



Recebido em:
05/08/2017
Aprovado em:
06/08/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: APONTAMENTOS A PARTIR DA TEORIA MARXISTA

INGREDI PALMIERI OLIVEIRA

EIXO: 1. EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

RESUMO: O presente texto objetiva expor algumas concepções presentes na teoria marxista para trazer elementos que auxiliem no entendimento da educação na atualidade. Tece breves apontamentos sobre as teorizações de Marx e Engels e Gramsci, dentre outros autores neles referenciados, bem como traça um breve panorama da educação brasileira nos dias de hoje, mostrando os desafios postos a esta e evidenciando a disputa entre as classes sociais para imprimir direção a mesma, pontuando seus diferentes projetos sociais e expondo as funcionalidades assumidas pela educação no capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, capitalismo, marxismo.

ABSTRACT: The present text aims to expose some conceptions present in Marxist theory to bring elements that aid in the understanding of education in the present time. He makes brief notes on the theorizations of Marx and Engels and Gramsci, among other authors referenced in them, as well as a brief overview of Brazilian education today, showing the challenges posed to this and showing the dispute between social classes to print direction The same, punctuating its different social projects and exposing the functionalities assumed by education in capitalism. **KEY WORDS:** Education, capitalism, Marxism.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, verifica-se que a educação é vista como a salvadora da nação, como o caminho digno para a transformação da realidade e melhoria da condição de vida da população e, portanto, acaba sendo alvo de intervenção de diversos segmentos da sociedade. Além disso, a educação ocupa uma posição estratégica nas esferas da produção e reprodução das relações sociais, pois mantém uma estreita relação com o setor produtivo, atendendo às exigências de qualificação da força de trabalho e contribui com a produção e a difusão do conhecimento, necessárias ao desenvolvimento científico e tecnológico, que impacta diretamente na produção de riquezas.

Outra função importante da educação situa-se no nível da reprodução das relações sociais, pois constrói e dissemina – através do ensino – cultura, valores, comportamentos e modos de vida presentes em todo o contexto social, ou seja, molda uma determinada ideia de homem e de sociedade e acaba servindo à construção de ideologia para e de hegemonia pela classe dominante. Porém, frente à contradição inerente ao movimento do real, a educação configura-se, no capitalismo, como uma arena de disputa para a tomada da direção dos rumos desta sociedade.

Portanto, a educação diz respeito não somente à instituição escolar, com suas diretrizes, princípios e organização, mas também aos diferentes modos de ensino-aprendizagem presentes nos mais diversos espaços, sejam eles produtivos, culturais, políticos, religiosos, entre outros, fazendo assim referência a todo o processo de reprodução de uma dada sociedade.

O presente artigo é parte de uma dissertação de mestrado[i] que buscou apreender demandas e respostas inerentes ao profissional de Serviço Social que atua na educação, sendo que, para isto, buscou-se desvendar a particularidade da educação no capitalismo e enquanto política social implementada pelo Estado, na perspectiva de disputa entre as classes sociais. Assim, debruçou-se um pouco sobre a concepção marxista de educação que oferece elementos para compreender as particularidades da educação e a projeto de educação pensada para os trabalhadores e trabalhadoras.

EDUCAÇÃO, CAPITALISMO E TEORIA MARXISTA: APROXIMAÇÕES

O germe da educação universal, obrigatória, gratuita e subordinada aos interesses do Estado já era encontrado no Século das Luzes (século XVIII). Com o advento da Revolução Francesa, no final do século XVIII (1789), a educação adquire uma concepção de direito do cidadão, passando inclusive de estatal para nacional e fazendo parte da declaração dos direitos do homem e do cidadão (PEREIRA, 2008). O objetivo desta alteração explica-se pela necessidade de imprimir uma cultura relacionada aos interesses da burguesia que, a partir deste marco histórico, se afirmava enquanto classe política que dirigia o Estado. A educação afirmava-se enquanto

possibilidade de ascensão social em decorrência do talento individual, constituindo-se como uma necessidade de todos [...]. O Estado, portanto [...], deveria oferecer a educação ao cidadão, com a função de criar uma consciência nacional essencialmente burguesa. (ibidem, p. 39)

