

A CRISE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DO OLHAR SOCIOLOGICO

SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONÇA*

RESUMO: O objetivo desse artigo é problematizar a função social da escola na sociedade capitalista atual. Tendo historicamente a função da transmissão do conhecimento, a escola, nas últimas décadas, vem passando por sérias dificuldades em cumprir, ao menos em parte, essa função social. Estudantes e professores não se identificam mais nesse espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”. O estranhamento dos agentes sociais em suas relações na escola faz com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico. As motivações de ambos se distanciam na atividade, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que, a priori, deveriam ser comuns. O que está na base desse conflito? A escola teria esgotado sua função social, esvaindo-se como espaço de produção e socialização de conhecimentos? A contribuição do olhar sociológico nessa problemática deve se constituir como um desafio às Ciências Sociais, de modo geral, e ao ensino de Sociologia, de modo particular?

Palavras-chave: Função social da escola. Significados e sentidos. Ensino de Sociologia.

SENSES AND MEANINGS CRISIS: THE CONTRIBUTION OF A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: The aim of this paper is to point the social function of schools in modern capitalist society. Having historically the function of the transmission of knowledge, the school in recent

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, campus de Marília). *E-mail:* sueli_guadalupe@uol.com.br

decades, has experienced serious difficulties in fulfilling, at least in part, this social function. Students and teachers do not identify themselves anymore in this institutional space, some because they do not “learn” and other because they cannot “teach”. The estrangement of social agents in their relationships at school makes sense and meaning get lost in the educational process. The motivations of both agents distance themselves inside the activity, emptying the actions and goals achievement, which a priori should be common to both of them. What is the basis of this conflict? Would the school have exhausted its social function, evanishing itself as a space of production and socialization of knowledge? Must the contribution of the sociological perspective be constituted as a challenge to Social Sciences in general and the teaching of Sociology, in particular?

Key words: Social function of school. Meanings and senses. Teaching of Sociology.

Introdução

A escola na sociedade atual provoca críticas de toda ordem. Há aquelas que ressaltam a sua inadequação às novas demandas sociais. Há outras que lamentam o abandono de seu *status* de transmissora de conhecimentos, ordem e disciplina, sintetizando uma nostalgia de tempos de outrora, numa visão saudosista do seu papel regulador na manutenção da hierarquia social. De todo modo, a escola só não desperta consensos, frente a uma crise identificada por diferentes segmentos sociais, com explicações diversas, que perpassam desde o obsoletismo institucional até a ausência de inovações. Talvez o único consenso possível seja o fato de a escola não mais conseguir ensinar e, consequentemente, os estudantes não mais aprenderem os conteúdos escolares.

Pensar a escola hoje nos impõe um desafio sociológico e, ao mesmo tempo, pedagógico. Sociológico porque as mudanças estruturais da sociedade capitalista das últimas décadas desencadearam uma crise global que afetou as instituições, levando-as a rupturas, conflitos e reorganização no âmbito de suas relações sociais. Esse processo, muitas vezes, se apresenta de modo “natural”, aparentemente irreversível na sociedade, requerendo uma ação mais efetiva para uma problematização.

Nesse sentido, a Sociologia se apresenta como uma ferramenta valiosa. Pedagógico porque também o processo de socialização do conhecimento escolar se reveste dos elementos históricos globais das relações sociais, trazendo para esse espaço a concretização de conflitos, crises e disputas concomitantes no cenário social maior, mas guardando sua especificidade.

