação com os países do centro do sistema capitalista. Como mencionado, atribuir à educação formal e à escolarização a solução para os problemas do país é recorrente nos discursos dos profissionais da educação, dos políticos em processos eleitorais, dos campos da direita e da esquerda. Eles acrescentam apenas a vaga ideia de “qualidade” para passar por cima da necessidade de responder a razão da escola não cumprir em canto algum essa tarefa. Por vezes, a diferença entre políticos da esquerda e da direita aparece apenas no caráter público ou privado da educação.

A repetição ao vento de que “a educação transforma” é muito comum, embora seja uma típica formulação que para no meio do caminho exatamente para que tenha

algum efeito pirotécnico, mas continue sem dizer coisa alguma. É necessário dizer *o quê* está sendo transformado *em quê* e *para quê*. Mudar de forma não é coisa simples.

A educação formal assume, assim como o exemplo do Direito com o qual iniciamos este ponto, uma tarefa essencial na reprodução da ordem burguesa, que aparece na duplicidade dos seus efeitos: de um lado, produz uma ideologia específica que dá sentido para o vivido e vela, em lugar de revelar, as verdadeiras relações sociais; de outro, auxilia a distribuição dos agentes nos lugares sociais ou na divisão social do trabalho. Como escreveu Louis Althusser (1983, p.79-80):

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura) ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação física, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair no semi-emprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos). Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência “profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente da exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: as “relações humanas”), de agentes de repressão (saber comandar, fazer-se obedecer “sem discussão”, ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com o respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, com as ênfases na moral, na virtude, na “transcendência”, na nação, no papel da França no mundo etc).

O mito da escola única desaparece quando se observam as redes distintas qualitativamente, voltadas para a formação daqueles que estão destinados também a postos distintos nas relações sociais de produção. Analisando a educação formal na França, Baudelot e Establet (1971) fizeram a crítica do mito da escola única, demonstrando a existência de, pelo menos, duas redes distintas (a PP – primário-profissional - e a SS – secundário-superior). De acordo com os autores, o sistema que se apresenta como único possui instrumentos de seleção que destinam os filhos das famílias de trabalhadores a uma trajetória escolar mais curta – a PP – e os filhos da pequena burguesia e da burguesia a uma trajetória escolar mais longa, que chega ao ensino superior.

A rede SS visa formar os intérpretes ativos da ideologia burguesa, enquanto que a rede PP não procura mais que submeter brutalmente os futuros proletários à ideologia dominante. [...] As duas formas de inculcação da mesma ideologia tendem a fabricar dois produtos ideológicos distintos: de um lado, o burguês inconsciente de sê-lo (com suas diferentes máscaras: o homem superior, o homem culto, o ser de elite, o homem honesto, o sábio, o humanista, o artista...), de outro, o trabalhador pequeno-burguês. (tradução nossa) (Baudelot; Establet, 1971, p. 168-169).

O que os autores dizem é que, no geral, a origem de classe dos estudantes determina seu destino. Mas claro que há exceções: filhos de trabalhadores que, eventualmente, atingem a rede SS e filhos de camadas mais abastadas que ficam na rede PP. Exceções. Isso não significa, portanto, que é possível fazer qualquer coisa apenas com os esforços pessoais, mas que, eventualmente e como exceção, há furos naquilo que aparece como regra. Tomar a exceção como regra é o expediente daqueles que, mesmo quando muito bem-intencionados, acabam justificando a reprodução ideologicamente. É comum que casos excepcionais sejam tomados como exemplo para tentar sustentar a ideia de que qualquer coisa é possível, basta vontade e empenho.

No Brasil podemos observar o mesmo processo: “redes” distintas, ou trajetórias escolares para as quais são destinados os filhos de classes sociais distintas. Mais recentemente, é possível observar a formação de redes distintas até mesmo no ensino superior: conjuntos de instituições que atendem determinados perfis de estudantes. Essa destinação não ocorre por determinação das instituições, mas pelas condições que são oferecidas e, assim, forçam a distribuição, que nada mais é que o resultado de uma *seleção operada por possibilidade de acesso*: cursos oferecidos, valor das mensalidades, horário das aulas, aulas presenciais ou a distância, nível de dificuldade dos vestibulares, localização, facilidades e promessas de emprego imediato etc.

