

**UMA UTILIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO É FORMAR SUJEITOS PARA O
MUNDO DO TRABALHO. O QUE PODE SILENCIAR ESTA VERDADE?**

**THE SOCIAL UTILITY OF EDUCATION IS TO TRAIN SUBJECTS THE WORK,
WHICH CAN BE SILENCED WITH STATEMENT?**

Nilson Fernandes Dinis¹

Ana Maria Ricci Molina²

Resumo: Este artigo teórico indaga o que a LDB/1996 silencia ao afirmar (que) a educação está vinculada ao mundo do trabalho. Para tanto, utilizam-se para esta análise as noções foucaultianas de biopoder, direito, disciplina e corpos dóceis do método histórico-genealógico. Notou-se que a vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais serve para sujeição do indivíduo, a fim de torná-lo uma utilidade produtiva, segundo a lógica de uma sociedade disciplinar, e a escola é um local que garante o controle social e a gestão dos riscos sobre crianças e adolescentes. Portanto, os enunciados sobre a educação escolar e o mundo do trabalho permitem silenciar qualquer outro discurso que reinvente a escola e a função social dada na Modernidade.

Palavras-chave: Educação. Políticas educacionais. Escola.

Abstract: This paper seeks to investigate what is not mentioned by LDB/1996 regulations, when it states that education is connected to the working environment. Pursuing this objective, and based on Foucault's ideas on biopower, law, discipline and obedient individuals, these notions were used as tools of analysis as part of the author's historical-genealogical method. We could observe a connection between education, work and social practices, which are used for the purpose of submitting individuals, with the goal of making them productive tools, according to the logic of a disciplinarian society. In this environment, a school is the place which ensures children and adolescents' social control and risk management. Therefore, the statements about school education and the working environment have allowed the silence of any other speeches which may have tried to reinvent not only the school but also its social function, as presented in modern times.

Keywords: Education. School Policies. School.

¹ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSCAR. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade. E-mail: ndinis@ufscar.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSCAR. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Subjetividade. E-mail: aricimolina@hotmail.com

Introdução

O Brasil assumiu um compromisso internacional relacionado à educação, após participações na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, e na Declaração de Nova Delhi, em 1993. Desse compromisso concebeu um Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), em consonância com sua Constituição Federal, de 1988, por meio do seu Ministério da Educação e da Cultura. Nesse ínterim foi promulgada a Lei nº 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96). Parte-se do princípio de que a LDB/96 tem por finalidade organizar um sistema educacional para o país, segundo princípios da universalidade e da descentralização. Esses princípios também estão presentes em outras leis, como a do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e do Sistema Único de Saúde (SUS), devido ao engendramento de uma política pública para as políticas sociais brasileiras.

Mas, neste artigo, pretende-se indagar sobre certa discursividade presente na LDB/96, que regimenta a composição da textualidade apresentada nesta normatização. Trata-se do discurso de que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Título I, § 2º), reafirmado por outro discurso no mesmo texto:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (IDEM, 1996, Título II, Artigo 2º).

Para a indagação pretendida, portanto, torna-se necessária a configuração de seus limites teóricos e metodológicos, a saber, próprios de um projeto genealógico: o discurso presente na LDB/96 pode ter deslocado outro possível; isto implica verificar qual saber está sendo desqualificado com os artigos citados acima, ou a chamada insurreição de saberes, segundo Foucault (1996a).

Portanto, nota-se, quando se lê a LDB/96, uma proposta educacional para o país com a finalidade de preparar crianças e adolescentes, mediante a aprendizagem de habilidades e competências previamente definidas, para que eles se tornem adequados às práticas sociais, inclusive aquelas pertencentes à cultura do trabalho. Ou seja, há uma ideia de sujeito a ser moldado a partir das práticas educacionais. Nesse sentido, legitima-se, ainda nos dias de hoje, a escola como um espaço disciplinador e de massificação vislumbrado no século

XVIII. E, como tal, capaz de propiciar modos de subjetivação do indivíduo. Então, qual discursividade pode estar deslocada daquela que a prevê como local para preparação de crianças e adolescentes para o trabalho?