Mas o que faz a escola se distanciar da função histórica que a originou na sociedade capitalista? Compreender esse fenômeno requer capturar a totalidade social e construir as explicações necessárias, a fim de possibilitar uma ação transformadora diante da problemática. Assim, mais que desafio, é uma necessidade desvendar o real e dele apreender as contradições e possibilidades de superação dos problemas originados da realidade (Dias, 2006). Discutir a escola implica, primeiro, reconhecer a articulação das dimensões sociológica e pedagógica no interior de um mesmo projeto; segundo, procurar apreendê-las em sua totalidade, em sua objetivação no real. A indagação sobre a crise de sentido e significado nos faz pensar sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma formação humanizadora. No cerne dessa questão, a reflexão recai, especialmente, na contribuição que o ensino de Sociologia poderia dar na direção de compreender como se concretiza esse fenômeno, de torná-lo consciente e, assim, provocador de mudanças, já que, como instituição e espaço de sociabilidade, a escola se constitui, ou deveria se constituir, como objeto das Ciências Sociais no contexto atual.

Função social da escola

A escola, na sociedade capitalista, tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. Não podemos esquecer que a escola moderna nasce junto com as fábricas, com a Revolução Industrial. Este duplo processo de morte da antiga produção artesanal e de nascimento da produção fabril gera o espaço para a moderna instituição escolar pública.

As revoluções burguesas do século XVIII desencadearam o processo de politização, democratização e laicização da instrução e fizeram

com que a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanharia o surgimento da ciência e da indústria moderna, se tornasse objeto de discussão, tendo na bandeira política *Educação como direito do cidadão e dever do Estado* sua expressão maior – com base no ideal da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade –, ainda que fosse um ideal muito longe de ser alcançado pela maioria da população na sociedade capitalista. À escola coube produzir um novo homem que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista.

Quanto aos processos educativos, eles penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se libera da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias e às escolas técnicas, por outro; mas incidem também sobre o controle social, contra os desvios de todo o gênero, inclusive os juvenis, como também na formação de um imaginário social alimentado pelos mitos do Moderno e por um estilo de vida civilizado, normatizado, regulado por códigos e limitado por interdições. Processos, estes, que transformam *abimis* o sujeito individual e o enredam numa socialização que tende a tornar-se cada vez mais integral: o sujeito moderno é realmente um “si” individual e consciente da própria irrepetibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras, já que cada vez menos pode viver sem ela ou longe dela. (Cambi, 1999, p. 279)

A tarefa histórica da escola, nessa nova realidade social, foi cunhada na transmissão do conhecimento, tendo na organização da fábrica seu modelo estrutural e ideológico. Ao professor cabia garantir a transmissão/reprodução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do trabalhador como trabalhador na fábrica, sob a égide do capital. Com o capitalismo há a necessidade de uma nova sociabilidade, uma nova subjetividade, e aí entra a escola, como elemento-chave nesse processo de formação de novos valores, novos modos de ser e viver.

A escola burguesa representa um avanço frente à sociedade feudal, ao ter como meta política a transmissão de conhecimentos para todos os cidadãos. A possibilidade de grandes massas poderem acessar o que antes se restringia a um segmento da nobreza colocava-as mais

perto de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Porém, as contradições próprias do capitalismo já ensejam as restrições impostas a essas massas – classe trabalhadora – que se constituem em condições de exploração muito definidas na nova ordem social.

(...) a Revolução Industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna – no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila), na consciência individual –, produzindo também uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário). Este complexo processo de transformação econômico-social manifestou-se como a submissão de massas bastante numerosas de homens, mulheres e crianças às férreas leis da mais-valia, da exploração do mercado, etc. – e reorganizou sua existência, mentalidade e aspirações, dando vida a um processo “educativo” bastante articulado, mas que girava em torno do princípio da alienação. Alienação das necessidades e alienação na máquina, produzida por um trabalho cego, regulado pela exploração, e por uma vida social estruturada pelo trabalho organizado não em função do homem, mas apenas da produção da mais-valia. (Idem, *ibid.*, p. 370)

As condições objetivas de exploração da classe trabalhadora e a própria divisão social do trabalho decorrente da Revolução Industrial trazem elementos contraditórios que comprometem a função social da escola moderna. A vida e o trabalho reduzem esses sujeitos constitutivos da nova classe social a uma condição tão desumanizada, dedicada compulsoriamente à produção capitalista, que despertou a crítica de Adam Smith ao *espírito comercial* da sociedade capitalista que