Porém, a relação da educação com as relações sociais capitalistas, numa perspectiva de subordinação da primeira diante da segunda, acontecia com tensões. Primeiramente, ao tempo em que o acesso à educação atendia à necessidade de distinção entre o capitalismo e as formas servis do antigo regime, tinha que se organizar para reproduzir a força de trabalho por meio da disciplina e subordinação às novas formas de produção (FRIGOTTO, 2010). Ou seja, ela tinha que ajudar a romper as práticas do passado, mas não criar elementos para ruptura desta ordem.

Diante da consolidação do capitalismo e da estruturação de sistemas nacionais de ensino, a organização da educação acaba incorporando um caráter dualista, constituindo-se, então, em uma educação disciplinadora e adestradora para a classe trabalhadora e formativa para as classes dirigentes[ii]. Contudo, outra ordem de tensões, para além das que aconteciam dentro do próprio ideário capitalista, emergia. Enquanto que, historicamente, para as classes dominantes, a educação dos trabalhadores deve objetivar a habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho, subordinando sua função social de forma controlada para atender às necessidades do capital, a perspectiva da classe trabalhadora é de uma educação que proporcione o desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade, expresso num conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, para buscar a melhor compreensão da realidade.[iii]

As elaborações teóricas de Marx e Engels vinculam a educação ao trabalho, elegendo este último como princípio educativo. Por conta da base da sociabilidade humana defendida por Marx residir no trabalho, é através dele que as bases para a constituição das relações sociais e dos diversos complexos a ela inerentes devem ser pensadas. Dessa forma, parte das atividades desenvolvidas pelos homens, aquelas caracterizadas como trabalho, não se realizam através de determinações genéticas e, portanto, passam “a exigir *habilidades e conhecimentos* que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante *aprendizado*” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 31, grifos originais). Tais características evidenciam a dimensão educativa presente no trabalho. Ainda nessa perspectiva, ressaltam Netto e Braz (2006, p. 33, grifos originais):

[...] a partir das experiências imediatas do trabalho, o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e a *universalizar* os saberes que detém. Ora, tudo isso requer um sistema de **comunicação** que não deriva de códigos genéticos, uma vez que se relaciona a fenômenos que não se configuram como processos naturais, mas a fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha – por isso. o trabalho reque e propicia a constituição de um

tipo de linguagem (a **linguagem articulada**) que, além de *aprendida*, é condição para aprendizado [...].

Certamente, esta relação não é direta e mecânica. A união entre ensino e trabalho proposta por Marx tem, como pano de fundo, as características do capitalismo da época, cujas condições de trabalho foram impostas pela Revolução Industrial e tinham no trabalho infantil uma das formas mais perversas de exploração (ARANHA, 1999).

De acordo com Jesus (2005), encontra-se no Manifesto do Partido Comunista a afirmação de uma educação mantida pelo Estado, devida a todas as crianças desde o momento em que possam prescindir do cuidado da mãe, revelando assim uma inspiração democrática quanto à universalidade e gratuidade da educação. Ainda no “Manifesto”, conforme expõe Jesus (2005), estão sinalizadas algumas premissas para se chegar a uma educação socialista:

1. a grande indústria, liberada dos encargos da propriedade privada, alcançará seu pleno desenvolvimento, produzindo, em abundância, o suficiente para a necessidade de todos;
2. isto tornará “supérflua” e “impossível” a divisão da sociedade em classes. Na nova sociedade, homens novos desenvolverão suas aptidões em todos os sentidos, desaparecendo a divisão do trabalho.

