



TRABALHO, IDEOLOGIA E AS OUTRAS ENGRENAGENS: O PAPEL DA ESCOLA NA REPRODUÇÃO SOCIAL

LABOR, IDEOLOGY AND OTHER GEARS: THE SCHOOL'S ROLE IN SOCIAL REPRODUCTION

TRABAJO, IDEOLOGÍA Y LAS OTRAS ENGRENAJES: EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Elias Coimbra da Silva

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Geografia da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1 H - Instituto de História, CEP 38408-100. Bairro Santa Mônica, Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: elias_coimbra@hotmail.com

Tulio Barbosa

Professor do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1 H, Instituto de Geografia, sala 1 H 25, CEP 38408-100, Santa Mônica, Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: tulio@ig.ufu.br

Resumo: Considerando que a sociedade é composta tanto por ideias quanto por objetos e que a relação entre essas metades é dialética, o presente artigo procura encampar algumas reflexões sobre a dinâmica desse processo, o qual se confunde com a própria educação, à medida que esses citados conteúdos, concretos e abstratos, sendo eles socialmente “fabricados”, precisam ser transmitidos de uma geração a outra. Desse modo, o educador possui a importante prerrogativa de transmitir ou não, os conteúdos, e ainda, na escolha daqueles conteúdos que deveriam ou não ser ensinados, posto que essa mesma escolha vem a constituir-se na diferença entre uma postura conservadora ou uma postura revolucionária, face aos conflitos que constituem uma sociedade classista, como a nossa.

Palavras-chave: Competitividade; cooperativismo; ideologia; relações de produção; universo simbólico.

Abstract: Considering that the society is composed in such a way for ideas how much for objects and considering the relationship between these two halves dialectical, the present article intends to display some reflections on the dynamics of this process, which is confused with the proper education, as long as these cited contents, concrete and abstract, wich are socially constructed need to be transmitted of a generation to another one. Therefore, the educator has the important prerogative to transmit or not, the contents, and still, the choice of those contents that would have or not to be taught, since that same choice becomes like the difference between a conservative or a revolutionary stance against the conflict wich constitute a class society like ours.

Key-Words: Competitive edge; cooperativism; ideology; relations of production; symbolic universe.

Resumen: Considerando que la sociedad es composta tanto por ideas cuanto por objetos y que la relación entre esas mitades e dialéctica, este artículo pretende abarcar algunas reflexiones sobre la dinámica de este proceso, que se entrelaza con la educación, ya que estos contenidos mencionados, concretos y abstractos, que son socialmente “fabricados”, necesitan ser transmitidas de una generación a otra. De este modo, el educador tiene la prerrogativa importante de transmitir o no, los contenidos, y también en la elección de aquellos contenidos que deben o no deben ser enseñados, ya que esta misma opción es actuar como la diferencia entre una postura conservadora o una postura revolucionaria, dado los conflictos que constituyen una sociedad clasista como el nuestro.

Palabras clave: Competitividad; cooperativismo; ideología; relaciones de producción; universo simbólico.

1 Introdução

A “realidade”, nosso mundo, é mais do que uma esfera rochosa com 510.000.000 km² de superfície – não completamente habitável. Ela tem uma extensão que ultrapassa os Objetos Técnicos - na acepção de Simondon (1989) - estruturados em sistemas complexos de produção – sistemas esses que podem ser agrupados em pelo menos duas grandes classes: Objetos e Ações (SANTOS, 2002, p. 63); e onde o tempo participa, como em Einstein (por exemplo), do espaço dimensional.

Essa realidade ultrapassa o plano da concreticidade – mas, obviamente, não prescinde dele – e, por isso, poderíamos dizer que ela (realidade) possui tanto um corpo como uma alma. Mas, não devemos perder de vista que essa “alma da realidade” é uma construção social e histórica; circunstância que pressupõe a sua indivisibilidade em relação à humanidade; assim como não há uma humanidade para além do homem. De fato, essa “alma” originou-se junto com as sociedades humanas, ela transforma-se à medida que estas sociedades também se transformam e, finalmente, perecerá na mesma noite em que elas se apagarem. Além disso, a “alma da realidade” não é a soma das “almas” dos indivíduos que a compõem: a população como um todo.

Agora, com a metáfora posta, para os breves efeitos deste texto (o presente), consideremos o termo Mentalidade, para dar conta dessa “alma do mundo”, posto que a tradição das Ciências Humanas convencionou o seu uso. Façamos, então, proveito dessa tradição, assumindo os seus riscos.