(...) limita as visões do homem. Na situação em que a divisão do trabalho é levada até a perfeição, todo homem tem apenas uma operação simples para realizar; a isso se limita toda a sua atenção, e poucas ideias passam pela sua cabeça, com exceção daquelas com que ele tem *ligação imediata*. Quando a mente é empregada numa diversidade de assuntos, ela é de certa forma ampliada e aumentada, e devido a isso geralmente se reconhece que um artista do campo tem uma variedade de pensamentos bastante superior a de um cidadão. Aquele talvez seja simultaneamente um carpinteiro e um marceneiro, e sua atenção certamente deve estar voltada para vários objetos, de diferentes tipos. Esse talvez seja apenas um marceneiro; esse tipo específico de trabalho ocupa todos os seus pensamentos, e como ele não teve a oportunidade de comparar vários objetos, sua visão das coisas que não estejam relacionadas com seu trabalho jamais será *tão ampla como a do artista*. *Deverá ser esse o caso, sobretudo*

quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma entre dezessete partes de um alfinete ou a uma entre oitenta partes de um botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos (...). Essas são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar. A educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heróico é quase totalmente extinto. Corrigir esses defeitos deveria ser assunto digno de uma séria atenção. (Smith, apud Mézáros, 2005, p. 28-29)

A constatação de Smith das limitações das relações materiais de vida da classe trabalhadora corrobora, por outra perspectiva, o estranhamento posto por Marx,¹ trazendo essa dimensão à educação, mais precisamente ao problema estrutural, que permanece na sociedade contemporânea.

A escola moderna origina-se com as contradições do próprio capitalismo e terá de enfrentar, em sua trajetória histórica, o conflito permanente entre um objetivo político ousado e a intensa exploração da classe trabalhadora, que não possui condições objetivas de acesso e permanência na escola. Tal fato enraizou-se na sociedade capitalista e está na base do problema educacional atual, na medida em que a base material para a efetivação do processo educacional destinado à maioria da população encontra-se restrita e empobrecida.

O projeto burguês de educação é fortemente marcado como elemento de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores. A estes, um modelo de escola destinado às atividades mais básicas do conhecimento – ler, escrever e contar – em contraposição à escola de caráter mais geral, clássica e científica destinada às elites dirigentes. Essa dualidade não atravessa a história de modo linear. É na existência das contradições que se forjam as necessidades sociais e suas possibilidades de superação.

As mudanças do processo produtivo da sociedade capitalista geraram impactos na escola. A intensificação da divisão social do trabalho e suas especificidades expressas no taylorismo/fordismo trouxeram elementos profundos na produção material e subjetiva da sociedade. A fragmentação/especialização da produção provocou um distanciamento cada vez maior entre o produtor e seu produto. O trabalhador, com suas funções cada vez mais fragmentadas e especializadas, não mais se reconhece no produto do seu trabalho, gerando uma situação de

estranhamento, de falta de identidade com o resultado da sua atuação direta no processo de produção. O estranhamento se intensifica, propiciando contornos mais gerais da coisificação do trabalho, numa complexa articulação entre o mundo da materialidade e o mundo da subjetividade social.

Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana.

O estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que o homem está para com outro homem.

Na relação do trabalho estranhado cada homem considera, portanto, o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador. (Marx, 2004, p. 86)

Esse modelo de produção também terá sua repercussão no trabalho pedagógico. O processo de estranhamento também está presente no trabalho do professor e faz com que este perca o controle sobre seu trabalho, trazendo mudanças tanto em sua objetivação na escola, como na sua formação, fazendo vir à tona conflitos que se tornam obstáculos na realização de seu trabalho.