Nesse momento, a educação “proporcionará aos jovens a possibilidade de assimilar rapidamente, na prática, todo o sistema de produção, permitindo-lhes passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, segundo as necessidades da sociedade e de suas próprias inclinações. Por conseguinte, a educação os libertará deste caráter unilateral que a divisão atual do trabalho impôs ao indivíduo”. (MARX, OE, I, 95 apud JESUS, 2005, p. 46)

Nesse contexto, uma das principais questões defendidas pelo teórico era a luta do proletariado pelo acesso à cultura técnica, visto que a luta pelo saber referente ao processo de trabalho remete à questão do poder no interior da fábrica. O conhecimento relativo à atividade produtiva permitirá aos trabalhadores o controle do processo de trabalho, que não mais lhe pertencia, colocando a educação como uma importante arma nesse combate, inclusive para o domínio dos processos científico e tecnológico (NOGUEIRA, 1993 apud ARANHA, 1999).

A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina [...]. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho, recrutando-o para servir ao capital. (MARX; ENGELS, 2006, p.30).

Ainda sobre a dominação dos processos científicos, Marx e Engels (2006, p. 103) sinalizam:

[...] somente a classe operária pode [...] fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classes parasitas do Estado à espera de bons lugares e aliados ao capital, mas sim agentes livres de espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho.

Na tentativa de conjugar a possibilidade de transformação social que Marx percebia nas relações de produção da época com o potencial revolucionário das crianças e jovens é que o mesmo, em conjunto com Engels, propôs uma escola que combinasse ensino com trabalho produtivo. Diante desse panorama, compreendia a educação em três aspectos:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo das ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 2006, p.68).

Aranha (1999), referenciando-se em Marx, traz uma observação importante, que dá margem a muitos reducionismos no que diz respeito à concepção de educação marxiana: a ênfase e conseqüente redução de tal concepção à educação politécnica, desconsiderando a educação corporal e intelectual, perdendo de vista a sua amplitude. Ainda, de acordo com Manacorda (1991, p. 95 apud Souza, 2010, p. 50):

Parece que esta polémica acerca do conteúdo do ensino técnico é atual ainda hoje. Até mesmo no seio da organização e luta dos trabalhadores há, por vezes, uma tendência de reduzir o conceito de politécnica, ou melhor, o ensino tecnológico, teórico e prático, a uma mera questão de disponibilidade múltipla, de polivalência.

Outra discussão presente na concepção de educação marxiana é a formação omnilateral que seria “a formação do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (SOUZA, 2010, p. 150). Numa perspectiva mais detalhada:

A educação era [...] uma arma muito importante para acabar com a divisão entre trabalhadores e intelectuais, pois, por ela, o trabalho teria acesso ao saber [...] o “saber” unindo-se ao “fazer” fará com que o operário ultrapasse os seus limites do senso comum e destrua a barreira que existe entre ele e o intelectual. O fundamental, na defesa da necessidade do saber, é reconhecê-lo como imprescindível para a recuperação da unidade perdida pela evolução da sociedade. A busca desta unidade é a única condição para se passar da *unilateralidade* para a *omnilateralidade* do homem, para se chegar ao homem completo ou integral. (JESUS, 2005, p. 47, grifos originais).

Com base nessa mesma interpretação, Frigotto (2010, p.34) afirma que a qualificação humana se constitui no:

[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizáveis e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

Ainda debruçando-se sobre a concepção de educação encontrada em autores de inspiração marxista, temos a notória contribuição de Gramsci. A importância de sua contribuição reside no fato de o mesmo potencializar a incorporação das diferentes esferas sociais (a exemplo da cultura e do Estado ampliado) à sua proposição teórica, numa interlocução com a proposição marxiana mais direcionada à esfera produtiva (ARANHA, 1999). De acordo com Coutinho (2011), as inquietações e preocupações de Gramsci que alimentavam sua elaboração teórica e prática visavam responder ao seguinte questionamento: por que diante da crise econômica vivenciada na Itália e em boa parte da Europa no início dos anos 1920, que cria uma condição objetivamente revolucionária, não foi possível repetir a experiência revolucionária da Rússia. Para ele, uma possível resposta estava na dimensão cultural das massas.