Entretanto, não é da Mentalidade – enquanto extrato inconsciente – que devemos tratar, mas de um dos fenômenos sociais que dela resultam; fenômenos conscientes inclusive. Referimos ao Universo Simbólico – do qual passamos a tratar, pois entendemos que estes fenômenos são, eventualmente espaciais: daí, inicialmente, nossa preocupação com a temática; embora neste caso específico, trata-se de algo que só indiretamente concerne ao espaço. Talvez o principal interesse, dentro do temo, resida em seu vínculo com o ensino.

Na sequência, passaremos do Universo Simbólico – esse substrato de todos os processos de socialização – à educação. Depois da educação à condição do “sujeito educador”: os professores e o papel que eles desempenham (ou poderiam desempenhar) na manutenção ou desconstrução de certas ideias.

2 Alguns elementos sobre a reprodução social

Se não há “nada de novo sob o sol” é certo que tudo que há, ou melhor, tudo que existe, pode ter sua existência posta em questão. Tal fato se deve à natureza mesma da realidade social, na qual estamos imersos, pois, se entre os sujeitos e o mundo existe uma mediação (uma relação), é muito simples e, infelizmente comum, depositarmos toda a nossa fé nessa mediação; ignorando que ela mesma é humana e, portanto, passiva de erros. Assim é que, ao olhar para o objeto, o sujeito acredita que aquilo que seus olhos põem diante de si, é tudo o que o objeto significa: não há nada por detrás, nenhuma intenção, nenhum conteúdo, nenhuma história, nenhuma trapaça, etc.

Deste modo, quando afirmarmos que somente é real, somente “existe” aquilo que podemos experimentar, devemos estar atentos ao conceito de experiência. Devemos ter em conta que a “minha”, a “tua” experiência, não é a Experiência *Tout Court*, mas, meramente, “uma outra” experiência (entre tantas possíveis - como em Protágoras, segundo o qual, o homem é a medida do mundo e, conseqüentemente, teremos um mundo para cada homem.). Há vários exemplos nesse sentido! Como não lembrar dos espíritos, deuses etc, que, certas pessoas “experimentam” e outras não? E os sentimentos? Nem todos têm a chance de experimentar aquilo que os ingleses chamam de *homesick*, ou o chauvinismo francês, ou a impotência diante do soldado nazista que lhe noticia: “seus pais estão mortos.”¹

Por outro lado, por mais etéreo que algo assim pareça ser, por mais abstrato ou subjetivo que algo como Javé ou Pátria possa parecer, devemos ter em mente a velha lição de Durkheim (1972), segundo a qual, essas abstrações são, em última análise, coisas objetivas; e o são **porque existem para além do sujeito** (particular). São criações humanas, mas adquiriram um patamar tal que, “finalmente”, independem do Criador – disso resulta a falha, de muitos teóricos, ao extremar essa circunstância até o ponto em que o ser humano se torna nada mais que um detalhe².

De qualquer forma, a tradição sociológica costuma empregar o (controverso) termo: Fato Social, para descrever esse tipo de abstração:

Estamos, pois, diante de uma ordem de fatos que apresenta caracteres muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude da qual se lhe impõem. Por conseguinte, não

¹ O poeta Paul Celan (1920-1970) passou por essa experiência. Escreveu, em conseqüência desse sentimento de profunda impotência, o poema “Inverno”.

² Como nos defensores da Ecologia Humana, da Escola de Chicago, por exemplo.

poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, que não existem senão na consciência individual e por meio dela. Constituem, pois, uma espécie nova e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de *sociais*. (DURKHEIM, 1972, p. 40)

Os Fatos Sociais, deste modo, são essas idéias que adquirem vida própria à medida que são reproduzidas sem a anuência desse ou daquele sujeito; e à medida que sobrevivem, *pari passu*, à morte desse ou daquele sujeito³. É um conceito muito útil e que, assim, vou ter aqui (no texto), sempre em mente.

Da mesma forma, essa tradição sociológica costuma denominar de “Universo Simbólico” ao Sistema dessas idéias:

O universo simbólico é concebido como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais. A sociedade histórica inteira e toda a biografia do indivíduo são vistas como acontecimentos que se passam *dentro* deste universo. O que tem particular importância é que as situações marginais da vida do indivíduo (marginais no sentido de não estarem incluídas na realidade da existência cotidiana na sociedade) são também abrangidas pelo universo simbólico. [...] No interior do universo simbólico estes domínios separados da realidade integram-se em uma totalidade dotada de sentido que os explica e talvez também os justifica [...]. (BERGER & LUCKMANN, 1974, p. 132)

Portanto, o Universo Simbólico engloba, de maneira coerente, todas as Representações⁴, todos os sentidos e valores mais íntimos, numa grande teia de idéias. Naturalmente, trata-se de uma teia enorme e, por isso, um único indivíduo nunca chega a conhecer – mesmo ao custo de sua vida inteira – todos os liames. Mas isso não é problema, pois, conquanto cada indivíduo conheça uma parte específica – aquela que lhe cabe para desempenhar todos os seus papéis sociais – desse grande conjunto, já é o suficiente para a manutenção do Universo Simbólico.