A análise será realizada sobre a finalidade da educação, segundo a LDB/1996, conforme citado. Cabe pontuar que o mundo do trabalho envolve o paradigma da modernidade: as relações de produção e de trabalho. E a cultura que dele se desdobra também atravessa o sujeito, há tempos, para sua formação subjetiva, assim como outras forças. Esta reflexão é inicial e tem por base de análise os seguintes conceitos: a governamentalidade e o biopoder, para noção de política pública; o direito e a disciplina, para o regime de verdade que se instaura; a modulação de corpos dóceis, para certa ética e estética da existência.

Esses conceitos são as armas escolhidas para o campo de batalha que se inicia, da vontade de saber do intelectual, por meio de uma ruminação inicial, cuja vontade de saber-poder é tornar impresso que outro sujeito é possível para além do mundo do trabalho, a partir da escola como local propício a modos de subjetivação, porém, ainda não vislumbrado pela norma. Contudo, redefinir politicamente para que tipo de vida ela serviria e como poderia ser a escola são proposições de um ensaio para além deste.

Dessa forma, medita-se sobre os artigos da LDB/1996 citados acima como uma prática discursiva à educação escolar: um território produtor de tecnologias disciplinares e de regimes de verdade que coexistam às práticas sociais e estas ao mundo do trabalho, de modo a implicar a responsabilidade da escola de modular sujeitos para esses determinados campos sociais. Tal prática discursiva dispara a necessidade de submetê-la a um exame histórico, de modo a agitar a verdade impressa e a perturbar o território de onde emerge. Assim, o termo Diretrizes e Bases da Educação traz consigo certa força enunciativa que, a despeito de outras impressas institucionalmente, tanto reforça seu caráter organizador e homogêneo do sistema de ensino brasileiro quanto se articula com a força disciplinar dada ao trabalho na vida moderna.

Sabe-se que a primeira LDB foi promulgada em 1961, após ter sido prevista na Constituição de 1934, durante o Governo João Goulart. A segunda LDB foi concebida durante a ditadura militar, em 1971, e a atual, de 1996, que ocorreu após oito anos da publicação da Constituição de 1988. Cada uma revela um modelo estrutural e conceitual para a ideia educacional, sem contar as ideias pedagógicas que permeiam seu emaranhado. Contudo, o interesse é apresentar sumariamente, para cada qual, a finalidade que atribuem à educação, tendo em vista que tal discursividade relaciona-se com um tipo de sociedade existente e um tipo de sujeito necessário à sua existência.

Sendo assim, a LDB/1961 trata da educação com fundamentos voltados, ao final, para a formação da “personalidade” dos sujeitos inseridos na escola, de modo a virem participar do campo público com respeito aos deveres e direitos e segundo os princípios de liberdade, de respeito às diferenças e dignidade, próprios, provavelmente, de uma visão nacionalista e integralista da década de 1930. Entretanto, a participação do sujeito no campo público também envolve, na construção de uma Obra do Bem Comum, o domínio dos recursos necessários a sua sobrevivência, aprendidos na escola e executados no mundo do trabalho.

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

(BRASIL, TÍTULO I, Art. 1º, 1961).

A LDB de 1971 racionaliza ainda mais a finalidade da educação em prol de uma individualização do sujeito, segundo o estímulo e promoção de habilidades que lhe permitirão inserção na vida pública, sendo esta pelo trabalho e pela realização pessoal. A visão do todo parece ceder espaço a uma visão individualizada. Assim, a educação “tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL, Art. 1º, 1971).

Essa visão se estreita ainda mais com a LDB de 1996, quando invoca a educação com a finalidade de “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Título I, § 2º). Ou seja, a visão do espaço público está atravessada por questões que, na antiguidade, por exemplo, pertenciam ao campo privado, a manutenção econômica da casa e, portanto, da sobrevivência humana. Essa ascensão do campo privado para o campo público encontrou na modernidade sua legitimação nas esferas política e social. Observa-se, assim, que a educação também percorre a mesma trajetória: do lar para a escola. E sua institucionalização permite que os Governos mantenham, em parte, sua “razão de Estado”.

