

A ESCOLA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Edna Marzzitelli Pereira
Professora do Instituto de Ciências da Educação
Universidade Federal do Oeste do Pará
Doutoranda do DINTER UFOPA/UNICAMP
edmarzzitelli@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende buscar as origens das políticas educacionais, estreitando os laços da complexa relação entre a escola, a sociedade que a patrocina, o Estado que a legitima, o mundo do trabalho e a sua função frente às transformações da sociedade contemporânea. Ao olharmos para a história da escola descobrimos que ela tornou-se uma instituição cheia de incertezas e instável, mesmo quando as políticas educacionais parecem não deixar espaços vagos. Essas políticas se originam nas formas como a função social da escola é desempenhada e determinada historicamente por seus condicionantes concretos e reais.

PALAVRAS-CHAVE: história da educação; escola; políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Queremos partir do princípio de que não podemos deixar de constatar que estamos vivendo um momento de grandes transformações na sociedade. Seus desdobramentos, entretanto, são muitos e nos desafiam a uma melhor compreensão do que está realmente mudando ou apenas sendo reformado, e quais implicações estas mudanças ou reformas estão trazendo para o campo educacional e particularmente à escola.

Nessa direção, várias correntes do pensamento educacional, defendendo ou criticando a função social da escola expressam, de uma forma ou de outra, o quanto a escola vem servindo de instrumento à ideologia capitalista e à formação da mão-de-obra imprescindível para implementação e expansão desse modo de produção, e sua consequente forma de organização social.

Indiscutível é ainda a vinculação entre o Estado Moderno e a escola. O Estado, como o seu maior e mais importante gestor, torna-se responsável pelo estabelecimento das políticas educacionais, que regulam e norteiam os caminhos desta instituição social.

Assim sendo, acreditamos que a função social da escola, independente de qualquer categorização, caminha na busca do equilíbrio entre reproduzir e produzir. Reproduzir para integrar e manter, e produzir para romper e transformar. A sociedade, qualquer que seja ela e em qualquer tempo histórico, precisa de instituições que possam garantir seu funcionamento,

seu progresso e seu dinamismo; para tanto a escola tornou-se historicamente, nas sociedades ocidentais, uma aliada privilegiada. Nela, praticamente todos os indivíduos ingressam, cada vez mais cedo e por mais tempo, para ser *oficial* e reconhecidamente preparados para a vida social, e com isso ampliaram-se o seu papel e a sua importância. Esta importância, no entanto, é relativa e se vincula às disputas, aos conflitos, às contradições inerentes à complexidade alcançada pelos sistemas sociais nos últimos séculos, tornando a definição de sua função social cada vez mais camuflada, pouco clara, dissimulada pelo jogo de interesses entre os diferentes grupos e/ou classes que compõem o corpo social.

Diante disso, pretendemos neste trabalho buscar as origens das políticas educacionais, estreitando os laços da complexa relação entre a escola, a sociedade que a patrocina, o Estado que a legitima, o mundo do trabalho e a sua função frente às transformações da sociedade contemporânea.

Tal intento deve-se há uma necessidade concreta de ter um material didático simples e conciso sobre o assunto, para que possa ser trabalhada nos cursos de formação de professores em disciplinas que discutem essa temática, mormente a Sociologia da Educação.

Esperamos ainda que este estudo possa contribuir com alguns elementos teóricos para ampliar o complexo e diversificado debate em torno das questões que envolvem o mundo da educação, buscando dessa forma enfrentar o desafio de melhor entender as políticas educacionais traçadas para a escola.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA MODERNA

A educação escolar no Ocidente remonta, em especial, à antiguidade grego-romano. Seus métodos e práticas educativas refletiam as aspirações da sociedade tanto da Grécia como mais tarde a romana, ou seja, preconizava-se uma educação para as classes governantes encarregadas, que eram do *pensar* e do *falar* próprios às tarefas de poder; para os governados, o treinamento no trabalho referente ao *fazer*, às armas, às guerras, ao artesanato, enfim à produção; e para os excluídos, nem escola nem treinamento, só aculturação conveniente vinda das classes superiores.

Assim, a escola clássica, apoiada nos seus ideais educativos, a educação física, as artes e mais tarde as letras, consolidou a escola, sua didática mnemônica e repetitiva, seu rigor disciplinar aliado a uma sádica severidade nas punições, que acabavam por contribuir para sua crise. “Além do sadismo pedagógico generalizado e do enfado de uma didática repetitiva (...)

é exatamente o abismo que separa a escola da vida, a insignificância de seus conteúdos, que coloca essa escola em discussão” (MANACORDA, 1989, p. 93).