Aqui chegamos ao ponto principal: esse emaranhado de conteúdos é transmitido de uma geração a outra, como uma espécie de herança; cabendo a cada um sua parte. Outrora essa parte no espólio era determinada pela casta do herdeiro, hoje é determinada pela classe social.

Em maior ou menor medida, a origem social das pessoas, [...] determina seu destino profissional através da modelação de suas expectativas sociais, seu horizonte cultural, suas motivações, suas pautas de comportamento, sua capacidade para se sentirem identificadas com o estudo, seu domínio da linguagem mais abstrata, etc. (ENQUITA, 1993, p. 203)

³ Nem é necessário lembrar que se TODOS os sujeitos morrerem, morre também o Fato Social.

⁴ Estou fazendo referência ao conceito de Representação Social ou Coletiva (vide: MOSCOVICI, 2003).

O que mudou, basicamente, foi o “espaço de manobra” de que o atual modelo sócio-econômico, em linhas gerais, lançou mão para se legitimar: um número reduzido de *oportunidades para todos*, representado pelos fenômenos (escassos) de ascensão social.⁵

Reafirmaos, então, que a extensão completa do Universo Simbólico não pode (nem precisa) ser conhecida por cada um dos indivíduos. Importa, na verdade, que cada um saiba aquilo que lhe interessa para participar, regularmente, de um grupo (a casta, a classe etc), ou seja, importa conhecer, somente, os valores, as representações etc, concernentes ao “sub-Universo” Simbólico do qual fazemos parte. Mas, quem é o responsável pela transmissão deles?

Anteriormente afirmamos que o conhecimento dos tais conteúdos simbólicos é transmitido de uma geração a outra. Isso não significa que os pais ensinam aos filhos – ao menos não a totalidade desses conteúdos. Utilizando agora um termo mais preciso, em substituição a “transmitir”, pode ser dito que quem **ensina** (transmite) os conteúdos simbólicos não é apenas um agente e nem o(s) mesmo(s) agente(s), em qualquer momento histórico de qualquer sociedade. Conservemos, então, essa idéia: os **conteúdos** do Universo Simbólico são transmitidos de **formas** diferentes, de acordo com a cultura e com o período histórico considerado.

Atualmente, em nossa própria cultura uma boa parte dos conteúdos do Universo Simbólico é transmitida por uma instituição social cuja finalidade é, especificamente, essa transmissão e num procedimento denominado: Educação Formal. Essa instituição, a Escola, em tese, deveria realmente ensinar aos indivíduos que ingressam na sociedade, os conteúdos do Universo Simbólico, além das práticas (ou ações sociais) ligadas aos respectivos conteúdos e cujas funções é a Reprodução da sociedade, tanto do ponto de vista ideal, quanto do ponto de vista concreto.

Não obstante, na prática, a Escola se depara com inúmero obstáculos para desempenhar seu papel (desde os didáticos até os financeiros), o que se espera dela é que, no mínimo, transmita os conhecimentos necessários para a manutenção da realidade. Tais obstáculos, de todo modo, concernem a todos, desde os indivíduos mais humanistas (geralmente portadores de alguma forma de idealismo), até os empresários mais calculistas e mercenários. “O próprio sucateamento da escola

⁵ Não é segredo para ninguém que a educação, em grande parte dos países no mundo, atualmente, é pública. Neste sentido, se ela não garante, necessariamente, a melhoria das condições sócio-econômicas das camadas da população às quais ela serve, é inegável, por outro lado, que essa educação oferece probabilidades significativas de ascensão social: “[...] ela é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e

começa a ser repensado, não só pelos educadores preocupados com a valorização do homem e com a contracultura, como também por aqueles cuja prioridade é o lucro [...]” (RESENDE, 2008, p. 66). A solução desse impasse é crucial para que a Escola cumpra com sua função: que transmita os conhecimentos.

