

ESCOLA OU FÁBRICA? A EDUCAÇÃO COMO ENGRENAGEM DO CAPITAL

Eduardo Lima¹

A aproximação entre a escola e a fábrica transcende a simples relação de uma metáfora. Ambas compartilham de lógicas de funcionamento, coerção e reprodução social. No contexto brasileiro, no que tange à escola pública, historicamente concebida para a formação da força de trabalho, a mesma tem sido permeada por ideologias que reforçam as expressões da questão social. Assim como a relação fabril, a escola estrutura seu cotidiano com base em alguns fatores, como horários rígidos, vigilância e controle constante, autorização para movimentações e exigências de desempenho satisfatório, ainda que sob o manto da formação cidadã, conforme preveem os preceitos da Constituição Federal de 1988.

Para que se possa compreender essa relação, lançou-se mão do referencial de autores como Althusser, Mészáros e Enguita. Para Althusser (1980), a escola é uma das engrenagens que compõem o aparelho ideológico do Estado. Sendo por meio de instituições como essa que se disseminam as ideias dominantes, mantendo a ordem social necessária à reprodução do capital.

No que concerne ao Brasil, esse processo se acentuou a partir do período industrializante da Era Vargas, passando por reformas educacionais implementadas durante a ditadura militar e aprofundadas por políticas neoliberais nas décadas de 1990 e 2000. A consolidação dessa lógica teve continuidade com o Novo Ensino Médio, que reafirma a articulação direta entre educação e formação para o trabalho, reduzindo a centralidade da formação integral, crítica e humana.

Essas diretrizes transformaram a escola em um espaço funcional aos interesses do mercado, em detrimento da cidadania plena. Ainda que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, aponte a educação como direito de todas as pessoas, com vistas à formação para o exercício da cidadania, observa-se um movimento de retrocesso que instrumentaliza o processo educativo para responder às exigências do capital.

Essa lógica se revela, inclusive, na organização dos espaços escolares: nos quais os materiais didáticos são trancados e possuem um acesso controlado, horários são inflexíveis, determinando a hora de ir ao banheiro e de comer, assim como a pouca autonomia das e dos estudantes e também das e dos docentes, a vigilância sobre cada movimento realizado, assemelhando-se ao ambiente fabril. Como destaca Enguita (1989, p. 185),

¹ Assistente Social. Mestrando em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Graduando em Instrumentalidade e Práticas de Intervenção em Serviço Social. Pós-Graduado em Serviço Social na Educação.

Os objetos de uso ocasional - aparelhos de laboratório, projetores, vídeos, etc. - encontram-se habitualmente sob chave, quando não simplesmente em desuso para sua melhor conservação, e os de consumo regular - giz, papel higiênico, etc. - são meticulosamente relacionados. Tudo serve para recordar-lhes que nada é seu - ou que é tão de todos que ninguém pode dispor separadamente dele - e que correria risco em suas mãos.

Estes são os fundamentos ideológicos da gestão capitalista. A escola pública, portanto, não apenas forma, mas também conforma a sociedade. Conforme socializado por Mészáros (2008, p. 45) “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

As expressões da questão social se evidenciam de forma contundente no cotidiano escolar, especialmente quando observadas sob a ótica das desigualdades raciais. De acordo com pesquisa divulgada pelo Ministério da Educação, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Brasil, 2024), a oferta de infraestrutura básica nas escolas públicas apresenta disparidades marcantes conforme a raça/cor das e dos estudantes. Enquanto alunas e alunos brancos contam majoritariamente com acesso à água potável, energia elétrica, coleta de lixo e rede de esgoto, estudantes que se identificam como pretas, pretos, pardas, pardos e indígenas vivenciam condições estruturais significativamente mais precárias. O levantamento revela que, dos 2,3 milhões de estudantes sem acesso à infraestrutura escolar mínima, 86% pertencem a esses grupos racializados, o que evidencia o caráter estrutural do racismo e sua incidência direta sobre o direito à educação com qualidade.

É mister destacar que a escola e a fábrica se aproximam no aspecto ideológico ao exigirem a participação coletiva para seu funcionamento, mas centralizam o controle nas mãos de quem ocupa posições de poder. Tanto na fábrica com a “patroa” ou o “patrão” quanto na escola com a “gestora” ou o “gestor” assumem o papel de supervisionar rigorosamente as atividades desenvolvidas, com o objetivo de evitar desperdícios seja de tempo, de recursos ou de força de trabalho/estudo. Nas palavras de Enguita (1989, p. 186) “os alunos aprendem assim a relacionar-se com o espaço e os objetos da mesma forma que terão que fazê-lo no trabalho adulto”.

Diante desse cenário, a presença da e do Assistente Social na escola básica torna-se cada vez mais necessária. Sabe-se que a presença de tal profissional não é nova nesse locus. No entanto, é somente com a promulgação da Lei nº 13.935/2019 em que esta reconhece a inserção dessas e desses profissionais na política de educação. As e os Assistentes Sociais, comprometidas/os com os princípios do Projeto Ético-Político Profissional, contribuem para a identificação de barreiras institucionais e para a construção de estratégias coletivas que enfrentem os mecanismos de exclusão e discriminação presentes no cotidiano escolar.

Embora marcada por contradições, a escola é também um espaço de resistência. É nela que circulam debates, constroem-se vínculos e se abre a possibilidade para uma formação crítica. Como lembra Mészáros (2008), mesmo as formas mais rígidas de dominação podem ser tensionadas quando há compromisso com uma formação humana emancipadora. Nesse sentido, a atuação profissional precisa estar em diálogo permanente com as lutas dos movimentos sociais, com as famílias, com a juventude e com os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A concepção de uma escola crítica e reflexiva fundamenta-se no diálogo e na compreensão do papel social desempenhado pelos sujeitos que dela participam. Essa perspectiva exige a construção de uma educação comprometida com a superação do modelo bancário de ensino, vinculado a uma lógica mercadológica, conforme criticado por Paulo Freire. Trata-se de um processo coletivo, pautado em uma práxis que recusa a mera reprodução de conteúdos e afirma o conhecimento como instrumento de libertação e transformação social.

Na ação cultural [para a libertação] problematizante, a realidade anunciada é o projeto histórico a ser concretizado pelas classes dominadas, no qual a consciência semi-intransitiva e a ingênua são superadas pela consciência crítica — “máximo de consciência possível” (Freire, 1976, p. 67).

A escola e a fábrica de fato compartilham semelhanças em sua organização, mas se distinguem pelo potencial transformador que a primeira pode assumir. Ao contrário do chão de fábrica, onde o poder de contestação é severamente limitado, a escola ainda conserva espaços de liberdade — respiros em que o conhecimento pode ser apropriado como ferramenta de emancipação, e não apenas de adaptação.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Biblioteca Universal Presença, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **MEC divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação**. Brasília, DF, 2024.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a libertação**. Ação cultural para liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.



Expediente: Este boletim é uma publicação do CRESS 12ª Região - Gestão 2023-2026.

Comissão de Comunicação: Cassiano Ferraz, Débora Ruviano, Flávia de Brito Souza, Jéssica Degrandi, Karoline Gonçalves e Simone Dalbello.

Diagramação: Cassiano Ferraz - Assessor de Comunicação (comunicacao@cress-sc.org.br)