Foi a partir do gradual desaparecimento da escola clássica e do crescimento de uma escola cristã, não obstante o baixo nível cultural dos bárbaros, dos representantes do império e dos próprios homens da Igreja, que a tradição retórica e filosófica pagã foi sendo minada pelos valores do Evangelho.

A Igreja passou a ser a instituição educativa central, com novos ideais de formação e novos métodos pedagógicos. A nova escola cristã pautava-se no modelo hebreu; todavia, separa-se de sua velha tradição de manter o povo afastado da instrução. “a nova ordem *'eutes docete omnes gentes'* caracteriza nova atitude mental: todos devem ser, se não cultos, pelo menos aculturados, através de um processo que hoje chamaríamos institucionalizado” (MANACORDA, 1989, p.115)

Essa mentalidade e disposição aproxima-se muito pouco de um ideal pedagógico de instrução pública ou até mesmo de uma educação letrada de cultura universal e de conhecimento que não se vinculassem principalmente às questões de ordem moral e disciplinar.

Durante a Idade Média, sob o predomínio da educação cristã e da vida monástica, consolidam-se diferenças fundamentais na visão do ser humano que, submetido a estruturas rígidas e coercitivas, encontrava-se em meio às lutas políticas entre a Igreja e o Império. Por outro lado, os aspectos comunitários e populares são valorizados num pluralismo de contraste: uma vida de fé com um espírito mundano e idealista; o medo da vingança divina e a coragem necessária para participar dos torneios e das inúmeras guerras. “Também a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média” (CAMBI, 1999, p. 146).

Assim, a Idade Média deixa significativas e profundas marcas de sua visão cristã de mundo para a escola, dentre elas a de definir diferenças nítidas entre os tipos de escola e de educação. À elite era destinada uma escola cavalheiresca para a formação militar; o clero estudava nos mosteiros e *catedrais* onde eram recebidos representantes de todas as classes; o povo continuava aprendendo e se educando no trabalho.

Com o desenvolvimento da economia mercantil e das comunas surgiam os mestres livres. Eles ensinavam as artes liberais e outras disciplinas fora dos muros das cidades, atendendo à demanda provocada pelo surgimento de novos segmentos sociais que aspiravam por uma cultura de caráter mais laico. Essa tendência à laicização da cultura, do ensino e de uma literatura renovada espalhava-se e contagiava com o tempo as próprias escolas cristãs. “Foi pela evolução das escolas *catedrais*, que começam assumir um caráter mais corporativo e

no giro relativamente breve de um século evoluíram para o novo instituto de universidades” (CAMBI, 1999, p. 182).

A criação e o desenvolvimento das universidades pelo mundo ocidental consolidaram um processo pedagógico, de formação e de aprendizagem marcado pelas disputas: entre fé e razão, entre indivíduo e liberdade, entre desenvolvimento e ordem. E foram sem dúvida as inúmeras crises decorrentes desses conflitos que marcaram o ocaso da Idade Média: crise demográfica, institucional (da Igreja e do Império), entre os Estados nacionais europeus e uma profunda crise na visão de mundo medieval. Estas abriram espaços para o individualismo, o realismo, para uma nova classe social (a burguesia) e novos valores pautados no humanismo laico e mundano. Juntou-se a essas crises e conhecimento uma acirrada crítica à escola cristã e a seus métodos, contra um conhecimento sem utilidade prática que se ocupa apenas com o espírito e a mente, que despreza o físico, tornando os homens indolentes e sem nenhum valor. Os questionamentos feitos pelo movimento da Reforma foram a maior prova das dúvidas que eram levantadas sobre a utilidade, não do ensino, mas das escolas. “Bah! Para que servem as escolas, a não ser para formar padres?” (LUTERO, 1524, *apud* MANACORDA, 1989, p. 197).

A Igreja Católica reage intransigentemente em defesa do controle sobre as escolas, condenando a sua expansão às classes populares e estabelecendo a proibição de diversos livros; ao mesmo tempo promoveu uma reorganização de todas as suas escolas catedrais, nos mosteiros e conventos, e nos seminários que foram instituídos para formar sacerdotes. Dessa reestruturação, a escola católica para leigos mais bem-sucedida foram os colégios Jesuítas.