Resta, assim, nos perguntarmos sobre esses conhecimentos. Quais conhecimentos são necessários? Considerando, primeiramente, a classe social a qual cada indivíduo pertence, teremos uma primeira distinção⁶. Por outro lado, o que nos interessa aqui, neste texto, é uma ordem de conhecimentos que concerne a dominantes e dominados, posto que tem sua razão e sua origem, exatamente no ponto de intersecção: aquilo que Marx chamava de Infraestrutura (*Aufbau*). A Infraestrutura, como base da sociedade, é reproduzida por todos, consciente ou inconscientemente, sendo que essa reprodução funda-se, sobretudo, nas Relações Sociais, que são entendidas como:

[...] comportamentos de várias pessoas que são ajustados e orientados nos seus significados para a dependência mútua. As relações sociais podem ser abertas e transitórias como uma troca econômica; ou podem ser formações (*Gebilde*) relativamente fechadas e duradouras como uma guilda artesanal ou um Estado político. As ações sociais – e especialmente as relações sociais – podem ser afetadas pela crença dos agentes na “existência de uma ordem legítima”. A “validade” de uma ordem para os participantes pode estar baseada na “tradição”, na “fé” no “recém-revelado ou exemplar”, no compromisso com o “valor racional” ou na crença na “legalidade” de “estatutos positivos” (RINGER, 2004, p. 159).

E as Relações Sociais, por seu turno, são dissimuladas pela Ideologia – outro termo “complicado”, mas que pretendo usar e com fins didáticos. Aquelas (as Relações) são as frações necessárias das Infraestruturas, ao passo que essa última (Ideologia) constitui a contingência, ou seja, aquilo que, como um copo d’água, auxilia a que as Relações de Produção (em si, injustas) sejam engolidas; sejam “empurradas goela abaixo”.

avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos” (CURY, 2002, p. 248).

⁶ *Mutatis mutandis*, teríamos algo como aquela distinção que Eduardo Galeano propôs, acerca da Divisão Internacional do Trabalho, nas primeiras linhas do seu livro: “Há dois lados na divisão internacional do trabalho: um em que alguns países especializam-se em ganhar, e outro em que se especializaram em perder.” (GALEANO, 2000).

3 A reprodução das mercadorias

Chamamos a atenção para o fato de que os conhecimentos são transmitidos de formas diferentes, de acordo com a cultura e/ou com o período histórico. O fator que determina quem deve ensinar as práticas, os valores etc, no período considerado, parecem ser realmente, as Infraestruturas. Assim, em muitas sociedades primitivas, caracterizadas pela divisão sexual e etária do trabalho – e pelas famílias extensas –, a educação das crianças e dos adolescentes era responsabilidade dos adultos e dos anciãos (ENGUIA, 1993, p. 215). Já nas sociedades marcadas por aquilo que se poderia chamar de “economia camponesa” (os feudos medievais, por exemplo), nas quais predomina a linhagem (BLOCH, 1979) e nas quais a família é a unidade de produção – todo o conhecimento que o indivíduo necessita, seja ele laboral, religioso, social, etc., é transmitido pelos seus próprios parentes (ENGUIA, *idem, ibidem*).

Naquela Europa, onde a Guilda predominava como principal maneira de organização do trabalho, temos uma forma de aprendizado baseada no convívio familiar, porém com uma importante diferença em relação ao sistema citado anteriormente: a família responsável pela transmissão dos conhecimentos não é a mesma em que se originou o indivíduo, mas sim, uma família estranha. O motivo dessa prática, segundo Ariès (1988), é que, além da profissão propriamente dita, era necessário que se ensinasse outro conteúdo, de suma importância para a manutenção daquela sociedade, qual seja: as **relações de dependência**. Percebemos, desta forma, que atravessa o corpo daquela sociedade, em várias escalas, o elo Senhor-Vassalo; como nesse exemplo do Mestre-Aprendiz; e, até mesmo no plano do imaginário, com o elo trovadoresco entre a Dama e o Cavaleiro.

Voltamos aqui ao “ponto de intersecção”, ou melhor, à questão de que existem conhecimentos que interessam a todos, indistintamente. Conhecimentos que versam não sobre métodos de fabricação (que são muito específicos), mas sobre valores (ENGUIA, 1993, p. 216). Não é que os valores, de um modo geral, sejam universais – muito pelo contrário! O caso é que, de acordo com aquilo a que se referem, pode acontecer que sejam pouco amplos. Pode acontecer também, que os valores se agreguem a outros, num todo coerente, dentro daquilo que aqui se tem denominado como Universo Simbólico. A questão é que as “partes” (ou peças) desse universo podem se encaixar ou não; ou mesmo encaixar-se precariamente. Enfim, é por causa dessa precariedade que se costuma chamar de Ideologia a certas

representações – precariedade essa, seja dito, inerente à natureza do Universo Simbólico: sua “abstraticidade”, imprecisão, multivocidade etc.

Ideologia é um conceito definido, para usar uma fórmula consagrada, por Lukács (2003), como a consciência, por parte dos dominados, de que a ordem social presente – a qual os oprime – é a **única ordem possível**. Mas, de qualquer forma, ela possui uma função e o fato de que “os proletários de todo o mundo não se decidiram a perder suas correntes”⁷, indica que a Ideologia está “muito bem, obrigado!”