Gramsci propõe uma alternativa de educação para a classe trabalhadora, caracterizada como “escola desinteressada do trabalho, de carácter humanista” (SOUZA, 2010, p. 151), incorporando o trabalho como princípio educativo numa proposta de “escola unitária”. (ARANHA, 1999, p. 151). Para Gramsci (2011a, p. 214), a proposta se constitui em:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Articulam-se as ideias da escola desinteressada, de essência humanista e implementada pela classe burguesa e cuja finalidade é idealista; e da escola do trabalho, cuja proposta baseia-se num processo de ensino-aprendizagem direcionada a aplicar ciência e tecnologia no processo produtivo de forma direta e objetiva (SOUZA, 2010).

A escola desinteressada do trabalho é, portanto, a síntese entre o que há de positivo na *escola desinteressada* e na *escola do trabalho* e, por conseguinte, a negação do idealismo inerente à primeira e do pragmatismo inerente à segunda, constituindo-se em uma concepção pedagógica que se distingue daquelas anteriores, uma concepção nova, revolucionária. Nesse sentido, reafirma-se a preocupação central de Gramsci que é integrar a corrente humanista e a profissional, que se chocam no plano do ensino popular, lembrando que, antes do operário, existe o homem que não deve ser subjugado à máquina, impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito. [...] Esta proposta é menos tradicional e mais orgânica ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos, capaz de constituir um espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual. Justamente por isso a *escola desinteressada do trabalho* é uma “escola unitária”. (Ibidem, p.153. grifos originais).

Não obstante os tensionamentos polarizados entre a proposta de educação da classe trabalhadora e a da classe dominante, a expansão e massificação do acesso ao direito à educação, principalmente através de sistemas educacionais estatais, dá-se no século XX, sob a concepção de educação vinculada aos interesses do capital. Assim, a educação conjugava-se com a necessidade de criação de um homem adequado ao padrão fordista de consumo e produção para atender os interesses do capital monopolista da época e ao processo crescente de socialização política.

Nessa direção, Gramsci (2011b), em sua obra “Americanismo e Fordismo” revela no binômio taylorismo/fordismo um modo de vida por ele denominado americanismo, o qual se configura como um fenômeno político, ideológico e econômico que, a partir do chão de fábrica, abarca as dimensões mais íntimas da vida da classe proletária e colabora com a recomposição da hegemonia burguesa após a crise de 1929. Este tem por características a cultura do proibicionismo, através da proibição do consumo de bebida alcoólica, a repressão e controle sexual e o pagamento de altos salários[iv]. Sintetizando:

Na América a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente conectados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados em algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho. [...] o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo conferido até agora realizado para criar [...] um tipo novo de trabalhador e de homem. [...] Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 2011b, p. 266)

Segundo Neves (2005, p. 17), na atualidade, a especificidade dos sistemas educacionais “deve ser buscada nas repercussões econômicas e político-sociais das aplicações diretamente produtivas da ciência no processo de

trabalho”. Cabe pontuar que o modo de produção capitalista assenta-se na constante revolução das forças produtivas que reconfiguram sua base técnica e sob a relação trabalho-ciência. A aplicação tecnológica da ciência no processo de produção passa a imprimir transformações nos meios de produção e na organização do processo produtivo.