Os colégios surgiram trazendo novas e significativas inovações, e demarcaram com bastante nitidez a disputa pelo domínio da educação escolar entre os colégios da Reforma (protestantes) e os colégios Jesuítas (católicos). Essas mudanças ocorreram por duas razões principais:

1º) houve uma mudança em relação ao significado e à importância da infância;

2º) a estrutura dos colégios, tanto os católicos quanto os protestantes, passou por uma alteração que se apresentava em quatro níveis: “espaço, tempo, a seleção de elementos sócio-culturais e estruturas de poder” (PETITAT, 1989, p. 23). Ou seja, a expansão dos colégios foi marcada por uma revolução que atingiu: os *espaços* onde o ensino acontecia; os *tempos* sistematizados e divididos por atividades, por matéria, por momentos de ensinar e de verificar o que foi ensinado, as formas de seleção do que e do como se deveria ensinar estabelecendo-se um fechamento e uma total regulação do que se fazia e do que se esperava que fosse feito pelos estudantes e professores; e as novas formas de distribuição e de exercício do *poder*,

gerando a autoridade fundamental para a implementação dos níveis anteriores de alterações realizadas nos colégios.

Além dessas razões, havia uma estreita e significativa identificação da reestruturação dos colégios com as novas necessidades da sociedade em transformação: os *espaços* foram alterados – as manufaturas reuniam sob um mesmo teto vários artesãos, o mundo ampliava-se pelas explorações dos mares, a vida urbana trazia novas formas de moradia e de convivência social; o *tempo* era percebido de outra maneira, controlado pelo relógio, determinado pela produção e planejado pelos indivíduos e pelos patrões; a escrita invadia todos os domínios (comercial, legal, religioso) e passava a definir a cultura da classe emergente, cuja relação com essa cultura era objetiva, instrumental; o *poder* começava a se organizar de forma burocrática, central, hierarquizado e pautado na emergência do estabelecimento de um foco aglutinador para seu exercício e distribuição.

O modelo social emergente dessas novas condições gerais da sociedade e dos seres humanos determinou a Idade Moderna. A maioria dos autores, quando se referem à modernidade, classificam-na pelos termos ruptura, revolução. Revolução que atinge todos os aspectos da vida dos seres humanos e das sociedades.

As contradições a respeito da educação e da sua socialização por meio da escola já se evidenciavam. No entanto, as posições adversas à expansão da escola popular não invalidavam em absoluto a crença no poder transformador da educação por meio da escola; tanto isso é certo que: “No período que se estende da Renascença às vésperas da Revolução Industrial, a criação e a multiplicação dos colégios constitui o fenômeno mais marcante da história das instituições escolares” (PETITAT, 1996, p. 76).

Foi assim que o mundo moderno configurou-se buscando dar um salto em relação ao passado na construção de uma nova ordem. Essa nova ordem foi marcada por um complexo antagonismo: a ideia de liberdade para o homem, para a sociedade, para a cultura; mas, contraditoriamente, passava-se a controlar e a moldar os indivíduos, seus comportamentos, valores e até as suas vontades. Organizava-se uma profunda transformação nos processos civilizatórios, priorizando-se a racionalização e a ampliação das instituições sociais. Tais posições foram, de forma definitiva, assumidas a partir da Revolução Francesa (1789).

Essa revolução significava *um começar de novo*, e essa crença fazia parte tanto do discurso dos revolucionários como da produção intelectual dos teóricos da época. As discussões versavam sobre quais caminhos deveria tomar a escola: um ensino de caráter moralista e cívico, em que as regras de conduta social e o espírito republicano tinham que

prevalecer? Ou a tríade revolucionária liberdade, fraternidade e igualdade, mesmo que só para os homens sem considerar as mulheres?

O significado de todo esse embate sobre quais os caminhos destinados à escola, no momento da Revolução Burguesa¹, de forma definitiva determinava os rumos da escola moderna até hoje, pois começava a ser delineada a sua função para a sociedade ocidental.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA ESTATAL

Depois de fazermos algumas considerações sobre os condicionantes sociais que traçaram os rumos da escola moderna, buscando a base de significados que delineiam a sua função social, analisaremos o surgimento do Estado Moderno, suas características e perspectivas de atuação política e econômica.

Em geral, o Estado é definido de uma “forma instrumental” (FARIAS, 2000, p.24), ou seja, a partir das suas utilidades (a justiça, o bem comum, a paz, a segurança) enfatizando-se sua dimensão jurídica. Contudo, o Estado Moderno Revolucionário sofre as determinações do modo de produção capitalista numa relação orgânica e recíproca. Analisar esse Estado é considerar o contexto econômico e social, historicamente determinado em sua constituição, é analisar as relações entre as classes sociais que compõem a sociedade, o que no capitalismo significa analisar a própria relação entre o capital e o trabalho.