A governamentalidade e o biopoder, para noção de política pública

Segundo Revel (2005), a governamentalidade implica a nomeação dada à observância de uma mudança sobre a arte de governar da Idade Média para a Idade Moderna, ocorrida entre o final do século XVI e início do século XVII. Pode ser evidenciado nesse processo o desenvolvimento de uma racionalidade cada vez maior sobre o funcionamento do Estado, engendrado ao desenvolvimento do comércio e à ideia de homem livre. Esta racionalidade envolve a criação de um conjunto de instituições e procedimentos permeados por tecnologias políticas e militares, que permitiu ao Estado legitimar sua existência. Exemplo: nascimento das prisões, das escolas, dos hospitais, do exército, etc.

Ao constatar essa racionalidade, Foucault (1997a; 1997b) abandona o modelo jurídico desse entendimento a respeito da soberania de uma nação, para compor uma análise política do Estado, em que sua gênese se vale da noção de população e os mecanismos para sua regulação. Logo, o nascimento da noção de população e a criação de mecanismos para sua regulação exercem a “razão de Estado”; é possível que a governamentalização tenha ocorrido a partir de uma trama histórica triangular: tecnologias diplomáticas e militares para garantia geográfica de ocupação soberana, a polícia ou forças do Estado para a massificação dos indivíduos e o comércio e a circulação monetária interestadual.

Contudo, essa gênese torna-se possível porque se verifica o exercício de poder nas relações que se instauram, não mais como negativo, hierárquico e centrado nos aparelhos do Estado, mas, sim, totalmente disseminado e configurado como uma teia nas relações sociais. Para Foucault (1996d, p. 183), “o poder funciona e se exerce em rede”, pois o sujeito é efeito da relação de poder que vivencia na interação social, tanto quanto o exerce na relação com o outro. Então, para a genealogia, importa procurar saber os mecanismos de regulação das relações de poder, logo, de sujeição, que fabricam sujeitos, e, por outro lado, de criação, capazes de produzir vidas, subjetividades.

Adiante, a partir do século XVIII ao XIX, Foucault pontuou a emergência de uma nova racionalidade política, na qual o poder exercido pelo Estado se transformou. A ideia de um Estado Mínimo o levou à reflexão ‘para que é útil governar’. Então, a razão de Estado, diante da emergência do liberalismo econômico, fez da arte de governar, marcada pela ideia de governamentalidade, ampliada e aprimorada com o conceito de biopolítica.

Segundo Foucault (1997c), o nascimento da biopolítica implica a forma jurídica como o instrumento mais eficaz para governar, agora, a sociedade. Assim, o poder continua sendo exercido entre os indivíduos, por meio dos procedimentos disciplinares. Mas,

sobre a população, o poder se efetua com o uso de biopoderes locais, à medida que demandas sociais de segmentos populacionais se tornam preocupações políticas, com uso da estatística e da economia. Exemplo: natalidade, raça, higiene e saúde, etc.

Para Revel (2005), o controle social, empreendido tanto para a governamentalidade quanto para a biopolítica implica a ontologia crítica da análise dos modos de subjetivação. Desenha, pautado em Foucault, que a justiça (leis) e os poderes laterais (instituições) se articulam para constituir populações em que indivíduos serão inseridos em função de modelos normativos; diz que a individuação serve para modelar e gerir a existência.

Nesse sentido, nos dizeres de Santos (2010), na atualidade a educação tornou-se legitimada por uma legislação específica (como a LDB/96 na atualidade) e materializada / territorializada com a escola (instituição). Para Balen (1983), a escola é entendida como uma instituição de ordem disciplinar. Segundo Foucault (1996b), a escola possui uma arquitetura articulada com técnicas de exame, controle e produção de saberes, de modo a agenciar o tempo e o corpo dos homens como uma força produtiva. Assim, sobre a escola, legaliza-se uma política para a vida (biopolítica), porque em sua historicidade notam-se estratégias para normalização e homogeneização dos sujeitos, a fim de empreender a docilização dos corpos desde a tenra infância.