O acesso e produção do conhecimento que possibilitam a produção científica e sua aplicação técnica se colocam no horizonte de disputas entre as classes. Para o capital esta se configura enquanto fator competitivo na concorrência intercapitalista, na medida em que aumenta o trabalho morto (máquinas) e diminui o trabalho vivo, produzindo mercadoria com menor custo. Para os trabalhadores, possibilitam a ampliação da capacidade de satisfação das necessidades humanas, liberando tempo livre para liberdade e fruição. (FRIGOTTO, 2010)

Por isso, não se pode vincular as transformações no âmbito educacional somente às necessidades de acumulação do capital. Assim como nas demais políticas sociais, elas têm a dimensão de luta dos trabalhadores. A educação, enquanto reprodutora das relações sociais, expressa o espaço de luta de classes contido em tais relações, veiculando ideologias dominantes e contraditórias. Portanto, com referência na concepção gramsciana, a educação se constitui enquanto aparelho privado de hegemonia, necessário para a conquista de direção da sociedade civil e inserida na dimensão da luta de classes (NEVES, 1991 apud PEREIRA, 2008).

APONTAMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ATUALIDADE

É importante observar que a expansão da educação, no marco do capitalismo monopolista, não se deu de forma homogênea. Pondera-se que nos países periféricos, de uma maneira geral, esta era funcional à ideologia desenvolvimentista, ao tempo em que colaborava com a ideologia anticomunista ao propagar que a educação é um instrumento para a passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, sem o questionamento da ordem vigente e amortecendo as tensões. Nos países centrais, a educação possuía uma perspectiva mais progressista, ancorada na concepção de direito conquistado[v].

No caso do Brasil, o aspecto dual de educação para as elites e para os trabalhadores é acentuado pela particularidade do desenvolvimento desigual e combinando característico da inserção do país no desenvolvimento capitalista. Segundo Frigotto (2010, p. 39), em síntese diante da relação que faz entre a educação e a formação social e econômica brasileira, “hoje, continuamos a ser colonizados mediante à integração subordinada ao grande capital”.

Cumprir registrar que no cenário da constituição da educação enquanto política social no Brasil, alguns sujeitos sociopolíticos se destacam. Além da classe trabalhadora e dominante, a Igreja católica e os organismos internacionais também fazem parte desse processo. A partir de tais atores, a configuração da educação, em linhas gerais, caracteriza-se pelo caráter dual e privatista, sob forte hegemonia das elites, não destoando da cultura nacional que tenta encobrir as crises e diluir o conflito capital/trabalho, a desigualdade social e a discriminação por meio do patrimonialismo e clientelismo (FRIGOTTO, 2010).

Diante da crise do pós-1970 houve a reconfiguração do Estado de bem estar nos países centrais, engendrando a disputa pelo fundo público; nos países de capitalismo periférico, efetiva-se uma tensão na ideologia do desenvolvimentismo.

De acordo com Leher (1998), a ideologia do desenvolvimento constitui-se a partir da afirmação da hegemonia política e econômica dos EUA. Ela tinha como objetivo “manejar” as tensões sociais decorrentes da pobreza”, visto que ela (pobreza) “é a mãe do comunismo, pois subdesenvolvimento sem *algum* desenvolvimento gera instabilidade”. O autor ainda destaca que “A promessa de desenvolvimento a todos aqueles que compartilhassem do ‘mundo livre’ funcionou como um meio de garantir a ordem social”[vi].

A década de 1980 demonstra a abertura ao processo democrático, recolocando vários protagonistas na cena política do país. A elaboração da Constituição dá a tônica do período, com a discussão e inserção de vários direitos sociais com diversos tensionamentos e disputas. Assim, afirmando uma abordagem da educação enquanto política social com organização própria, entendida como um direito social, a Constituição Federal de 1988 estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Tal prerrogativa denota a obrigatoriedade do Estado na sua efetivação, enquanto política pública. Assim, a educação insere-se num contexto mais amplo de lutas para efetivação de direitos, principalmente por parte da classe trabalhadora, entendida como um direito social.

Todavia, as disputas de diferentes ordens para a implementação dos diversos direitos constitucionais, dentre eles a educação, dificultou e, muitas vezes, retardou sua efetiva aplicabilidade. Prova disso foi o longo período de tramitação da LDB após a promulgação da Constituição de 1988, devido à oposição das forças conservadoras e do capital privado, expressa nos cortes ao texto original que defendia uma educação pública, laica e unitária.