A nova classe social emergente, a burguesia, acumulava o capital, o talento e o saber necessários para mobilizar as classes pobres, também insatisfeitas, e desta forma conquistar o poder político. Poder essencial para que pudessem obter mais liberdade e autonomia para expandir seus investimentos e continuar acumulando riquezas. Portanto, foi a expansão do capital o ingrediente mais significativo da Revolução Industrial e Burguesa consolidando, de maneira irreversível, o Estado Capitalista Moderno.

Assim, essa nova ordem social tem como base a consolidação do poder político pela burguesia, o surgimento do pensamento econômico liberal de Adam Smith e os movimentos revolucionários de massa concretizados no Estado Liberal. Este torna-se o responsável pelo surgimento dos sistemas escolares estatais, estreitando em definitivo os vínculos entre o Estado e a escola. Esses vínculos no Antigo Regime restringiam-se a autorizações de aberturas de escola, ao reconhecimento de algumas e nada mais que isso. O ensino era promovido por outras entidades, em especial as religiosas. Porém, com a vitória política do Estado Liberal e a sua pretensão explícita de controlar o setor educacional, acirram-se os

conflitos entre o Estado e a Igreja. A expulsão da Companhia de Jesus de quase todos os países da Europa demonstra esse fato.²

Segundo Petitat (1994), havia entre os pensadores da época uma unanimidade quanto ao papel do Estado em relação à educação: Voltaire, Diderot, D'holbach, D'Ambert, Condorcet, Rousseau, os fisiocratas e outros; o que reforçava ainda mais todas as medidas que os diferentes países europeus tomaram no sentido de promover reformas na instrução, tornado-a pública e, em alguns países, obrigatória.

A escola pública, neste contexto sócio-histórico, nasce, cresce e se afirma como resultado de um modelo de sociedade pautado no pensamento político que legitima o modo de produção capitalista, e a transforma numa instituição do Estado. Sua função manifesta é a de garantir ideologicamente a ordem social e a de legitimar a divisão social do trabalho como formas naturais e justas de organização e funcionamento da sociedade.

As definições dos rumos da escola e suas funções sociais não se concretizam de forma harmônica, e sim em meio a conflitos e lutas sobre o papel do Estado e as contradições inerentes ao próprio modo de produção capitalista.

Daí que no decorrer do século XIX já algumas posições avançavam no sentido de perceber a influente e crescente ação da classe trabalhadora, prevendo-se para instrução pública uma missão bem mais ampla: a de afirmação política da classe popular, menos dependente e mais autônoma das autoridades e do prestígio das classes dominantes, atuando na própria dinâmica do sistema de produção.

Essas discussões a respeito dos caminhos e funções para a escola criaram para os Estados problemas profundos e complexos sobre como implementar a educação pública. Estatizar a educação escolar pressupõe certa centralidade, ações globalizantes, ou seja, como aglutinar as diferentes e dispersas instâncias educativas do Antigo Regime? E as questões pedagógicas, culturais, religiosas, como resolvê-las? Como conciliar visões do passado com as pretensões de um processo reformador para Nação nos aspectos políticos, sociais e econômicos? Nesse medir de forças é ainda importante saber: quem decide? A quem cabe o poder escolar? Quem define os conteúdos morais do ensino? Quem são os sujeitos desta escolarização? Ela será gratuita ou não? E o mais importante, ao promover a estatização do ensino e ao estendê-lo às classes populares, que funções este ensino vai desempenhar? “A submissão passiva [ou] uma integração mais ativa, com perspectivas de um certo espaço político e a esperança de mobilidade social” (PETITAT, 1994, p. 147).

A partir dessas contradições, e por causa delas, houve uma explosão da escolarização em praticamente todos os países industrializados. A industrialização e a rápida urbanização

explicam, em parte, segundo Petitat, essa expansão e o conseqüente aumento nos índices de alfabetização, pois países mais industrializados nem sempre foram os primeiros a eliminar o analfabetismo. Isso porque a tecnologia industrial do século XIX, que requeria escolarização, era ainda muito pequena. Os fatos mais expressivos para essa expansão talvez tenha sido a mobilidade geográfica e uma já nascente esperança de ascensão social pela escolarização através dos setores terciários em pleno crescimento (administração pública, escritórios particulares de profissionais liberais). No campo, essa expansão explica-se pela esperança de mobilidade social por meio da transferência para a cidade. Outro fator considerado importante foi a ação das Igrejas que, diante da concorrência com o Estado, passaram a contribuir de maneira mais efetiva com o crescimento do ensino elementar, apesar de não ter sido uma ação unificada em todas as regiões ou países. O Estado também, ao assumir para si a responsabilidade pela escolarização, nem sempre correspondeu às expectativas de sua implementação.

