

EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRABALHO: DESMISTIFICANDO SUA PROPALADA INTEGRAÇÃO

Anselmo Alencar Colares¹
Marco Antônio de Oliveira Gomes²
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares³

RESUMO

O presente texto analisa as determinações mais amplas que constituem e configuram as transformações do mundo do trabalho e o contexto socioeconômico e ideológico que permeiam as mudanças concernentes à educação escolar em suas relações com o trabalho. Objetiva situar os limites materiais de integração por meio da escola dentro de uma realidade material marcada pelos antagonismos de classe em que o capital se apropria do conhecimento como um dos instrumentos de dominação. À luz da crítica marxista, tomamos como parâmetros de nossas reflexões os trabalhos de Antunes (1995; 2011), Hobsbawm (1995), Saviani (2006; 2008) Cardozo (2008), Castanho (2003), entre outros. Palavras-chave: Reestruturação produtiva; Integração social; Estado.

SCHOOL EDUCATION AND WORK: DEMYSTIFYING THEIR VAUNTED INTEGRATION

ABSTRACT

This text analyses broader determinations that constitute and shape the transformations in the world of work and the socioeconomic and ideological context that permeate the changes concerning school education in its relationship with the work. Aims to situate the material limits of integration through the school within a material reality marked by class antagonisms in the capital appropriates of knowledge as one of the instruments of domination. In the light of the Marxist critique, we take as parameters of our reflections the labors of Antunes (1995; 2011), Hobsbawm (1995), Saviani (2006; 2008) Cardozo (2008), Brown (2003), among others.

Keywords: Productive restructuring. Social integration. State.

Introdução

O presente texto investiga os limites materiais da promessa integradora da escola presentes nos discursos hegemônicos. Para isso, torna-se imperativo analisar as transformações ocorridas no mundo do trabalho e o contexto socioeconômico e ideológico que permeiam as mudanças ocorridas concernentes à educação escolar em suas relações com o trabalho. Fundamentando o estudo, encontra-se todo um referencial analítico sobre o mundo do trabalho, o qual apresentaremos nas linhas que se seguem.

Tomamos como parâmetros de nossas reflexões os trabalhos de Antunes (1995 e 2011), Hobsbawm (1995), Saviani (2006 e 2008) Cardozo (2008), Castanho (2003), entre outros.

Na perspectiva assumida, a educação não pode ser entendida de forma desvinculada das relações materiais de produção, pois entendemos a necessidade de resgatar as armas teóricas de uma perspectiva que revele a materialidade, a totalidade histórico-social e a objetividade. Nesse sentido, as palavras de Marx e Engels são esclarecedoras:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por ele já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. Naturalmente não podemos abordar, aqui, nem a constituição física dos homens nem as condições naturais, geológicas, orohidrográficas, climáticas e outras condições já encontradas pelos homens. Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais logo começam a produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87)

Por conseguinte, dentro da perspectiva marxiana, a educação escolar é um fenômeno histórico que materializa em seu interior contradições as quais apontam para permanência, reprodução ou alteração das relações sociais. Com efeito, em qualquer diagnóstico que se pretenda realizar sobre a educação é fundamental a compreensão do contexto histórico das relações sociais em que ela está inserida.

A reestruturação produtiva do capital.

Aqui pretendemos chamar a atenção para o crescente desemprego em escala global no planeta. No entanto, para efeito desse artigo, focaremos nos dados apresentados no relatório *Tendência Mundiais do Emprego Juvenil 2013 – Uma Geração em Perigo* da OIT⁴. O documento aponta que cerca de 73,4 milhões de jovens – 12,6 por cento – estarão desempregados em 2013, perto dos níveis alcançados no pior momento da crise econômica em 2009. Esta cifra representa um incremento de 3,5 milhões entre 2007 e 2013. Ainda segundo o relatório, a taxa de desemprego entre os jovens continuará subindo e deverá chegar a 12,8% até 2019.

Sem dúvida, esse cenário sombrio configura-se como um momento histórico marcado pela crise conjuntural do capitalismo, entendida como o colapso dos fundamentos básicos que determinam a organização de uma determinada sociedade. Os efeitos dessa da crise são nefastos para os trabalhadores, principalmente em uma sociedade marcada pela herança escravocrata como a brasileira, que forjou uma classe dominante que, por um lado, não realizou a revolução burguesa e, por outro lado, foi definida, ao longo do século XX, uma sociedade de capitalismo dependente (FRIGOTTO, 2012, p. 11).