Escola, significado e sentidos

Discutir a crise da escola, em pleno século XXI, exige uma reflexão mais profunda sobre seus significados e sentidos. Historicamente, coube à instituição escolar a *guarda e a responsabilidade social da transmissão do conhecimento*. Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não *atender a contento* tal meta, nem por isso tem negada sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico. Há, também, a expectativa de que a escola deva transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vêm se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola. Concretamente, ela não tem conseguido a socialização/transmissão de conteúdos escolares, a ponto de seus agentes sociais diretos – professor

e estudante – definirem claramente o objetivo da escola, por um lado, e, por outro, também reconhecerem que tal objetivo não se concretiza, não se efetiva como espaço de produção e socialização de conhecimento. É exatamente esse nó que merece uma reflexão maior.

Para Leontiev, significado expressa o resultado objetivo das relações sociais historicamente realizadas pelos homens em sua trajetória de produção e satisfação de necessidades, num processo contínuo, material e objetivo.

(...) Significado es la generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su vehículo sensorial, por lo general, en una palabra o una combinación de palabras. Es la forma ideal, espiritual, en que cristaliza la experiencia social, la práctica social de la humanidad. El conjunto de nociones de una sociedad, su ciencia, su idioma, todo esto son sistemas de significados. Por consiguiente, el significado pertenece en primer término al mundo de los fenómenos objetivo-históricos ideales (...).

En el curso de su vida el hombre asimila la experiencia de la humanidad, la experiencia de las generaciones precedentes; esto ocurre precisamente a través de la asimilación por el hombre de los significados, y en la medida en que los asimila. Por consiguiente, es la forma en que cada hombre asimila la experiencia generalizada por la humanidad. (Leontiev, 1978, p. 213)

Nessa direção, professores e estudantes encontram posto o significado social da escola, independentemente das relações que venham a estabelecer com esse significado. Isto quer dizer que a relação entre os sujeitos e o significado não é direta e imediata, ela exige mediações que possibilitem a atribuição de sentido pessoal, por parte dos sujeitos, ao significado, expressão de práticas sociais cristalizadas.

A Sociologia, como um conteúdo a ser trabalhado no interior da escola, precisa ter essa preocupação de selecionar os conteúdos culturais que são próprios de sua área, pelos quais os estudantes possam agir, assimilando conhecimentos e desenvolvendo capacidades que lhes permitam compreender o mundo em que vivem e nele se inserirem ativamente. O que faz o método sociológico? Permite analisar as contradições existentes nos diversos planos de atividade humana, com diferentes olhares e, com isso, desvendar o que se passa na realidade social. O ensino de Sociologia poderia contribuir nessa perspectiva, como, por exemplo, pela análise da própria instituição escolar e de seu entorno,

para dar início à construção de sentidos individuais, dirigidos à sua verdadeira função social: produzir e socializar conhecimentos.

Desnaturalizar as relações sociais do cotidiano escolar pode se transformar em conteúdo concreto para estudantes e ferramenta estratégica para o professor de Sociologia, já que a análise do conteúdo material da disciplina, posto em atividade, propiciaria a construção de sentidos individuais para estes agentes sociais da escola (estudantes/professor), a sua consciência da realidade circundante e a possibilidade de transformação daí decorrente.

A diferencia de los significados, los sentidos personales, lo mismo que la trama sensorial de la conciencia, no posea una existencia 'supraindividual', 'no psicológica'. Mientras que la sensorialidad externa vincula en la conciencia del sujeto los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los vincula con la realidad de su propia vida en este mundo, con sus motivos. *El sentido personal es la que crea la parcialidad de la conciencia humana.* (Idem, *ibid.*, p. 120; grifos no original)

Assim, é o sentido o vínculo entre o indivíduo e o mundo objetivo, materializado nos significados. Para a efetivação desse vínculo, se fazem necessárias as mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas. Tais práticas são mediadas pela atividade daqueles indivíduos mais experientes e se desenvolvem orientadas pelo motivo que as gerou e que mantêm os sujeitos em atividade, ou seja, em processo de aprendizagem. A escola é o espaço singular para as mediações, que visam à socialização dos conhecimentos, a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o professor tem um papel fundamental de fazer a articulação entre esses conhecimentos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes (sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas). Em particular, o ensino de Sociologia tem essa tarefa de desenvolver atividades que lidem com conteúdos/significados relevantes à construção de sentidos transformadores da subjetividade humana, materializando seu objetivo central de desnaturalizar as relações sociais, possibilitando aos sujeitos estabelecerem uma relação consciente com o mundo. Para tanto, a organização da atividade tem de contemplar, desde o início, sua finalidade, que deve motivar os diretamente nela envolvidos. O motivo

é o elemento-chave nesse processo, já que é ele que leva os indivíduos a agir, e sem ação não há produção de sentidos.