O que chamamos de *seleção por possibilidade de acesso* não é um processo seletivo organizado institucionalmente, mas o leque de opções que se abre para classes e estratos sociais distintos, que reúne, de um lado, as condições econômicas familiares, as obrigações assumidas (família, trabalho etc.), a trajetória escolar pregressa e, de outro, as opções de acesso ao ensino superior, cujas instituições se perfilam como lojas de um centro de compras num corredor específico para cada condição objetiva de vida. De maneira mais prática e direta, estudantes oriundos de famílias mais empobrecidas, que entram precocemente no mercado de trabalho, tendem a escolher cursos que oferecem possibilidade de emprego imediato ou de melhoria ou manutenção no trabalho que já

executam, mensalidades baixas, acesso mais fácil, aulas noturnas ou a distância etc. Não faz parte do leque de opções desse grupo a escolha de cursos que exijam mudança de residência, gastos com materiais e estadia, dedicação e aulas em período integral, ou distribuídas ao longo do dia.

Mesmo com as mudanças positivas no acesso à universidade pública, que garantem cotas de vagas para estudantes oriundos da escola pública, no geral, somente aqueles filhos de famílias que possuem, no mínimo, autonomia econômica sem necessitar do emprego direto de todos, podem tentar uma vaga. Quanto mais precárias as condições de vida, tanto mais precárias são as condições da escola pública disponível, as condições do aprendizado etc. Há diferenças entre unidades das escolas públicas localizadas nas periferias e nos bairros de setores médios ou nos centros, como acesso a equipamentos, salas de aula decentes, corpo docente, direção e coordenação pedagógica estáveis. Enfim, são as condições objetivas da vida que atuam como o agente seletivo.

### **3. Mercado, meritocracia e educação**

Mas ao lado das mistificações sobre o papel da educação formal, presentes em todas as posições políticas, que fogem do tema utilizando termos generalistas (como o acréscimo do “de qualidade”), encontramos trabalhos que exigem uma atenção maior, porque se assemelham parcialmente às teorias críticas (como as citadas aqui e desenvolvidas por Althusser, Bourdieu, Baudelot e Establet). Essa semelhança apenas parcial esconde o viés mistificado, uma vez que tais trabalhos não rejeitam determinados aspectos da realidade objetiva, ou seja, operam parcialmente a partir da análise da realidade, utilizando dados estatísticos e também análises de casos específicos que, por indução, levam à conclusões sobre o conjunto do sistema educacional. Isso lhes confere uma qualidade ou aparência mais densa teoricamente. Mas o estudo mais atento permite perceber que tais esforços retiram da análise sobre a educação um elemento fundamental: o papel do conjunto das relações sociais de produção capitalista e o contexto histórico de cada formação social capitalista e suas especificidades. Tal ausência torna esses trabalhos exemplos típicos daqueles esforços que chegam a conclusões muito interessantes, mas que não servem de nada, por partirem de premissas equivocadas. Nesses casos, tais esforços, com ou sem intenção, apenas assumem uma aparência positiva ou pragmática, palatável e convincente, ocupando um grande espaço nas reflexões, particularmente, daqueles que são

os agentes mais diretos da educação formal: professores, coordenadores pedagógicos e gestores da escola.

Daremos dois exemplos rápidos mais abaixo, mas, no geral, falamos de dois conjuntos: no primeiro, de aparência positiva, estão aquelas construções teóricas que centram a análise em noções como a subjetividade e a realização pessoal e nas quais a figura teórica do indivíduo de matiz liberal e seus correlatos predominam. Deslocadas do contexto histórico, tais noções permitem que o pensamento sobre a educação formal seja permeado pelas questões psicológicas, forte preocupação com o desenvolvimento cognitivo e, no geral, descamba para os métodos de aprendizagem, de maneira técnica e descolada da realidade. São as “pedagogias” de todo tipo, circunscritas a um universo próprio, onde existem apenas a escola, o professor, o estudante e, muitas vezes, a família, o psicólogo e o psiquiatra. A atração desse tipo de construção teórica se dá pela aparente seriedade e responsabilidade atribuída aos agentes, responsáveis diretos não apenas pelo futuro do estudante, mas também por um mundo em tudo diferente e melhor, onde a soma simples de cada indivíduo salvo pela educação que tudo transforma resulta numa “onda” positiva; já no segundo conjunto, aquele da aparência pragmática, a atenção toda se volta para a vida profissional e para a valorização das noções ideológicas de felicidade e realização associadas à aquisição de uma vida material abastada, associando diretamente dados macroeconômicos e níveis de escolarização. O aspecto pragmático aqui está na tentativa de pensar o futuro de uma geração como a soma simples de indivíduos que concorrem entre si por seu próprio bem-estar material e que, assim fazendo, cada uma nada mais faz que contribuir com o conjunto da sociedade e seu progresso, também numa soma simples que gera um resultado espontâneo.