Nunca é demais lembrarmos que o capital carece categoricamente de um exército industrial de reserva, cuja formação acompanhou passo a passo as relações capitalistas. Dessa forma, ao eliminar toda segurança do trabalhador, mantendo-o sob constante ameaça de desemprego, fica evidente a incapacidade do capital de solidariamente socializar a enorme capacidade produtiva em favor da eliminação das desigualdades sociais. Isso significa que o modelo de desenvolvimento do capital é caracterizado por um modo específico de exploração do trabalho, que torna impossível evitar as crises econômicas.

Nesse início de século, diferentes dados estatísticos apontam para o crescimento do desemprego. Milhares de indivíduos da “classe que vive do trabalho” experimentam a negação daquilo que lhes parece natural: a possibilidade de se manterem vivos pelo trabalho assalariado. A marginalização de milhares de trabalhadores não é obra do acaso ou uma crise passageira, mas são o resultado de uma lógica planetária que incumbe de suprimir o trabalho enquanto atividade profissional remunerada seguindo critérios socialmente validados como decorrência de lutas históricas.

Diante do exposto, algumas perguntas se fazem necessárias: em que condições ocorrem as relações entre capital e trabalho em um momento de crise estrutural do capitalismo? Como é possível advogarmos a tese da liberdade, tão cara aos liberais, se os trabalhadores são privados de empregos?

Todas as mutações pelas quais passa o Brasil e as demais nações do mundo são impostas pela nova ordem de acumulação capitalista, decorrentes de uma nova configuração produtiva, que variou de intensidade de país para país. Essas mudanças trouxeram mudanças nas relações de trabalho a partir dos anos 1970, que encerrou a “*era de ouro*”, dando início a uma crise prolongada.

A combinação de depressão com uma economia maciçamente projetada para expulsar a mão-de-obra humana criou uma acerbada tensão que penetrou nas políticas públicas das Décadas de Crise. Uma geração se acostumara ao pleno emprego ou à confiança em que o tipo de trabalho que alguém fazia certamente logo iria aparecer em algum lugar. Embora a depressão do início da década de 1980 houvesse trazido insegurança de volta à vida dos trabalhadores nas indústrias manufatureiras, só no início da de 1990 os grandes setores de empregados nos escritórios e profissionais liberais em países como a Grã Bretanha sentiram que em seus empregos, nem seus futuros estavam seguros: quase metade de todas as pessoas nas partes mais prósperas do país achava que poderia perder os seus. Foram tempos em que era provável que as pessoas, com os antigos estilos de vida já solapados e mesmo desmoronando, perdessem suas referências. (...) (HOBSBAWM, 1995, p. 405)

Ao mesmo tempo em que a crise assombrava muitos segmentos da sociedade, outra crise era experimentada nos anos 1980 pelo “socialismo real” do Leste Europeu, e, com maior intensidade pela União Soviética. Nesse cenário, a derrocada das nações socialistas da Europa contribuiu para a ofensiva do capital em sua fase neoliberal.

Dentre as principais políticas adotadas pelos governos neoliberais verifica-se a redução dos gastos com o bem estar social, a restauração da taxa “natural” de desemprego com objetivo claro de rebaixamento dos salários e quebrar o poder de resistência dos sindicatos; a redução dos impostos cobrados às grandes fortunas. Dessa forma, ocorreu o desmonte do Estado de Bem Estar Social, com a crescente mercantilização dos direitos sociais conquistados historicamente pelos trabalhadores. Nesse sentido, direitos foram convertidos em bens ou serviços comercializados no mercado.

Discutindo essa temática, Antunes afirma:

Como resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal [...] (ANTUNES, 1999, p 31).

E continua,

Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência inter-capitais, mais nefastas são suas consequências das quais duas são particularmente graves; a destruição e/ou precarização sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital (ANTUNES, 1999, p. 34).

Na verdade, as propostas presentes no receituário neoliberal devem ser compreendidas como materialização nas políticas públicas dos desdobramentos da chamada "Terceira Revolução Industrial" que teve como paradigma o modelo **Toyotista**, desenvolvido no Japão. Em linhas gerais, podemos afirmar que o toyotismo adotou como estratégia a multifuncionalização da mão de obra operária, implantando sistemas de controle de qualidade total dos produtos, por meio do qual os trabalhadores são obrigados a exercer o controle de qualidade em todos os pontos do processo produtivo.