Enfim, dessa articulação entre direito e biopoderes laterais, pode-se observar o que foi pontuado por Gore (2000), Marshall (2000) e Balen (1983): que a educação institucionalizada na escola deriva de um projeto disciplinar à sociedade, em que as tecnologias de controle e o biopoder fluem entre as tramas relacionais da vida centralizadas no território, no corpo social, e não mais na figura de um corpo-rei. Uma vez institucionalizada, compreende-se que, na perspectiva da microfísica do poder, a produção de cultura no espaço escolar se dá a partir de tecnopolíticas disciplinadoras, por meio de dispositivos geradores de adaptação e dominação informados pelos processos pedagógicos e rituais cotidianos, cujos efeitos são os corpos e as consciências dóceis e úteis, segundo Silva (2006).

O direito e a disciplina, por um regime de verdade que se instaura

Em relação aos artigos da LDB/96, colocados em questão neste trabalho, o discurso especializado está imbricado ao jurídico. O direito, relacionado à soberania, e o saber, relacionado à disciplina, são dois elementos cruciais para o exercício do poder pelo

Estado, por meio das políticas públicas e sociais. Afinal, “de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade?” (FOUCAULT, 1996d, p. 179).

Por um lado, o direito é um instrumento de dominação a ser aplicado no corpo social, ou seja, de certa forma homogênea a multiplicidade de sujeitos. No entanto, deve-se estar atento ao estudar tal proposição, porque, na realidade, o poder jurídico é corporificado nas práticas sociais, nas extremidades do corpo social e não a partir dos aparelhos estatais somente. E para ser exercido, necessita ser antes organizado e circulado por agentes, intelectuais ou não, segundo Foucault (1996d).

Portanto, para se educar uma criança precisou veicular que ela é educável. Neste aspecto, propõe-se que a LDB/96:

- a) constitui-se como um direito, por ter sido organizada em relação à soberania do país para um propósito de educação;
- b) veicula-se a partir da noção de obrigação legal da obediência, valendo para todo o corpo social brasileiro;
- c) seu discurso é o da disciplina, pois fundamenta uma norma, uma materialização do poder (normalização) sobre o corpo do indivíduo.

Mas, ao final, na extremidade do corpo social, os intelectuais ou agentes de ligação que operacionalizam a LDB/96 (os diretores, os professores, os inspetores e os alunos nas escolas e outros) estarão exercendo seus poderes de modo necessário e suficiente para o funcionamento de uma sociedade capitalista como a brasileira, em relação à fabricação de sujeitos para o mundo do trabalho, como pressupõe o regime de verdade desta Lei?

Modulação de corpos dóceis, para certa ética e estética da existência

Os estudos foucaultianos permitem a compreensão de que a governamentalização / biopolítica da Idade Moderna corresponde a um aprimoramento constante dos instrumentos de vigilância e controle. Sobre isso, Lemos (2008) enuncia que as práticas são concretas e explícitas nos discursos de proteção social de crianças e adolescentes, por meio da educação, em que está em ação a gestão do risco pelo biopoder, que se faz, primeiro, pela prevenção (sujeitos geograficamente localizados para que se exerça certa gestão do risco sobre os mesmos), e, depois, com a intervenção (tornar a escola promotora de outra utilidade para além do preparo para o mundo do trabalho). Ao final, vale-se por sequestrar crianças e adolescentes de seu tempo e corpo livres, e garantir que estejam sob o controle de uma instituição, ao invés de tão longe desse olho-rei.

Como apontado em outros momentos deste artigo, a escola propicia modos de subjetivação como efeito das relações de poder ali exercidos. Esse exercício se compõe mediante os regimes de verdade e os mecanismos disciplinares envolvidos nesse processo, independente do que está legitimado pela LDB/96. A questão, portanto, é continuar respaldando a escola como instituição onde, muito mais do que proteger e oferecer oportunidades, deve manter vivo o exercício disciplinador e produtor de sujeitos com habilidades voltadas para o mundo do trabalho. Se não estiverem na escola, estarão em que lugar e produzindo que tipo de vida?

Refletir sobre isso implica a noção de corpo, para Foucault. O corpo como uma escultura que se molda a partir das relações configuradas no campo social. Essas relações estão atravessadas por linhas de forças econômicas, políticas, culturais, enfim, por uma trama histórica, cuja genealogia envolve o embate de conflitos, tensões e produções de certa ética e estética para a existência. Pensar no corpo como algo a ser moldado, a partir das relações de poder-saber que o promovem.