O discurso predominante no meio docente e nos documentos que definem os rumos da educação formal tendem a mesclar as duas possibilidades, pendendo mais para um dos lados, dependendo da conjuntura. Mas, apesar de serem maneiras bem distintas de enfrentar o problema e sejam caminhos com preocupações fundamentais diferentes no processo, o que permite a mesclagem é o resultado prometido, quase idêntico nos dois conjuntos. Daí a sensação do “acerto” ou da seriedade dessas formulações: utilizando dados que centram tudo na relação ensino-aprendizagem e, somando a eles dados macroeconômicos supostamente inquestionáveis e exemplos de países do centro do sistema capitalista, é possível chegar à conclusão de que foi descoberto o caminho da salvação. Como a realidade dos fatos é sempre mais renitente que as poéticas soluções

pedagógicas, o problema tende sempre a persistir e a solução a aparecer em novas e cada vez mais criativas teorias do mesmo tipo e com o mesmo resultado.

Citemos dois exemplos que parecem bastante sólidos: a escola nova, de Dewey, e a teoria do capital humano, de Schultz.

No caso de John Dewey e a defesa da “escola nova”, percebemos a noção da educação formal como aquela que distribui as pessoas em lugares sociais ou na divisão social do trabalho, similar ao que Althusser, Baudelot e Establet escreveram, mas sem o contexto histórico, sem fazer alusão às relações sociais de produção capitalista e, portanto, substituindo o conceito de classe social pela figura ideológica do indivíduo.

Lembremos que Dewey, pensador estadunidense, teve forte influência sobre o movimento escolanovista no Brasil e sobre figuras importantes da educação brasileira, como Anísio Teixeira. O movimento da escola nova, nas condições históricas brasileiras, apareceu como algo progressista, num momento de avanço da industrialização, da urbanização e do desenvolvimento do capitalismo após a Revolução de 1930.

Dewey reconhece que a sociedade industrial reproduz as desigualdades sociais, como as sociedades anteriores, e que o próprio sistema educacional compete para perpetuar as diferenças e manter os privilégios. Mas, cada indivíduo é uma singularidade e possui qualidades próprias, que devem se manifestar através do processo educacional. Não é diretamente educar para o trabalho, mas através de uma nova escola, que possibilite o desenvolvimento e o reconhecimento pleno dessas qualidades. O papel da escola, então, passa a ser fundamental na construção de uma sociedade aberta, ou seja, não uma sociedade igualitária economicamente, mas uma sociedade que mantém as diferenças sociais (na prática, as desigualdades sociais), porém, dá a todos os indivíduos condições iguais de desenvolvimento e permite a mobilidade social.

Segundo Dewey (1959, p.24), “a escola regula a distribuição social. Daí não ser a educação mais do que um esforço para redistribuir os homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas.”

Diversos profissionais da educação, talvez um tanto quanto desprevenidos, combinam discursos progressistas e do campo da esquerda política com elementos que apenas reafirmam, nessa roupagem toda nova, a ideologia específica no campo da educação. Isso ocorre também com a teoria do capital humano, ainda que não o saibam, pelo menos não totalmente. Eis nosso segundo exemplo.

A teoria do capital humano surgiu em meados do século XX e ainda é bastante influente. Longe de ser diferente do pensamento liberal sobre a educação, a teoria do capital humano o reforça em determinados sentidos, constituindo-se, assim, um dos grandes movimentos de ideias sobre a educação do nosso tempo.