A ausência de mediações tem feito da escola espaço para crise de sentidos e significados, onde o estranhamento domina os sujeitos históricos, tornando-os seres distantes, com relações que não favorecem a motivação para o trabalho, para a atividade na escola. Vale lembrar que as relações vão se construindo no cotidiano escolar, confrontando-se significados sociais com experiências concretas de estudantes e professores, possuidores de necessidades próprias presentes nessas relações. Esses elementos devem nortear a atividade desenvolvida na escola, pois somente o confronto desses polos poderá gerar uma nova produção de significados – na dimensão social – e de sentidos – na dimensão pessoal –, oriunda de um processo dialético.

Em síntese, a nova materialidade das relações sociais da escola depende diretamente do planejamento do seu trabalho pedagógico, que tenha, na mediação, no diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos, a base para a motivação de estudantes e professores à construção de novos sentidos e significados sociais, atendendo a suas demandas como sujeitos históricos concretos. Essa necessidade se apresenta como uma exigência para a escola hoje, pois sem a mudança na direção do trabalho nela realizado, com a participação consciente, com intencionalidade de estudantes e professores, não ocorrerá a superação desse problema. Se, especialmente, o professor não consegue atribuir um sentido positivo ao que faz, ou seja, à formação da subjetividade de seus estudantes, como estes últimos poderão ter motivos para aprenderem e se apropriarem de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade? Aqui se pode destacar a importância do ensino de Sociologia na construção dessa mudança. Como nos alerta Leontiev (op. cit.),

El concepto de sentido se revela de modo esencialmente distinto cuando se enfoca la conciencia partiendo del análisis de la vida misma, del análisis de las relaciones que caracterizan la interacción del sujeto real con el su vida real.

Con ese enfoque el sentido aparece en la conciencia del hombre como algo que refleja directamente, y lleva implícitas sus propias relaciones vitales.

El sentido consciente, psicológicamente concreto, es creado por la relación objetiva, que se refleja en la mente del hombre, de aquello que lo impulsa a actuar con aquello hacia lo cual está orientada su acción como resultado inmediato de ésta. En otras palabras, el sentido expresa la relación del motivo de la actividad con la finalidad inmediata de la acción (...). (p. 215)

Em nossas pesquisas,² temos observado que os estudantes reconhecem na escola o seu papel de transmissora de conhecimentos, ou seja, o seu significado social, ao afirmarem que o papel da escola é ensinar. Existe um reconhecimento e legitimidade da escola quanto a sua especificidade. Porém, constatamos que o seu interesse pela escola passa mais pelo espaço de sociabilidade que esta possibilita, do que pelo acesso a conteúdos escolares. Em outras palavras, os estudantes gostam da escola, mas não da sala de aula. Apreendem o significado social da instituição, porém não o veem presente diretamente em suas vidas, não lhe atribuem sentido: “Eu venho [à escola] para estudar, só que sabe como que é né, muitas vezes você acaba se desencaminhando do rumo da sala de aula, do rumo da escola” (B., estudante do 3º ano, ensino médio). Neste depoimento, vemos esse conflito presente na escola e nos questionamos: O que faz o estudante se “desencaminhar do rumo da sala de aula”?