Além disso, os ajustes e transformações oriundos da crise do capitalismo do pós-1970, na tentativa de retomada de suas taxas de lucro, reconfiguram as bases políticas e econômicas do modo de produção capitalista. Tais elementos, em consonância à Terceira Revolução Industrial, que traz inovações à base técnica do processo produtivo, corroboram um novo perfil de trabalhador e demandam alterações para a qualificação, a formação e, conseqüentemente, para a educação.

No que diz respeito ao tensionamento da ideologia do desenvolvimentismo nos países periféricos no bojo da crise do pós-1970, registra-se ainda que, em consonância com os preceitos do neoliberalismo e sob a direção dos organismos internacionais representantes do capital, principalmente o Banco Mundial, nos anos 1990, ocorre uma alteração da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização (LEHER, 1998).

Essa transição enseja a reformulação da estratégia de “superação” da pobreza para a de “alívio” da pobreza, num processo de naturalização da exclusão social, que é configurada como estrutural e não mais temporária. Esse contexto traz para a educação um papel fundamental, posto que ela “é chamada a operar ideologicamente as contradições para as quais o capital [...] não tem alternativas a oferecer, constituindo o núcleo sólido da ideologia da globalização”[vii].

Resgatando a relação existente entre os momentos de crise do capital, reconfiguração do Estado e alterações para as políticas sociais de uma forma geral, tenta-se desvendar como tal conexão se processa no âmbito educacional. No processo de constituição e recomposição das bases de hegemonia depois do período de crise, tem-se a necessidade de intervenção na cultura e daí emerge a importância estratégica da educação na construção de uma cultura que se proponha hegemônica. Assim, não causa estranheza o conjunto de reformas que tem sido processadas na política educacional, alterando tanto sua gestão quanto seu financiamento.

Aliando-se aos preceitos neoliberais difundidos pelo mundo, a educação configurou-se enquanto uma mercadoria necessária e valiosa à necessidade de expansão do capital, bem como foi reduzida a instrumento de alívio da pobreza, principalmente nos países periféricos, conforme sinalizado anteriormente por Leher (1998). Castro (2009) tece uma crítica a essa relação entre pobreza e baixa escolaridade, afirmando que diversas variáveis como sexo, região, cor, dentre outras, perpassam esse debate – o que impossibilita esta relação de ser tomada de forma linear. Além disso, a autora afirma que tal ideia de vinculação entre educação e pobreza não faz referência à questão central da causa da desigualdade – a renda – e defende que nada confirma a tese de que a educação reduza a desigualdade. Todavia, verifica-se na reforma educacional do Brasil nos anos 1990 o reaparecimento da educação como elemento de combate à pobreza.

Assiste-se também a difusão da ideia de ascensão social por meio da educação no contexto de crise da atualidade, pregada principalmente por organismos internacionais como Banco Mundial, UNESCO, OIT, CEPAL, entre outros (BATISTA, 2012). Em consonância com tal ideia, verifica-se a propagação de que as reformas educacionais, que integram o conjunto de reformas direcionadas às diversas políticas sociais, através da reconfiguração do Estado, contribuem para a redução das desigualdades, na medida em que promovem a igualdade de oportunidades (CASTRO, 2009).

Tais ideias são alvo de análises críticas, visto que o cerne das desigualdades, resulta da própria dinâmica do modo de produção capitalista e não da configuração da educação na atualidade, ainda que não se possa desprezar a

contribuição que a educação tem na formulação de consensos de classe, no processo de disputa hegemônica e na construção de conhecimentos que se expressam enquanto força produtiva através da ciência e tecnologia. Assim, é necessário cuidado na análise e exposição de tais opiniões no sentido de não falsear o movimento da realidade iludindo, principalmente, a classe trabalhadora.