Theodore W. Schultz (1902-1998), professor de economia da Universidade de Chicago, vencedor do prêmio Nobel de economia em 1968, é considerado o formulador principal da teoria do capital humano. Dentre suas obras, destacamos para o que interessa ao nosso tema *O valor econômico da educação* (1967) e *O capital humano* (1973).

O autor buscava desvendar o papel do humano nos processos produtivos em sua relação com os ganhos de produtividade. Concluiu que em situações em que os trabalhadores passaram por processos de qualificação escolar, ocorreu um aumento da produtividade e, conseqüentemente, dos lucros das empresas e dos salários dos trabalhadores. Portanto, o autor identificava o crescimento econômico e o desenvolvimento social como proporcionais ao nível de escolarização.

Na prática, a teoria do capital humano colaborou com o reforço da vinculação da educação formal com o trabalho, fazendo com que os princípios da racionalidade, produtividade e eficiência tipicamente capitalistas passassem a servir como base para as políticas voltadas à educação. “Educar para o trabalho” e “formar mão-de-obra qualificada”: a associação direta entre certificação escolar, vida profissional e realização pessoal passa a ser a perspectiva dominante, aparecendo nas políticas públicas para a educação e servindo de especial apelo e objetivo das instituições privadas, particularmente aquelas do ensino superior. Na propaganda dessas instituições, a promessa de absorção rápida dos seus egressos pelo “mercado” parece ser a marca mais forte. Isso, sem dúvida, representa mais que uma perspectiva da educação, mas a maneira como o senso comum absorve as representações da vida em formações sociais capitalistas. A passagem pelo processo de escolarização é sinônimo da valorização do indivíduo para a ocupação de postos mais rentáveis no processo produtivo; a própria educação passa a ser alvo de discursos que a vêem como pressuposto do desenvolvimento de um país, os investimentos em educação passam a ser calculados pela relação custo x benefício, como o são outros investimentos ligados aos índices de produtividade e às possibilidades de ampliação das taxas de lucro.

Parece óbvio que ao pensar a educação como um investimento e relacionar a escolarização diretamente à competência técnica e ao desenvolvimento das competências e

habilidades necessárias à lógica da produtividade, da eficiência e da lucratividade, a educação tenderá a deixar de lado tudo aquilo que pode aparecer apenas como ornamentos ou curiosidades inúteis à economia. Uma consequência da predominância dessa lógica, por exemplo, é a insistente tentativa de colocar de lado absolutamente as ciências humanas e sociais, com exceção daquelas que são consideradas “aplicadas”, ou seja, que apresentem uma função positiva para a vida prática, entendida como as necessidades da lucratividade.

Recentemente, tivemos a redução ou eliminação das aulas de Filosofia, História ou Sociologia, cujo tempo passou a ser tomado pela Educação Financeira e, em alguns casos, uma reaperição com roupas novas da educação moral e cívica, dos tempos da ditadura militar. Filosofia, Sociologia, História, Artes, Literatura: tudo isso passa a ser uma inutilidade apenas tolerada ou um enfeite (daí termos utilizado o termo ornamento antes), que podem ser colocados de lado em nome da técnica, da prática, daquilo que passa a significar a única coisa que merece nossa preocupação e seriedade. Valores éticos, massa crítica, cultura geral, criatividade, capacidade de análise das estruturas sociais, tudo isso não importa em nada diante da necessidade sempre imediata, premente e fluida do lucro.

Há profissionais da educação que acreditam que algumas disciplinas são sempre postas de lado porque podem fazer com que os estudantes descubram os “segredos” das relações sociais nas quais vivemos, ou que desenvolvam massa crítica e coisas do tipo. Isso não corresponde à realidade: colocar filosofia e sociologia de lado, por exemplo, não representa medo de cidadãos com capacidade crítica. Significa apenas não gastar o precioso tempo com esses ornamentos inúteis. Dentro da lógica capitalista, tempo é dinheiro, não vida. Na relação custo x benefício, vale insistir em noções básicas que podem ter um emprego imediato (a matemática e o português para a massa dos filhos dos trabalhadores) e aquelas outras necessárias na medida em que a distribuição na divisão social do trabalho vai exigindo outras habilidades (de comando, gestão, visão estratégica).