O fato de existir um significado posto social e historicamente não implica o estabelecimento direto e imediato de sentido para os sujeitos sociais, pois o significado não está presente, *a priori*, no conteúdo do sentido dos sujeitos. É necessário estabelecer relação, realizar atividade, na visão de Leontiev (1978), entre o significado e o sentido, entre o mundo real e os sujeitos reais. Assim, quando analisamos a escola, vemos o distanciamento entre o sentido que estudantes e professores lhe atribuem e seu significado histórico. As condições objetivas dessa instituição, hoje, desmobilizam, comprometem as ações dos sujeitos históricos, especialmente na escola pública, no desenvolvimento do trabalho pedagógico com: sucateamento de infraestrutura; superlotação das salas de aulas; baixos salários de professores e funcionários; bibliotecas fechadas e/ou em precário funcionamento; ausência de um projeto político-pedagógico; precarização do trabalho (rotatividade de trabalhadores, terceirização); políticas governamentais autoritárias com cerceamento da autonomia didático-

pedagógica, enfim, elementos presentes há muito tempo no cotidiano escolar. Uma das consequências mais diretas desse processo se concretiza no esvaziamento da produção de sentidos, da socialização de conteúdos escolares, que vão se esvaindo no dia a dia da escola, distanciando-a de sua função social, do ponto de vista do capital, ou seja, a de transmissora de conhecimentos científico-escolares necessários à expansão do sistema capitalista, bem como reprodutora de um conjunto de valores ideológicos que visam à hegemonia dos interesses dominantes. Hoje, a escola não está em sua função ativa na perspectiva anunciada, muito menos naquela em que se pauta na emancipação humana. Há produção de sentidos, porém com conteúdos distantes de uma formação que realmente desenvolva as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que os torne capazes de desenvolver uma percepção adequada do meio a sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, com isso, transformar-se.

Nesse sentido, os conteúdos de Sociologia, indicados pela Proposta Curricular em vigência no estado de São Paulo, possibilitam um fértil campo de trabalho pedagógico ao ter o *estudante jovem* como ponto de partida e de chegada do ensino de Sociologia, por meio de problematizações pertinentes e significativas de conteúdos como diversidade cultural, violência no Brasil, desigualdade social, trabalho, cidadania, entre outros. O grande desafio é como fazer a mediação entre sentidos individuais e significado, entre esses conteúdos e as necessidades dos estudantes, que permita a transformação dessas necessidades em motivos de aprendizagem.

La conciencia cómo relación con el mundo se revela psicológicamente para nosotros como un sistema de sentidos, y las particularidades de su estructura, como particularidades de la relación de sentidos y significados. El desarrollo de sentidos es un producto del desarrollo de los motivos de la actividad; a su vez, el desarrollo de los propios motivos de la actividad está determinado por el desarrollo de las relaciones reales que el hombre tiene con el mundo, que dependen de las condiciones históricas objetivas de su vida. La conciencia como relación: este es precisamente el sentido que tiene para el hombre la realidad que se refleja en su conciencia. Por lo tanto, lo que distingue el carácter consciente de los conocimientos es, justamente, qué sentido adquieren éstos para el hombre. (Leontiev, op. cit., p. 217; tradução nossa)

Educação como mercadoria

Para Sader (apud Mézáros, 2005), é impossível compreender a educação hoje sem ser pela lógica da mercadoria, pois ela mesma é uma mercadoria.

(...) Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esgotamento dos cortes dos recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode se transformar em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (Sader, apud Mézáros, 2005, p. 16)

Mudanças no mundo do trabalho interferem diretamente nesse processo de mercantilização da educação. A lógica de formar para o trabalho está presente desde as finalidades da educação brasileira em documentos oficiais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Propostas Curriculares) até a internalização pelos indivíduos das necessidades e valores da sociedade capitalista, esta última fortemente marcada pela nova reorganização da produção. A intensificação do modelo mais enxuto de empresa, pautado nas tecnologias, gera um cenário contraditório de novas relações entre o capital e o trabalho.