Nos importa, por ora, reconhecermos esse fato (talvez, para alguns, doloroso) de que a Ideologia é um dos produtos mais eficientes já feitos pelo homem em sociedade, embora seja uma engrenagem apenas. Assim, nos demonstra a história do ocidente, onde o cristianismo reinou soberano – o cristianismo que é uma doutrina defensora do amor irrestrito – *pari passu* às arbitrariedades (para não dizer iniquidades) de seus guardiões. Ela (ideologia) não é o único dos valores, ou a fonte de todos eles, mas é formidável como ela funciona. Nas ciências sociais, chama-se Socialização a esse elemento de cristalização dos valores (atitudes etc) – o que nos recorda que um engodo como as ideologias, nem sempre funcionou e, talvez, não funcione sempre:

A submissão de homens e mulheres a quaisquer relações sociais de dominação não é de modo algum espontânea. Depende, em maiores ou menores doses, da coerção direta, da necessidade material ou da interiorização de tais relações como necessárias, justas ou inevitáveis, e normalmente de alguma combinação dos três fatores. Ao longo da história temos conhecido diversas formas de integração das pessoas nas relações sociais, e temos visto diferentes instituições desempenhar papéis nesse processo. (ENGUIITA, 1993, p. 208)

Sigamos por hora esse ponto. Consideremos, em meio a todo o conhecimento que é transmitido entre as diversas gerações no ocidente, aquelas relações sociais definidas por Marx (1983, p. 233) como relações de produção, desta maneira:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura

⁷ Uma referência irônica ao famoso aforismo contido nas últimas linhas do Manifesto do Partido Comunista: “Que as classes dominantes tremam à idéia de uma revolução comunista! **Os proletários nada têm a perder nela a não ser suas correntes**. Têm um mundo a ganhar. Proletários de todos os países, uni-vos!” (MARX; ENGELS, 2001).

jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Essas mesmas relações, portanto, são compostas, como outras relações sociais, por normas e comportamentos, além dessa representação legitimadora que é a Ideologia. A primeira “metade” é essencial, enquanto que a segunda (a Ideologia) é como a “cereja do bolo”. A essência da qual me refiro, concerne às ações dos indivíduos envolvidos e mesmo à forma da Organização. Diante disso, salientamos um exemplo: tomemos uma **oficina de pintura**, trata-se de uma organização com uma hierarquia própria, que se destina a produzir murais, por exemplo. Para produzi-los, além da organização, com seus membros, é necessário que o trabalho seja distribuído, no tempo e no espaço, em rotinas. Chamamos de “*know-how*” a essas rotinas e ao todo que as subsume (o trabalho final). É disso que se trata a essência das relações de produção. Não obstante, devemos ter em conta que a oficina não “caiu do céu”, ou seja, ela mesma é fruto de um trabalho final (passado) – aquilo que Marx denomina “trabalho morto”. Tenhamos isso sempre em mente! Lembremos que, segundo Marx (1996, p. 327-337), o **Produto** (trabalho final) é composto da soma do **Capital Constante** (que, por sua vez, é a soma do capital fixo mais o capital circulante), com o **Capital Variável** (recursos humanos) e com a **Mais-valia**.

No exemplo da oficina, pensemos sobre a sociedade em que ela se insere (aliás, a organização, mesmo tendo sua lógica própria, é inseparável das circunstâncias sociais de seu contexto). Antes, vimos que o jovem, o qual deve ser educado (ou socializado), tinha que ser enviado para a casa de outrem, para aprender a profissão de seus antepassados e que isso se devia ao fato de que uma educação recebida no próprio lar, por causa dos laços de afetividade, prejudicaria o aprendizado das relações de dependência. Essas relações de dependência, externas à tecnologia propriamente dita (que envolve o trabalho praticado na oficina), não são as mesmas que ligam – como mencionamos – o Senhor Feudal e seu Vassalo? Que, por outro lado, seriam as relações que ligam o fiel a Deus? Não importa quem veio primeiro: trabalho, política, religião, diante do fato de que aquele homem obedece aos seus líderes temporais é o mesmo homem que segue a “religião do amor” (cristianismo), mas que precisa “amar a Deus sobre todas as coisas” – mesmo acima do próprio filho⁸.

⁸ Estou me referindo a Abraão, ao qual Deus pediu que sacrificasse Isaque, seu filho, para provar sua obediência (Bíblia, Gn 22). Seguindo a mesma lógica, as desobediências são punidas, exemplarmente, sobretudo no “Velho Testamento”. Adão (Gn 3) e o próprio Lúcifer (Is 14,12), são dos casos mais expressivos.