Em tempos de ofensiva neoliberal, a teoria do capital humano auxilia no aguçamento das tendências tecnicistas e dos discursos que colocam como peças disponíveis no mercado a tudo e a todos. A escolarização passa ser compreendida como um investimento que o estudante pode fazer em si mesmo, valorizando sua mercadoria (= sua força de trabalho). A opção pela valorização da mercadoria força de trabalho também é, sem dúvida, quase que uma necessidade imposta: os que não acessam os cursos superiores correm o risco de serem preteridos pela massa dos diplomados. Dentre as contradições desse processo surge o efeito da *sobrecertificação*: as empresas percebem a elevação daqueles

que possuem diplomas do ensino superior e elevam os requisitos de escolaridade para postos antes sem maiores exigências. Daí que mais trabalhadores se vêm na necessidade de busca pelo diploma e, outro efeito, o prolongamento do período de escolaridade até o ensino superior passa a ser apenas uma prorrogação da exclusão de vastas parcelas da população, que acabam ocupando os mesmos postos de trabalho de antes.

Essas teorias, ou esses discursos que têm como ponto de partida a ideologia dominante, velam, em lugar de revelar, as relações sociais, lançando para o indivíduo as responsabilidades de uma carreira profissional bem ou mal remunerada ou de nem mesmo conseguir existir como tal. Depende apenas de cada indivíduo suas chances de sucesso pessoal. Ora, numa economia capitalista, não há postos de trabalho para todos, muito menos postos que garantam salários elevados para todo e qualquer indivíduo somente porque passou por mais de uma década de escolarização. A escassez da oferta ainda faz com que cada indivíduo veja o outro na mesma condição como um concorrente. Fica obstaculizada a possibilidade de se perceberem como membros de uma mesma classe social. Os efeitos são múltiplos, mas insistamos ainda em mais um deles: esse mesmo sujeito, que percebe o outro trabalhador como concorrente, tem o patrão não apenas como aquele em que deve se espelhar (porque aparece e se apresenta como o sujeito empreendedor e pleno de méritos pessoais), mas também como sinônimo de sucesso e objetivo de vida. Daí que, novamente, fica difícil que ele perceba aquele que explora o seu trabalho como classe social e, mesmo que chegue perto disso, não parece ser possível convencer alguém a destruir aquilo que deseja ser.

### **Considerações finais**

A educação formal fica longe, em todo o processo, de qualquer relação com o conhecimento, uma vez que o diploma e a possibilidade do emprego aparecem como objetivos fundamentais.

Aristóteles escreveu, na *Ética a Nicômaco* (1996, p.118), que toda atividade tem uma finalidade. Por vezes, a finalidade é a própria atividade, como tocar um instrumento musical, por exemplo. Mas há aquelas atividades que são realizadas em função de um resultado: o processo de construção de uma casa tem como finalidade a casa pronta, não o próprio ato de construir. Utilizando livremente o exemplo de Aristóteles, podemos pensar que o processo de escolarização não tem como finalidade o próprio ato de estudar, mas

outro objetivo. A partir do que analisamos, o papel das ideologias específicas que permeiam o espaço escolar faz com que a escolarização tenha como finalidade a obtenção da certificação e mais: a certificação aparece como o passaporte para o emprego e alimenta as mistificações sobre o trabalho, a felicidade, a realização pessoal etc.

Não é preciso fazer muito esforço para perceber nos efeitos práticos o que afirmamos aqui: como regra, os estudantes lidam de maneira pragmática com o processo escolar. A finalidade é a certificação e o emprego, não o conhecimento ou a cultura geral. Nesses casos, como em qualquer outra atividade, a tendência é “passar” pelas tarefas impostas da maneira mais simples possível, caminhando sempre em direção ao objetivo colocado. Isso não é, assim como a ideologia não é, algo consciente e planejado: no nível do discurso dificilmente alguém tratará da escolarização dessa maneira. Mas percebemos seus efeitos práticos, principalmente naqueles cursos e instituições do ensino superior voltados para a “formação para o mercado”, como têm orgulho em ostentar nas suas propagandas. São exemplos dessa prática: a reclamação de disciplinas que não estão ligadas à área que estudam (uma disciplina de Filosofia para estudantes de cursos de gestão, por exemplo) ou que são muito “teóricas”; a reclamação de materiais que exigem leitura; os trabalhos copiados; as “colas” nas avaliações; a preocupação quase que única com as provas e as notas. Dificilmente aparece um estudante reclamando por aulas com explicações mais densas, mais indicações de leitura e tudo aquilo que está relacionado com o ato de estudar. Simplesmente porque o objetivo não é estudar. E isso é apenas uma constatação, não uma acusação. É legítimo que ajam assim, pois a realidade está posta assim.