Mas há ainda outra contradição que se evidencia quando o olhar se volta para a (des)sociabilidade contemporânea no mundo produtivo: quanto maior é a incidência do ideário e da pragmática na chamada “empresa moderna”, quanto mais racionalizado é seu *modus operandi*, quanto mais as empresas laboram na implantação das “competências”, da chamada “qualificação”, da gestão do “conhecimento”, mais intensos parecem tornar-se os níveis de degradação do trabalho.

E isso se dá porque a gestão do “conhecimento e da competência” está inteiramente conformada pelo receituário e pela pragmática presente na “empresa enxuta”, na empresa liofilizada, que, para ser competitiva, deve reduzir ainda mais o trabalho vivo e ampliar sua dimensão tecnocientífica, o trabalho morto, cujo resultado não é outro senão o aumento da informalidade, da terceirização, da precarização do trabalho e do desemprego estrutural em escala global. (Antunes, 2005, p. 18)

Então, formar para o trabalho implica enfrentar um processo extremamente contraditório: por um lado, a intensificação do uso das

tecnologias, com o objetivo de limitar o trabalho vivo, ou seja, o trabalhador; por outro, também consequência da questão anterior, aumento cada vez maior do desemprego estrutural e da informalidade das relações trabalhistas. Como fica a escola, se seu objetivo central já se vê prejudicado diretamente pela realidade? Essa contradição, vivenciada cotidianamente, produz um desencontro entre a finalidade da escola e o mundo do trabalho.

Se for possível pensar num primeiro estágio do trabalho do professor como *artesanal*, onde este tinha o planejamento e o controle sobre o processo e produto de sua atividade, com a influência do taylorismo/fordismo, a partir do século XX, há outra racionalidade, onde o professor se proletariza como os demais trabalhadores, tendo seu trabalho controlado por superiores (diretor, coordenador, entre outros) no interior da escola. O processo de estranhamento se torna cada vez mais presente. Hoje, em pleno século XXI, o discurso das competências e do profissional polivalente se confronta com a intensificação da exploração e precarização do trabalho, colocando o professor num grau tal de *estranhamento* que o leva a não se identificar com a sua produção, com sua relação com seus estudantes e outros trabalhadores, chegando ao ponto de negar o produto de seu trabalho, isto é, a relação com os estudantes e as decorrências diretas dessa relação.

É fato que o estranhamento permeia as relações sociais na escola, ao ponto de estudantes e professores não se identificarem mais nesse espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”, fazendo com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico. As motivações de ambos se distanciam na atividade, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que, a priori, deveriam ser comuns.

O espaço reconquistado pela Sociologia – que historicamente ficou anulado por algum tempo no currículo escolar médio – precisa ser reelaborado: há uma possibilidade de iniciar um processo de conscientização do jovem em relação ao estranhamento a que todos estamos submetidos na sociedade em que vivemos e, em consequência, abrir brechas para a desconstrução desse estranhamento existente nas relações sociais na escola.

Desse modo, adentrar a escola, visando a enfrentar a complexidade do real, exige ir além do pedagógico e do sociológico/político. Na

crise atual, a restrição a um dos aspectos impede a possibilidade de superação dos problemas. Somente uma articulação entre essas duas diferentes dimensões – inseparáveis, porém com suas especificidades – poderá fazer avançar o processo da construção do novo na escola. Um caminho possível, por um lado, é a análise sociológica dessa instituição. Por outro, é o trabalho direto com estudantes em sala de aula, buscando articular na prática o sociológico e o pedagógico, por meio de atividades com possibilidades de *novos significados e sentidos*.

Essa postura – na verdade um projeto – implica considerar a atualidade do papel histórico da escola e a singularidade de sua função, ainda não superada por outro espaço institucional. Porém, a escola não cumprirá seu papel histórico na ordem do capital, mas poderá propiciar um acúmulo de experiências para construir o novo modo de fazer essa instituição ou algo equivalente, no sentido mais amplo do termo. Mas, para tanto, a escola precisa mudar, professores e estudantes devem constituir um projeto coletivo de classe que contemple não só a educação, mas a sociedade para além do capital, e o ensino de Sociologia precisa aproveitar ao máximo o espaço que reconquistou para dar a sua contribuição nesse processo de transformação da escola.