Na verdade, foi a combinação de todos estes fatores, aliada ao crescimento dos Estados, ao serviço militar obrigatório e ao sufrágio universal, que conseguiu ampliar e incentivar a escolarização, principalmente a alfabetização, mediante à valorização da cultura escrita. A popularização da cultura escrita, durante século XIX, foi portanto marcada por diferentes e variadas visões. Por um lado, havia o reconhecimento da importância para sociedade da expansão desta cultura às classes populares; por outro lado, existia no espírito das classes dirigentes um certo paternalismo, presunçoso e pretensioso, sobre o acesso do povo à cultura escrita.

Em decorrência, um traço comum nos diversos países em via de industrialização no século XIX, apesar dos diferentes aspectos e velocidades do processo, foi a preocupação com a moralização do povo pela instrução, a criação de uma nova cultura escolar e uma modificação nas forças políticas e ideológicas que viam a escola como uma instituição de integração social.

Essa mudança a respeito da educação, transferindo-a da esfera predominantemente política para a esfera social, marcou o aparecimento de um fundamental e antagônico elemento na constituição da sociedade moderna: a classe trabalhadora ou o proletariado industrial. Esse aparecimento determinou, junto com as novas formas de organização e execução do trabalho e a crescente transferência das populações do campo para a cidade, novas necessidades de formação humana. Ressurgiram, diante da nova realidade e de suas necessidades, dois caminhos para a instrução dos trabalhadores: “ou reproduzir na fábrica os métodos ‘platônicos’ da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no

odre velho da escola desinteressada³ o vinho novo dos conhecimentos profissionais” (MANACORDA, 1989, p. 272).

Todas essas mudanças na escola revelam uma nova concepção de mundo e de ser humano decorrente de uma nova forma de produzir e de organizar a sociedade. Essa escola e as políticas educacionais, que definem sua função social, propõem ações diversificadas de estruturação do ensino, novos métodos, conteúdos e saberes, apoiados nas ciências, nas línguas modernas, nas literaturas nacionais e nas técnicas. É, neste sentido, o surgimento de uma cultura escolar *moderna*, uma revolução.

Então, que forças políticas e ideológicas modificaram-se depois da estatização e da universalização do ensino elementar? A escola universalizou-se e os processos de seleção social ganharam novos contornos. Já no final do século XIX, em países industrializados cuja escola era pública, obrigatória e universalizada, já se viam a seleção social e a separação por classes que a escola realizava. As justificativas que a escola oferece é a diferença de talentos, ou seja, justifica-se o sucesso ou insucesso do aluno na escola pelo mérito. “O processo ideológico sofreu uma redefinição importante” (PETITAT, 1994, p. 165). O problema não era mais reconhecer o valor da escolarização, mas reconhecer que a função social da escola, implementada pelo Estado capitalista, servia de instrumento para integrar uma sociedade dividida em classes, mediante uma ação moralizadora, contraditória e antagônica, pois pode determinar tanto a perpetuação da ordem social dada como pode ser o instrumento indispensável para que a classe trabalhadora promova a transformação das suas condições reais de existência.

A escola é, sim, uma instituição que reproduz e produz indissociavelmente o modelo social que a patrocina, ou seja, ela participa da emergência de estruturas e grupos sociais, promove sua manutenção, mas indiscutivelmente toma parte em sua transformação. Por isso suas ações são sempre tão conflituosas e tão difíceis de serem localizadas em curto prazo, pois estão quase sempre envoltas por uma *fumaça ideológica*. Além disso, a escola é sempre alvo das batalhas políticas presente na sociedade e em suas relações.

Assim, a batalha política entre conservadores e reformistas, entre formação integral e parcial (propedêutica ou profissional), entre cultura clássica e técnica, entre liberdade e controle que caracteriza a instituição escolar moderna, entrelaçava-se às disputas no campo didático-pedagógico, durante todo o século XIX, em todos os níveis de ensino.

A pedagogia, diante da expansão do ensino popular, da difusão dos livros textos, do aparecimento das escolas infantis e das escolas de formação de professores, ganhava ares e prestígio de “ciência nova” (MANACORDA, 1989, p. 279) definido teorias e normas sobre a

quem, como, onde, o que e porque ensinar, estabelecendo e discutindo os métodos, os conteúdos, os objetivos, os problemas organizacionais e didáticos das escolas, dos professores, enfim, fazendo da educação “uma arte de ensinar” (Idem, p. 279).

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ESCOLA DO TRABALHO

Para que possamos dar um sentido real à cidadania, precisamos entender por que o modo de produção capitalista desde a vitória política da burguesia e a implantação do Estado Moderno tem se preocupado tanto com a educação e com a escola, assumindo o seu controle por meio de políticas educacionais que refletem essa tão significativa valorização.