Não podemos isolar os fatos e os acontecimentos, por isso entendemos que o processo histórico e sua espacialização precisam de averiguação crítica, ou seja, sempre haverá conjunturas e essas compostas por partes e movimentos próprios, porém perpassando pelas propriedades dos movimentos existem outros que no instante da movimentação fazem-se ignorados e o ignorar existe pelo desconhecimento e, por isso que não podemos isolar-nos da totalidade:

“[...] mesmo se decidirmos, por razões legítimas, isolar certas atividades humanas para análises isoladas [...] não nos deixemos iludir pelos nossos próprios procedimentos passando a supor que esses sistemas estejam isolados.” (THOMPSON, 1981, p. 125).

O mesmo serve para a ideologia. Nesse exemplo, a “explicação” (ideológica) que atribui virtude à obediência, só pode ser compreendida no contexto cultural, histórico e geográfico em que as classes subalternas acreditavam, sinceramente, que *obedecer* era bom, justo sagrado e a desobediência inseria (ou ainda o faz) o sujeito nos mundos inferiores, nos ensinamentos profanos e nas atitudes pecaminosas.

Durante o processo de reprodução das mercadorias – que é mais propriamente técnico – poderíamos arrolar, junto da “fórmula do valor” de Marx, a Ideologia. O problema, porém, que se coloca, é: seria estritamente necessário, para que tal reprodução se efetive manter essa Ideologia (ou qualquer outra) para a normalidade do mundo capitalista? Ao se referir a outro período histórico Paul Singer (2000) afirma que não. Na verdade, ele se preocupa com outro conteúdo de Ideologia, a qual poderia, por exemplo, ser completamente resumido pelo aforismo: “*bellum omnia omnes*”⁹. Essa “guerra de todos entre si”, o caos é um apelo dos mais veiculados na época atual – essa tão “orgulhosamente” denominada: época da competitividade. O problema que devemos nos colocar é que, se realmente vivemos um tempo de mentalidades beligerantes, qual será nossa posição diante desse fato: 1) se nos sentiremos familiarizados ou deslocados, 2) se apoiaremos ou se colocaremos em xeque a essas mentalidades, uma vez que essa Ideologia é acessória (portanto prescindível) em meio ao “conjunto” das relações de produção.

Singer (2000) faz uma distinção inicial entre a competitividade e a solidariedade, conceitos originados na política e na economia, o primeiro influencia as superestruturas da nossa “civilização ocidental”, e o segundo a constituir em tema da

⁹ Contida na obra “Leviatã” (HOBBS, 1983), essa frase resume grande parte da própria filosofia de Hobbes. Eu a preferi, em detrimento daquela outra, mais famosa (e já um pouco gasta): “*homo homini lupus*”.

principal teoria alternativa à realidade. A competitividade não é natural – assim como também não o é a solidariedade. Por outro lado, quanto à competitividade, é completamente absurda a hipótese “científica” de que o homem primitivo era violento e egoísta: isso talvez seja uma projeção de nós mesmos sobre aquelas culturas. O que se sabe é que os homens ocidentais do paleolítico, mesolítico e neolítico viviam em grupos de caçadores/coletores e, posteriormente, em proto-cidades, –sobretudo monofuncionais (MUMFORD, 1998) e que eles tinham costumes, instituições e deuses os quais respeitavam, mas não encontramos entre eles a selvageria ou a barbárie que alguns dos cientistas sociais ou antropólogos etnocêntricos afirmam ter havido¹⁰. Assim, podemos dizer que nem o “bom selvagem” de Rousseau – aliás, Florestan Fernandes (2006) demonstra toda a violência dos Tupinambás –, nem o “homem lobo do homem” de Hobbes são válidos.

Entretanto, resta a pergunta: se a competitividade ou a solidariedade não são resultado de uma pretensa “natureza humana”, mas sim, resultado de um sistema de pensamento (o Universo Simbólico), seria possível substituir um desses valores pelo outro? Uma das possíveis respostas afirmativas, para essa questão, nos oferece o cooperativismo. Singer (2000) nos traz uma visão dessa organização empresarial alternativa, fundada não na busca desenfreada do lucro, mas sim no valor inerente ao trabalho como qualidade fundamental do ser humano. Cita exemplos de cooperativas na Europa, nas quais as decisões sobre investimentos, contratações, entre outras coisas, são tomadas por um conselho, composto por representantes do trabalho e do capital.