A permanência e necessidade da educação formal se dá pelo papel fundamental que ela cumpre, daí que podemos ainda pensar e desenvolver com mais atenção a tese de Louis Althusser (1983) ao colocar a escola como o principal aparelho ideológico no capitalismo. Muitos aspectos ainda poderiam ser mencionados aqui, como a maneira como cursos são ofertados e como estudantes oriundos de estratos sociais distintos são distribuídos nesses cursos e em instituições consideradas de qualidade superior ou inferior, públicas ou privadas. Já a ideologia do mérito pessoal cumpre um papel fundamental não por servir de argumento àqueles que atingem determinados postos, mas seu efeito fundamental é o de fazer com que cada indivíduo atribua a si mesmo as razões do que vai aparecer como fracasso. Como escreveram Bourdieu e Passeron:

Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, ela [a escola]

consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse. (Bourdieu; Passeron, 1982: p.218)

Fechamos essas reflexões, portanto, com a certeza de que é necessário ampliarmos os esforços para darmos conta de todos os aspectos envolvidos na análise do papel da escola. Estruturalmente, insistimos no papel duplo comentado no início, que envolve a ideologia e as relações sociais de produção diretamente. Esse parece ser o ponto a partir do qual a escola deve ser analisada, inclusive para que possam ser compreendidas todas as suas contradições.

Como mencionamos, a realidade dos fatos é sempre mais renitente que as poéticas soluções pedagógicas, que procuram insistentemente consertar uma máquina que não está quebrada. Não conseguem perceber que o equívoco pode estar exatamente na problemática com a qual operam. A filosofia nasceu procurando respostas racionais no lugar do apelo direto ao universo mítico e religioso. Dois mil anos depois, Copérnico operou uma revolução na compreensão do cosmos ao mudar o centro das atenções da Terra para o Sol. Kant propôs uma revolução copernicana no conhecimento, ao colocar no centro da análise o ser cognoscente e a razão, não mais o objeto. Marx e Engels realizaram uma revolução do mesmo tipo no conhecimento dos determinantes do desenvolvimento histórico, deslocando o centro do humano ou de uma natureza humana para a determinação em última instância da estrutura econômica. Darwin faz algo similar, liberando a compreensão da evolução das espécies das amarras do obscurantismo teológico. Talvez seja esse o caminho na reflexão sobre a educação. Um caminho que já foi percorrido por grandes pensadores, mas que merece e precisa ser retomado e avançado, de maneira sistemática, com duplo objetivo: primeiro, na prática teórica, como condição para compreendermos objetivamente a educação formal em formações sociais capitalistas e suas contradições; segundo, na prática política, como condição para organizar de maneira mais precisa a intervenção nessas contradições, tendo em vista avanços qualitativos na produção do conhecimento e nas relações sociais e como condição para bem combater o obscurantismo da destrutiva irracionalidade do nosso tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Pour Marx**. 4ed. Paris: Maspero, 1967.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- ENGELS, Friedrich. Carta a Mehring. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Obras Escogidas**. Moscou: Progresso, vol III, 1974a.
- MANGOLIN, Cesar. **Reforma universitária e expansão do ensino superior no Brasil**. Jundiaí: Editora Fibra, 2021.
- MARX, Karl. **O Capital**. 3ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 – 05 volumes.
- POULANTZAS, Nicos. **Pouvoir Politique et classes sociales**. Paris: Maspero, 1968.
- SAES, Décio. A ideologia docente em A Reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. In: **Educação e Linguagem**, nº16, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2007, p. 106-126.
- SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.