O Estado Moderno, suas leis e seus processos organizativos em muito poucas ocasiões estiveram ao lado dos trabalhadores. Em função disso, têm patrocinado, através das instituições sociais, uma verdadeira e eficiente revolução cultural. Essa revolução cultural foi responsável por uma avalanche de novos valores que acabaram por prevalecer como valores de toda a sociedade: o extermínio dos valores do campo, dos camponeses; o desrespeito ao trabalho e a valorização da máquina; a busca da satisfação de necessidades infundáveis pelo consumo; o individualismo e a redução do valor das relações sociais são alguns exemplos que comprovam ser esta uma devastadora revolução.

A partir daí, podemos dizer que os burgueses, os capitalistas, as classes dominantes, os industriais, como queiram, quando, por meio do Estado, propuseram-se a controlar a escola ou a educação de diferentes grupos sociais de trabalhadores. Sua intenção era prepará-lo para o trabalho? A preparação para o trabalho envolve os seus aspectos técnicos (aprender a fazer), sociais (aprender a ser) e ideológicos (não saber quem é). Além disso, “as relações sociais de produção capitalista não se perpetuam sozinhas” (FRIGOTTO, 1996, p. 26). Isso significa que a escola prepara o futuro trabalhador? E para classe trabalhadora qual é o significado da escola? Acreditamos que para os trabalhadores “trata-se de buscar, na educação, conhecimento e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais” (Ib., p.26). Daí que responder a essas questões é ampliar ainda mais o entendimento acerca da função social da escola, é clarear seus condicionantes econômicos.

Para tanto, precisamos entender que a escola tornou-se, no decorrer do século XX, um espaço privilegiado para o confronto explícito entre os diferentes e antagônicos projetos de educação, traduzidos por políticas educacionais cada vez mais abrangentes e delineada que

concretizavam ações que venham atender tanto aos interesses políticos coletivos das formações sociais quanto aos interesses pessoais e existenciais dos educandos e educadores.

Contudo, é necessário ter claro que todo projeto educativo, contido nas políticas educacionais, integra as determinações históricas e sociais que compõem cada contexto social, impondo-lhe limites e implicações, pois, o que o projeto educativo brasileiro, por exemplo, evidencia é a desigualdade dos indivíduos em relação à sua possibilidade ou não de apropriação dos conhecimentos. Por isso, se a escola limita ou seleciona os conhecimentos dividindo-os “num saber que não faz e num fazer que não sabe” (FRIGOTTO, 1996, p. 22), restringindo ainda o seu acesso à origem social dos indivíduos, transformando-os numa multidão de marginalizados sociais e culturais, o seu trabalho perde a significação de atividade de produção e de aquisição de saber. Então, a escola não forma para o trabalho; ela só serve para distribuir as pessoas nos papéis que lhes cabe na divisão deste trabalho. Na verdade a educação, quando limitada à escola, continua sendo negada às classes trabalhadoras, pois a apropriação do conhecimento é um direito dos seres humanos, e não pode estar subordinada à divisão social do trabalho.

Para Arroyo, enquanto o Estado capitalista defende o direito à escola como direito do cidadão, reprime com veemência os movimentos populares, especialmente de trabalhadores, negando-lhes o direito à educação presente nas lutas e manifestações por direitos negados, verdadeiras formas de exercício da cidadania. “É estratégia da burguesia para seus trabalhadores: expandir a escola, reprimir a educação” (Ib. 1995, p. 78). Dentro dessa estratégia, a escola precisa ensinar a *pensar o trabalho* como forma de progresso material, individual e social, e além disso *ensinar o trabalho*: os horários, os tempos, os sinais, a ordem, a disciplina. Por fim, ensinar a *amar o trabalho*. “Não a escola socrática, monacal, paroquial nem palaciana, mas a escola do trabalho” (ARROYO, 1995, p. 87 – grifo do autor).

Nos últimos anos, entretanto, diante da expansão e da reprodução do capitalismo em escala global, essas posições tendem a ser questionadas. O fim do socialismo real no Leste Europeu, aliado à aceleração da internacionalização, comercialização e consumo da produção, promove uma verdadeira *aldeia global*. “De repente, o mundo inteiro parece estar a tornar-se capitalista” (IANNI, 1993, p. 33). Esse processo de globalização da economia se deve, em grande medida, às novas tecnologias de comunicação e transporte que diminuem o tamanho do mundo. Contudo, todo esse processo capaz de unir o mundo é imensamente contraditório, ou seja, o movimento de mercadorias, que une o planeta num mercado único, promove ao mesmo tempo uma desigualdade assustadora. E as grandes diferenças econômicas, sociais e culturais que compõem nosso planeta, neste começo de século se evidenciam; as pessoas, as

nações são categorizadas, são classificadas de acordo com as suas possibilidades de disponibilizarem as mercadorias no mercado global.