Na Alemanha, um sindicalismo forte busca, desde o fim da II Guerra Mundial, interferir institucionalmente no sentido de se criarem leis de cunho “participacionista”. Aliás, a noção de co-gestão (*Mitbestimmung*) origina-se daquele sindicalismo (MOTTA, 1983). A primeira lei, propriamente cooperativista, a Lei de Co-gestão na Indústria do Carvão e do Aço, foi aprovada em 1951, na mesma Alemanha, após a Confederação Sindical (DGB) realizar a ameaça de uma greve geral “face à hostilidade da maioria conservadora do Parlamento” (MOTTA, 1983, p. 26). Sendo que, atualmente, vigem três leis que regulam a existência das cooperativas: a mesma Lei de Co-gestão, de 1951; a Lei de Emenda dessa anterior, de 1956; e a Lei de Co-gestão de 1976. A extensão dessas leis é muito grande, pois são 3,4 milhões de

¹⁰ Lewis Morgan, por exemplo, publicou em 1877 o livro “*Ancient Society*” (A sociedade primitiva), onde estabeleceu um ciclo evolutivo em três etapas, por que passaram, ou passarão, todas as sociedades humanas: selvajaria, barbárie e civilização. Por outro lado, estabeleceu vários estágios sucessivos para a formação da família, os quais iriam desde a promiscuidade primitiva à família bilateral moderna de tipo europeu.

assalariados não incluídos em nenhuma forma de co-gestão (1990); 3,6 milhões sob a Co-gestão Intra-empresarial (servidores públicos); 9,3 milhões sob a Co-gestão de 1956; e 4,0 milhões sob a de 1976; além de pouco mais de 1 milhão fora de qualquer dessas categorias (SINGER, 2000).

Mas os exemplos citados por Singer são mais radicais, pois o próprio ritmo de trabalho é determinado de forma diversa ao da competição desmesurada; coisa que não ocorre na Alemanha (ao menos nas cooperativas tradicionais). Assim, todo o longo edifício do capitalismo, onde, por exemplo, temos o taylorismo e o fordismo, como tecnologias comportamentais profundamente desumanizadoras, e onde temos as superestruturas como complementos necessários (embustes necessários) poderiam ser implodidos, a partir da adoção de valores novos; por mais lento que esse processo fosse.

A cooperação precisa ser constituída como valor integral do ser humano, em outras palavras, a reprodução social via escola tem ser pensado a partir de movimentos construtores de novas realidades as quais deverão ser alicerçadas pela promoção contínua do equilíbrio social, político, econômico e tecnológico. Equilíbrio necessário para pensar a reprodução social não mais como estrutura imorredoura do poder, mas como reestrutura contínua que duvide de todo poder estabelecido e desta forma possa instaurar nova realidade para o bem máximo de todos.

Diante disso, salientamos questões que precisam de reflexões para pensarmos as engrenagens atuais e as possíveis no Universo Simbólico via escola: qual humanidade nós desejamos formar? Quais caminhos a escola fornece para a criança e jovem produzir-se humanamente? E quais caminhos serão negligenciados para formarem um “tipo” de humanidade? E como podemos contribuir pela educação formal e/ou informal na solução dos problemas de nosso tempo histórico? São questões que não nos permitem fechar a discussão, pois nos apresentam problemas reflexivos para nossas próprias soluções e isso evidencia o dinamismo necessário para pensarmos e fazermos outro mundo melhor para todos.

4 Conclusão: A educação a serviço de quem?

Pelo que já foi dito, a Ideologia é uma das engrenagens da reprodução das mercadorias. Se nos atermos, especificamente, ao período definido como “capitalista”,

essa Ideologia assume uma roupagem própria e, sob a batuta do Utilitarismo¹¹, entoando o hino do individualismo; empreendedor, vencedor, autônomo. Também foi dito, poucas linhas antes, que a reprodução das mercadorias ainda continuaria funcionando mesmo excluída a ideia de que a luta entre os homens melhoraria, progressiva e indefinidamente, os resultados do trabalho. Não nos deteremos nessa questão, alegando que uma disputa, no interior de uma fábrica (por exemplo), faria paralisar o trabalho para que, antes de reiniciá-lo, a tal disputa fosse equacionada – qualquer exemplo óbvio como esse demonstraria que o caráter coletivo do trabalho pressupõe a cooperação e não a contenda. Desejamos, ao invés disso, perguntar pela eficácia da cooperação, para além da “divisão específica do trabalho”¹². E mais do que isso: se cooperar é mais útil, no conjunto das relações sociais (incluindo, portanto, as relações de produção), como viremos a cooperar (num futuro próximo)?