Conclusões

Entende-se que a missão atribuída à educação, com a LDB/96, não está referendada por um determinante economicista, mas, sim, que existem elementos imanentes aos jogos de forças que atravessam essa trama histórica, pois, educar para o mundo do trabalho faz parte do contexto histórico e da eleição da escola como um equipamento, desde o século XVIII, eleito para esse acontecimento. Assim, a LDB/96 privilegia o mundo do trabalho como um fim para a educação, porque permite a configuração de uma justificativa para seu acontecimento e uma utilidade social para a escola na historicidade moderna. No entanto, essa configuração deve ser ruminada.

Primeiro, a escola é um dos lugares que possibilitam o sequestro de crianças e adolescentes dentro uma rede de equipamentos sociais. “É preciso dizer que existe uma rede institucional de sequestro, que é intraestatal [...] da qual nossa existência se encontra aprisionada. Para que servem essa rede e essas instituições?” (FOUCAULT, 1996d, p. 185). Ou seja, distribuem-se os indivíduos em espaços definidos, para torná-los geograficamente localizáveis. Então, são submetidos a uma disciplina e a um regime de verdades, cujos efeitos serão a modulação de seus corpos e a produção de subjetividades. Assim, corpos modulados para servirem à manutenção do próprio sistema.

Segundo, tornar o trabalho elemento central da vida permite torná-lo coexistente à educação. Em rede, o sujeito também será sequestrado por ele e sua subjetividade coproduzida segundo esse campo. Desse engendramento, educação – escola - mundo do trabalho, surpreende como a biopolítica atinge nova maquinaria: a da probabilidade e da gestão dos riscos para legitimar o controle social sob a existência das pessoas.

Assim, a escola se mantém como fundamental nessa lógica contemporânea. A política pública na atualidade se configura na lógica da biopolítica sobre a existência, em que se viabiliza a noção de gestão dos riscos como forma de controle social. A educação torna-se uma obrigatoriedade moral para a sociedade, por meio do discurso jurídico, que a imbrica com a escola, uma instituição eleita para resguardar e encaminhar crianças e adolescentes para o mundo do trabalho, quiçá para a vida, segundo a LDB/96. Ou seja, vidas tornam-se aprisionadas pelos biopoderes laterais (disciplinas) e normas (direito). A escola, nesse sentido, faz parte de uma rede de sequestro intraestatal, que propicia modos de subjetivação a partir da cultura nela produzida.

A cultura escolar apresenta práticas discursivas, regime de verdades e tecnologias disciplinares que produzem subjetividades. Dentre as subjetividades produzidas, certamente haverá vidas assujeitadas para a ordem instaurada e requerida. Por outro lado, outras escaparão dessa lógica. Certamente, dada a obrigatoriedade moral da educação pela sociedade atual, todas as vidas pertencentes ao território escolar podem ser localizadas e de alguma forma controladas e geridas para o campo social. O campo do trabalho é só mais uma de suas justificativas, pois parece que não se sabe para qual outro campo poder-se-ia conduzir pessoas.

Referências

BALEN, A. D. J. V. **Disciplina e Controle da Sociedade**: análise do discurso e da prática cotidiana. São Paulo: Cortez, 1983.

FOUCAULT, M. É preciso defender a sociedade. In: FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a, p. 69-78.

_____. Segurança, Território, População (1977-1978). In: FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b, p. 79-86.

_____. Nascimento da Biopolítica. In: FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997c, p. 87-98.

- _____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997d.
- _____. Genealogia e Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996a, p. 167-177.
- _____. Verdade e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996b, p. 1-14.
- _____. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996c, p.69-78.
- _____. Soberania e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996d, p.179-191.
- GORE, J. M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). In: **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 9-20.
- HILLESHEIM, B.; CRUZ, L.R. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. In: CRUZ, L.R.; GUARESHI, N. (org). In: **Políticas Públicas e Assistência Social**: diálogos com as práticas psicológicas. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 70-85.
- LEMOS, F. C. S. A educação como dispositivo de proteção às crianças e adolescentes segundo práticas do UNICEF: problematizações foucaultianas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ/RJ, n. 3, 2008, p. 559-577.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 21-36.
- REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SANTOS, R. E. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. 2010.