Segundo Batista (2012), vivencia-se, na época, um revigoramento e adaptação de conceitos e ideologias da era de ouro do capitalismo: a formação com enfoque na teoria do capital humano no contexto do capitalismo global; afirmação também expressa por Castro (2009). Esse revigoramento associa-se com o discurso da empregabilidade, empreendedorismo e noção de competências, articuladas aos pilares do capitalismo no século XXI: saber fazer, saber aprender, saber ser, saber viver juntos, saber sonhar (BATISTA, 2012). Tem-se, então, uma ideologia da educação voltada para o trabalho e a cidadania e na qual o ser é dotado de capacidades extraordinárias para resolução não só de problemas rotineiros, mas inusitados[viii].

Tal concepção de cidadania, alardeada principalmente pelos organismos multilaterais, a exemplo especificamente da CEPAL e da UNESCO, e composta por princípios neoliberais, propaga que a educação voltada para a cidadania conduziria o indivíduo à participação na sociedade, garantindo-lhe autonomia, acesso à informação e capacidade de exercer sua cidadania de forma crítica.

Além disso, percebe-se a disseminação de uma educação focalizada no mercado de trabalho, por meio da capacitação e qualificação profissional, disseminando a ideologia de que este modelo é capaz de gerar novas competências e habilidades profissionais, visto que proporciona a empregabilidade dos indivíduos em qualquer situação, uma vez que o mesmo pode sobreviver no mercado como empreendedor.

Diante das configurações assumidas pela educação ao longo do capitalismo, verifica-se a funcionalidade da mesma como estratégia que assume a função de redentora das consequências nefastas deste sistema. No caso do Brasil, quando o país era caracterizado como subdesenvolvido, a teoria do capital humano colocava a educação enquanto ferramenta produtora do desenvolvimento. Atualmente, com o aumento vertiginoso da exclusão e desigualdade, a educação é vista como solução para o fim de ambas.

Sob a ótica das transformações no sistema produtivo e da construção de uma cidadania política que desconsidera as questões de classe e a contradição capital/trabalho, a educação e a escola deveriam dar conta da formação de um novo perfil de trabalhador, por meio da construção de algumas competências e habilidades, as quais seriam os novos desafios educacionais. São elas: compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender novas situações e solucionar problemas, iniciativa, liderança, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação.

Uma sagaz crítica à concepção de cidadania política defendida pela reforma do capitalismo manipulatório, inserida no contexto da globalização, é feita por Batista (2012). Segundo o autor, a concepção de cidadania fica reduzida à aparência e secundariza os fatos reais de desemprego, trabalho precário, temporário, subcontratado e que exerce múltiplas funções. Diante da crença de que o mundo atual não é mais marcado pelas contradições do capital com o trabalho, decorrentes dos antagonismos de classe, numa postura de aversão à crítica ao sistema, a reforma exige uma educação escolar voltada para valorização da ética, da austeridade e da convivência mais solidária.

A escola deve desenvolver também os “códigos da modernidade”: ler, escrever, contar, expressar-se e resolver problemas, dando prioridade ao atendimento das necessidades primárias de aprendizagem, visto que estes são instrumentos necessários para a vida na sociedade da informação, onde o conhecimento é fator decisivo para a melhoria de vida, desenvolvimento produtivo com equidade e exercício da cidadania. Frente ao exposto, Batista (2012) tece as seguintes ponderações a fim de captar a essência que se esconde nessa propagada concepção de educação na atualidade:

[...] Como pensar, na sociedade do estranhamento, na ética da austeridade Como argumentar a favor de uma construção da solidariedade por meio da cidadania política e, ao mesmo tempo, articulá-la com os conceitos burgueses de produtividade e competitividade Como pensar em indivíduos solidários, quando se é negada toda a possibilidade de transformar a realidade para construir outra forma de sociabilidade Isso só

se explica se considerarmos a ideologia do capitalismo manipulatório, porque desde o século XIX a crítica marxiana já “desocultou” o fato de a “essência” do mercado constituir-se no lucro (Ibidem, p. 29, grifos originais).