Naquilo que, no pensamento marxiano, tange o debate acerca da educação, perdura a questão da preponderância da teoria sobre a prática ou vice-versa. A primeira posição pode ser resumida pela ideia da “revolução cultural”, ou seja, segundo essa posição, devemos alterar as mentalidades – e, nesse sentido, a educação tem um papel preponderante – que, por conseqüência, vão alterar-se as práticas e, assim, a realidade como um todo (ENGUITA, 1993, p. 95). Por outro lado, a posição segundo a qual a prática condiciona a teoria, pode ser definida como “a opção do jacobismo, à Robespierre ou à Babeuf, para quem uma minoria seleta, ativa e conspirativa deve trazer as mudanças sociais necessárias, depois do quê, pode-se pensar numa mudança das pessoas.” (ENGUITA, *idem*, p. 94). Nesse caso, a educação estaria a serviço da “minoria revolucionária”, seguindo, portanto, seus ditames. Pois bem. Seja qual for a precedência entre teoria e prática, e mesmo chamando a atenção para o fato de que a educação formal não é a instância, por excelência, de formação (e re-formação) das mentalidades, devemos ressaltar o papel do professor na revolução da sociedade. Mas, por revolução não devemos pensar na completa e imediata destruição de tudo e, em seguida, na reconstrução *ab origine* da realidade social – aliás, originalmente, o termo “revolução” se utilizava para descrever a **sucessão cíclica** de constituições políticas (KOSELLECK, 2006). Talvez, séculos depois do nosso tempo, um historiador teorize sobre as enormes diferenças que existem entre o mundo dele e o nosso, mas, em curto prazo, quer me parecer que a

¹¹ A filosofia ética segundo a qual os homens são guiados, racionalmente, por uma decisão simples entre obter prazer e/ou evitar a dor

¹² A divisão do trabalho que acontece no interior da fábrica (SMITH, 1988).

melhoria das relações humanas, a qual decorreria da substituição desse nefasto valor: o individualismo, pela solidariedade, já seria uma mudança bem radical.

Enfim, cômico dos limites da Ideologia enquanto condição *sine qua non* das práticas sociais, ou melhor, como causa dessas – uma vez que confiamos mais no raciocínio marxiano, segundo o qual essa causalidade é recíproca e sincrônica (MARX; ENGELS, 1984) –, nos parece que, em grande parte, a escola possui um papel crucial na reprodução das relações sociais e, conseqüentemente, na modificação dessas relações. Tal modificação, por outro lado, não se dará em sua totalidade e nem é possível que um fator, isoladamente – nesse caso, a educação – dê conta de tudo- isso não deve servir como uma justificativa para que nada seja feito.

Ainda assim, o papel do professor, em sala de aula, deve ir além da omissão ou do cinismo. Além disso, o “inimigo”, ao que parece, não é uma abstração como o Capitalismo, a Burguesia, etc. O “inimigo” são esses valores que fundamentam a ação dos indivíduos e que compõem as citadas abstrações. Valores como “guerra de todos entre si” que, por sua vez, se alimentam (os valores) da seleção, da orientação, etc. – na escala da sala de aula –; e que resultam em *ilhas de vencedores cercados de perdedores por todos os lados*. É disso que se trata quando afirmamos a capacidade da educação em superar o que existe hoje; existe, mas, poderia não existir.

Referências

ARIÈS, P. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Tradução Ana Luisa Faria e Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D’agua, 1988.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

BLOCH, M. **A sociedade feudal**. Tradução Emanuel Lourenço Godinho. Lisboa: Edições 70, 1979.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 116, São Paulo, julho 2002. Pp. 245-262.

DURKHEIM, E. O que é fato social? In: **As Regras do Método Sociológico**. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERNANDES, F. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Galeno de Freitas. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOBBS, T. **Leviatã** ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. In: FERNANDES, F. (org.) **K. Marx & F. Engels: História**. São Paulo: Ática, 1983.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MOTTA, F. C. P. A co-gestão alemã: as conciliações do inconciliável. **Rev. Adm. Empresas**, v. 23, n. 1, São Paulo, março 1983. Pp. 23-36.

MUMFORD, L. **A cidade na história** – suas origens, transformações e perspectivas. Tradução Neil R. da Siva. São Paulo: Martis Fontes Editora, 1998.

PLATON. Théétète. In: **Oeuvres Completes**. Traduction [Français] E. Chambry. Paris: Garnier Frères, 1950.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – relações de poder – projeto político pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RINGER, F. K. **A metodologia de Max Weber: unificação das ciências culturais e sociais**. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SIMONDON, G. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier, 1989.

SINGER, P. Economia solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, P.; SOUZA, A. R. (org.). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000.

SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual**. Tradução Eduardo de Almeida Navarro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Recebido em: 31/07/2014

Aprovado para publicação em: 10/12/2014