Naquele momento histórico surgiam também novas formas de organização no interior das empresas, tais como a terceirização, kanban, just-in-time, trabalho em equipe, ilhas de produção, etc. Tratavam-se de uma estratégia de reorganização da produção que possibilitasse organizar a produção com objetivo de ampliar o leque de produtos em uma mesma linha de produção. De tal forma que o trabalhador não seria mais responsável por uma única tarefa tal qual na organização fordista.

A nova organização que ganhava espaço no interior das empresas foi responsável direta pela eliminação de postos de trabalho, ou ainda, pela fragmentação das atividades laborais, que contribuiu para a redução drástica da capacidade de negociação da classe operária, o que não significa dizer que eliminou a categoria "trabalho" ou a necessidade de trabalho "vivo" dentro do ciclo produtivo.

Em função do acelerado processo de expropriação dos trabalhadores e da ofensiva contra seus direitos, verifica-se uma redução significativa da capacidade de compra em escala planetária. Ora, decorre daí a crise estrutural: as empresas produzem mais do que a capacidade do mercado pode absorver. Dessa forma, a especulação acaba se constituindo em um "negócio" por não ter vínculos com a produção.

Ocorre que para superar a crise, o capital produz cada vez mais produtos descartáveis, com o objetivo de manter o ciclo produtivo. Afinal, como o sistema capitalista apresenta uma tendência expansionista presente em sua constituição orgânica, a vida útil das mercadorias deve tornar-se inteiramente compatível com a lógica da "produção destrutiva", tal qual assevera Antunes:

Um primeiro elemento diz respeito à temática da qualidade nos processos produtivos. Na fase de intensificação da taxa de utilização decrescente de valor de uso das mercadorias, necessária para a reposição do processo de valorização do capital, a falácia da qualidade total, tão difundida no “mundo empresarial moderno”, na empresa enxuta da era da reestruturação produtiva, torna-se evidente: quanto mais “qualidade total” os produtos devem ter, menor deve ser seu tempo de duração. A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a “qualidade total” seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado. (...) (1999, p. 50)

Essa destrutividade ocorre porque o capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho terceirizado, em tempo parcial, com contratos temporários etc. Neste cenário vivenciamos concomitantemente a plenitude da sociedade do descartável e a criminalização dos movimentos sociais vistos como “perigosos” aos fundamentos da “democracia”.

Essa crise estrutural trouxe consequências significativas nas relações de trabalho, no sistema educacional e nas relações sociais. Braverman, ao abordar essa questão em 1974, coloca em foco o caso dos Estados Unidos, apontando que a crise foi acompanhada de um sensível alargamento das oportunidades educacionais.

Enquanto isso, como resultado da difusão da instrução secundária, os empregadores tenderam a fazer exigências maiores aos candidatos a emprego, não devido às necessidades de instrução maior, mas simplesmente devido à disponibilidade enorme de formados em faculdades. (...) Esta política de difusão reforçou as demais pressões tendentes a adiar a idade escolar, fazendo do diploma um bilhete de ingresso a quase toda espécie de emprego. Era comum tanto na fábrica como no escritório: “A maioria das funções típicas da fábrica exigem apenas uma formação incompleta do primeiro grau em aritmética, soletração, leitura, escrever e falar”, segundo nos informa o Diretor do Pessoal da Inorganic Chemicals Division da Monsanto Chemical Company. “Muito frequentemente”, continua ele, “a firma costuma exigir um diploma ou certificado de curso superior como um meio fácil de selecionar candidatos”.

Desse modo, a contínua extensão da educação de massa para as categorias profissionais de trabalho perdeu cada vez mais sua relação com as exigências ocupacionais. (...) (BRAVERMAN, 1974, p. 370-371).

A análise de Braverman, realizada há mais de 30 anos, apontou para uma tendência que ainda hoje revela-se perversa: o problema do desemprego é transformado em problema individual, já que o trabalhador não é portador de habilidades que o qualifiquem para o posto de trabalho desejado. Não por acaso, o discurso utilizado pelo sistema exige um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço de trabalho e de especialização flexível.