Além disso tudo, um novo modelo político garante a expansão do capitalismo e suas conseqüentes transformações sociais e culturais em escala global. Esse novo modelo é o neoliberalismo. Ele se origina do pensamento liberal clássico que renasce forte e triunfante, nas últimas décadas diante da crise do modelo econômico adotado no pós-guerra e protagonizado pelos Estados do Bem Estar Social. Além disso, a introdução das novas tecnologias no processo de produção provoca uma mudança no mundo do trabalho, cuja mais significativa talvez tenha sido a terceirização da produção ou *desindustrialização*.

Assim, as transformações no mundo do trabalho vêm requerendo do trabalhador o domínio de novos saberes e o desenvolvimento de novas atitudes e habilidades. A substituição na produção maquinizada, organizada pelo modelo taylorista/fordista, pelo uso da microeletrônica e das novas formas de organização do trabalho provoca reflexos e manifestação que atingem todas as instâncias da sociedade.

Finalmente, se queremos conhecer a função socializadora da escola para o trabalho, primeiramente precisamos duvidar das certezas; segundo lugar, precisamos dirigir nosso olhar para a história da instituição escolar e ir além das evidências; em seguida, descobrir nesta história quais as influências, na formação dos seres humanos e nos seu aprender, das práticas materiais das instituições, não só da escola; depois estar atento às transformações que ocorrem no nível macro (na economia, na política, na cultura imposta, no aumento da pobreza e a deterioração na vida das pessoas) e o que elas causam à formação dos seres humanos; e por último, mas não menos importante, devemos não ter medo de enfrentar os enormes desafios postos.

E o maior destes desafios é tornar o nosso olhar capaz de enxergar a escola entre o passado e o futuro. Para ela é muito difícil estabelecerem-se limites; além do mais, ela é um campo de contradições explícitas entre o capital e o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será que já podemos definir a escola moderna no Ocidente e entender daí as políticas educacionais traçadas para ela pelo Estado que as produzem? Será que depois de historicamente termos analisado seus condicionantes sociais, políticos e econômicos podemos afirmar que conhecemos a escola e temos claros os porquês das políticas educacionais que a determinam?

Quando olhamos para a história da escola vemos a herança greco-romana gravada no seu nome – escola = lugar do ócio -, logo, lugar dos que não trabalham, dos que vivem do trabalho alheio. Escola e trabalho estão em pólos opostos, ou seja, um é lugar para elevar o espírito pelo conhecimento, o saber culto; o outro é para aprender e utilizar as mãos, o corpo, desenvolver o cultivo e o preparo dos alimentos, das casas, das roupas, da segurança dos que se elevam aos céus pelo estudo. Essa herança foi preservada e desenvolvida pelos religiosos na Idade Média. O espírito para elevar-se aos céus precisa do saber e mais ainda precisa da clausura, do isolamento. O corpo como é fraco e pecador carece do trabalho, mas como martírio, como sacrifício, além disso era fundamental uma disciplina rígida capaz de domar e purificar esse corpo do pecado. Os simples mortais trabalhavam, aprendiam a sobreviver e a garantir a sobrevivência dos *escolhidos*.

Mais tarde, esses religiosos foram sendo obrigados a laicizar esse mundo letrado, era preciso formar outros sábios: das doenças, das leis, das artes, aqueles que deveriam administrar um mundo cada vez mais complexo – os burocratas. Isso tudo distancia ainda mais o trabalho produtivo – aquele que garante a sobrevivência material de todos – dos conhecimentos, da cultura letrada e, conseqüentemente do lugar onde se aprende este saber.

A escola nasce excludente. Nela não há lugar para o trabalho⁴, para os trabalhadores, e muito menos para seus saberes adquiridos na prática, na vida social. A escola serve muito mais para afastar os *escolhidos* das práticas produtivas – o que se aprende ou se pratica através dela – do que para controlar o saber. O que demonstra não serem, propriamente os conteúdos, os conhecimentos – quaisquer que sejam eles – que importa para a escola. O que importa para escola é destruir os processos que constroem saber e cultura popular, tornando esses saberes ilegítimos, não válidos, sem valor. Entretanto, os burgueses revolucionaram essa tradição, criando para essa instituição excludente uma nova função social, transformando o refugio dos ociosos, dos improdutivos, dos reacionários ao progresso, onde o que se aprende não serve para nada, em lugar onde se aprende a trabalhar, a produzir.