Concluindo

A avaliação mais otimista da escola hoje a caracteriza como espaço desfavorável à socialização de conhecimentos, mesmo na perspectiva do capital. Porém, é fato que a escola agrega um contingente de crianças, jovens e adultos que passam boa parte de suas vidas nessa instituição. Negar a escola por não mais propiciar e garantir o acesso e domínio de conhecimentos seria uma atitude muito simplista frente à complexidade do problema. As novas demandas sociais, oriundas das relações materiais de produção, ainda não foram assimiladas pela escola, tampouco as demandas que apontam para um projeto educacional que realmente vá além do imediato, que tenha na emancipação humana sua diretriz primeira. O caos presente na escola expressa, por um lado, a ausência de sentidos que favoreçam o processo emancipador da construção da humanidade em cada indivíduo; por outro, a necessidade de uma relação direta, intencional com o significado social da escola, que não é algo estático, é dinâmico, representativo dos novos conteúdos históricos da

sociedade. Pensar a escola como espaço do encontro de sentidos e significados exigirá a elaboração de um projeto social maior, que rompa com a lógica do capital, que tenha na humanização o foco central da emancipação política, social e econômica. O ensino de Sociologia, considerando seu objetivo de *desnaturalizar as relações sociais e a natureza de seus conteúdos*, pode contribuir para esse processo. Tal fato implica pensar a escola como espaço de contradições, de disputa de projetos, de relações dinâmicas que alimentam a práxis de sujeitos históricos e geram a esperança da construção de uma sociedade e uma escola com *identidade de novos sentidos e significados*.

De fato, o papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderiam ser maiores. Pois, como José Martí deixou claro, a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação. Ele insistia que “ser cultos es el único modo de ser libres”. E resumia de uma bela maneira a razão de ser da própria educação: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el dia en que vive...”. (Mézáros, 2005, p. 58)

Um posicionamento consciente sobre as possibilidades e limites da escola atual frente a seu papel social é fundamental. A escola ainda é uma instituição necessária, pois nela os indivíduos passam hoje boa parte de suas vidas, embora muito distantes da apropriação dos significados sociais expressos nos conteúdos escolares. É necessário, portanto, partir dessa realidade e construir uma transição, que possibilite a construção de sentidos e significados, reelaborada à luz de uma perspectiva de educação emancipadora, que certamente gerará mais conflitos, mas também pode gerar novas possibilidades pedagógicas, que superem o distanciamento e a ausência de sentidos tão presentes no cotidiano escolar, nas relações entre seus principais agentes: professor e estudantes. Certamente, o ensino de Sociologia se fará presente nesse processo não só pelos conteúdos que se propõe a abordar no ensino médio, mas principalmente pelo seu objetivo central de *desnaturalizar as relações sociais*.

Notas

1. Aqui compartilhamos a tradução de Jesus Ranieri do livro *Manuscritos econômicos e filosóficos*, de Karl Marx, na qual faz a distinção do original alemão dos conceitos

Entässerung (alienação/exteriorização) e *Entfremdung* (estranhamento). O primeiro diretamente relacionado à objetivação da produção em si; o segundo definido como a “objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente, determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto de nossa sociabilidade – através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada (...)” (Ranieri, 2004, p. 16).

2. Pesquisas desenvolvidas junto ao Núcleo de Ensino da UNESP a respeito do tema “Ciências Sociais na escola.”

Referências

ANTUNES, R. *O caracol e sua concha*. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

DIAS, E.F. *Política brasileira: embate de projetos hegemônicos*. São Paulo: Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2006

LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

MARX, K. *Manuscritos económicos e filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

RANIERI, J. Apresentação: sobre os chamados manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, K. *Manuscritos económicos e filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

Recebido em 11 de fevereiro de 2011

Aprovado em 22 de setembro de 2011