Verifica-se na reforma uma concepção instrumental e reducionista da educação, atrelada às demandas do processo produtivo, com uma visão utilitária que desvincula política de histórica, se prende ao presente (hoje e agora) e não se importa com o passado e com o futuro, pois não reconhece a possibilidade de transformação da realidade através dos interesses coletivos de classe, prometendo uma emancipação independente da sociedade em que se vive. Tal desprezo pela história nega a importância da transmissão do conhecimento, já que este é considerado ultrapassado, retrógrado e autoritário e valoriza o que o indivíduo aprende sozinho a partir de suas experiências. Em síntese:

[...] a retórica que persiste na necessidade de elevar a educação e qualificação do indivíduo – visando garantir-lhe a emancipação conquistada pela inclusão no mercado de trabalho por meio de competências cognitivas, voltadas para a construção da empregabilidade, garantindo, assim, a sua cidadania – é um embuste ideológico. Esse serve para ocultar e falsear a realidade, negando as contradições concretas de uma sociedade alienada, reificada e fetichizada (Ibidem, p. 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade constante de revolução das forças produtivas, da qual o conhecimento toma parte, a escola tem o papel de fornecer conhecimento geral articulado a um saber específico, na perspectiva do treinamento para a esfera produtiva, estabelecendo, assim, um vínculo indireto e mediato com a mesma. Nesse movimento, o acesso à escola não se constitui enquanto obstáculo aos interesses do capital. Pelo contrário, a universalização do acesso à escola denota uma aparente democratização da ordem burguesa, imprimindo à educação uma funcionalidade política, econômica e ideológica. O que é negado pela burguesia é o controle da organização escolar pelos trabalhadores e a qualidade das escolas voltadas para estes (PEREIRA, 2008). Diante dessa possibilidade, gestada pelo próprio capital e cobrada pelas forças sociais a ele contrárias, verifica-se elementos para construção de uma alternativa de sociedade e educação democráticas.

O quadro analítico geral traçado aqui demonstra que a política educacional brasileira está engolfada na mesma lógica das demais políticas sociais: reestruturada para responder aos interesses de ampliação da mercantilização da vida social; distante cada vez mais das demandas oriundas dos seus usuários; mecanicista, dualista, desigual e excludente.

Nesse processo, o acesso à educação é ampliado, mas sua perspectiva enquanto direito, viabilizado e garantido pelo Estado, fica distorcida. Assim, não obstante o pleito histórico da ampliação do acesso, permanência e qualidade, a luta pela educação pública, gratuita, laica e presencial está na ordem do dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Lúcia. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 1999.

BATISTA, Roberto Leme. A ideologia do capital na crise: Trabalho, educação e cidadania. In: ALVES, G; BATISTA, R. L; MONTEIRO, A. (Orgs.). **Trabalho e sociabilidade**: perspectivas do capitalismo global. Bauru: Canal 6, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

CASTRO, Alba Tereza Barroso. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise das universidades e as cotas. In: BOSCHETTI et al (Org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Carlos Nelson Coutinho (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Carlos Nelson Coutinho (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 4**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

JESUS, Antônio Tavares de. **O Pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”. 1998. 268f. Tese. Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. Coleção Questões da Nossa Época. v. 36. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e luta de classes na sociabilidade do capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Orgs.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. 1ª ed. Maringá - Praxis: Massoni, 2010.

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS (campus Aracaju). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: ingredi.palmieri@gmail.com

[1] A dissertação tem como título: “O exercício profissional do assistente social na política de educação em Aracaju/SE: um estudo de demandas e respostas socioprofissionais”, cuja orientadora foi a Profª. Drª. Náilsa Maria Souza Araújo do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Federal de Sergipe.

[1] Ibidem.

[1] Ibidem.

[1] Ibid.

[1] Idem.

[1] Ibid., p. 51

[1] Ibid., p.52

[1] Ibid.