A escola da burguesia, pensada por seus intelectuais, teve como base o velho regime (práticas pedagógicas, métodos de ensino, de avaliação), mas possuía objetivos bem mais amplos. Criou-se uma nova concepção de saber, de homem e de sociedade; os conhecimentos, os estudos e os pensadores para pensar coisas úteis que levavam ao progresso e que pudessem atender às necessidades dos seres humanos. Logo, essa escola precisava estar a serviço da produção, formando homens e mulheres para produzir, imbuídos de uma nova ética econômica, uma *escola do trabalho*, cujo foco principal era o próprio trabalho. Além disso, uma escola voltada para quem trabalha como forma de aperfeiçoamento do trabalho,

tornando-o mais rápido, mais bem feito e produtivo. Era preciso ainda que o trabalhador saísse da ignorância que leva à desordem e à anarquia, sendo urgente discipliná-lo para a vida na cidade, discipliná-lo para o tempo do trabalho, da produção. Para isso as escolas tinham que ser parecidas com as fábricas: um lugar onde se aprende a ler, a escrever, a contar e principalmente a trabalhar. Isso implica que a ênfase do ensino não eram mais os conteúdos, mas as práticas do trabalho, as novas relações de poder, os horários, a divisão do tempo, os sinais próprios do trabalho, a importância dos detalhes, enfim, uma *pedagogia do trabalho*. Porém as escolas nunca foram e nem serão fábricas. Os seres humanos, apesar de no capitalismo precisarem vender sua força de trabalho, não são mercadorias ou coisas que se fabricam ou se moldam; muito pelo contrário, são sujeitos de ações e reações concretas. Isso fez surgir formas mais ativas para a escola, aproximando-a mais da vida social e de suas necessidades, de seus vínculos políticos, como responsável pela formação dos homens do futuro, dominado pela ciência, pela tecnologia.

A partir daí, a burguesia abandonou a escola do trabalho, passando ela mesma a preparar seus trabalhadores. E a escola? A escola faz a seleção necessária para a divisão do trabalho, não permitindo, a não ser excepcionalmente, que a mobilidade social ameace os domínios da burguesia tradicional. Além disso, serve para instrumentalizar as pessoas para a vida social, para o mundo capitalista letrado, e fundamentalmente permite que o trabalhador aprenda melhor o trabalho e as normas de consumo.

Ao iniciarmos um novo milênio, a escola faz parte do rol das necessidades reivindicadas pelas classes populares, pois ajudam a garantir minimamente a sobrevivência no mundo natural, material. O mundo do espírito, da cultura letrada, do saber, da educação continua inatingível para o trabalhador.

A estratégia da burguesia para manter o controle das classes populares passa longe da escola. Ela mantém esse controle em outros espaços, no próprio local de trabalho pelas relações sociais impostas, em relações mais ampliadas em que se nega o tempo, o espaço, os dispositivos materiais para reivindicações e manifestações coletivas, e pela própria conjuntura mundial e local que globaliza não só a economia, mas as mazelas que calam o trabalhador.

Ao olhar para a história da escola descobrimos que ela nunca foi lugar de educação, mas de instrução para a classe trabalhadora; contudo também descobrimos que ela é palco de lutas e contestações. Seus agentes e seu público participam como sujeitos ativos na resistência à reprodução social e cultural imposta, tornando-a uma instituição cheia de incertezas e instável quanto aos resultados obtidos, mesmo quando as políticas educacionais parecem não deixar espaços vagos. Essas políticas se originam como vimos, nas formas como a função

social da escola é desempenhada e determinada historicamente por condicionantes sociais, políticos e econômicos concretos e reais.

¹ Eric Hobsbawm afirma e prova em seu livro *Ecos da Marselhesa* que está foi uma revolução burguesa.

² No Brasil, inclusive, é um fato marcante em nossa história da Educação.

³ Utopia de filantropos e socialistas de uma formação integral sob os aspectos físicos, morais e mentais para os trabalhadores e para seus filhos.

⁴ A não ser educativamente, para disciplinar e/ou punir

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. in: GOMES, Carlos Minayo [et al] **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

FARIAS, Flávio Bezerra. **O estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. São Paulo: Cortez, 2000. (coleção questões de nossa época, v. 73).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 2 ed. Trad. Caetano Lo Monaco. São Paulo: Autores Associados, 1989.

PETITAT, André. A escola e a produção da sociedade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS: UFRGS. Jul/dez. Pp. 21-30, 1989.

_____. **Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio-história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.