No entanto, a sociedade em que vivemos mostra sua face perversa na seguinte contradição: exige uma educação de alto nível tanto para a cidadania quanto para o sistema

produtivo, com uma das mãos, ao mesmo tempo que, com a outra extingue postos de trabalho. Resultado: o trabalhador e seus filhos que conseguem chegar à escola, alcançam-na em condições de precariedade cultural extrema. (CASTANHO, 2003, p. 14)

Diante dessas circunstâncias apontadas por Castanho, com a disseminação do desemprego em escala mundial, as empresas exigem maior nível escolar dos trabalhadores para os cargos oferecidos. Apesar das medidas de desregulamentação do mercado de trabalho e das reformas educacionais realizadas ao longo das últimas décadas visando adaptar os sistemas de educação à nova realidade do mercado, os índices de desemprego insistem em não cair. Não por acaso, os “sacerdotes da ordem” negam a crise estrutural e a incapacidade civilizatória das relações capitalistas, e ao mesmo tempo, reafirmam a “incompetência” da escola em qualificar a mão de obra para o mercado.

Não faltam iniciativas mistificadoras da realidade que insistem em afirmar a superioridade do capitalismo como elemento civilizatório sob o amparo do mercado, considerado como entidade sagrada pelos adoradores do capital. É o que se observa, por exemplo, nos textos de Maílson da Nóbrega.

Não há futuro para o Brasil fora do sistema capitalista, não só por causa do fracasso do socialismo, mas porque a economia de mercado, ancorada em fortes instituições, se provou melhor para a geração de bem-estar. (OESP, 21/10/2007)

Como se vê, para o autor, não há alternativas viáveis “fora do sistema capitalista”. Em outros termos, não há história, pois não existe possibilidade de mudanças para o apóstolo do capital. Ao que parece, para Nóbrega, o mundo que o rodeia é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesmo. É importante ressaltar que uma das preocupações centrais dos economistas burgueses é difundir o conceito de que a economia é uma ciência neutra. Seu método investigativo, dentro da perspectiva da suposta neutralidade, consiste em isolar a economia da política e filosofia.

Em outro texto, publicado em um periódico semanal, Nóbrega defende a tese que o capitalismo existe “*desde a Antiguidade*”. No cenário idílico, idealizado pelo autor, as crises são produtos da má gestão e podem “promover mudanças que previnem a repetição”.

O capitalismo é a forma natural e mais bem-sucedida de organização econômica desde a Antiguidade. Inexiste substituto melhor. (...)
(...) Havia empresas capitalistas “na China, na Índia, na Babilônia, no Egito, na Antiguidade Mediterrânea e na Idade Médica, tanto como na Idade Moderna”. Imagino que os vendilhões que Cristo expulsou do Templo (Mateus 21:12) praticavam um capitalismo primitivo.
(...) O capitalismo não é perfeito. Crises financeiras e de outra natureza provocam recessões que prejudicam a economia e o bem-estar. Sua vantagem é aprender com elas, renovar-se, e promover mudanças que previnem a repetição de erros e suscitam a recuperação. (Veja, 10/07/2013)

Certamente podemos classificar o texto de Nóbrega como uma obra ficcional, mas não é dessa forma que é apresentada aos leitores do periódico que o autor assina seus artigos. O capitalismo é apresentado como a “*mais bem-sucedida organização econômica desde a Antiguidade*”, esquecendo-se que o modo de produção capitalista é um produto que só foi possível a partir de determinadas circunstâncias históricas, tal qual Marx (1985) relatou no processo de acumulação primitiva do capital.

Vale assinalar, neste ponto, que a origem do modo capitalista de produção, a condição material concreta é, pois, que o proletário apareça no mercado para vender sua força de trabalho duplamente livre: livre no sentido que esteja destituído da propriedade dos meios de produção, a não ser sua força de trabalho, e livre do domínio total de alguém sobre ele, de maneira que só as relações de troca possam se efetivar, como se efetivem formalmente sob uma aparência legal (FRIGOTTO, 2010, p. 90).

Com efeito, desde suas origens, o capitalismo não pode cumprir com a promessa integradora, pois a sua essência é marcada pela exploração dos trabalhadores pelos detentores do capital. Em sua obra *A educação para além do capital*, Istvan Mészáros demonstra o caráter cada vez mais predatório e excludente das relações de produção capitalistas. Nessa tessitura de sociabilidade os processos de produção são acompanhados por uma ofensiva contra os direitos dos trabalhadores, que implica na intensificação e precarização do trabalho.

Vale assinalar, neste aspecto, que a precarização do trabalho é acompanhada pela desqualificação da escolha para a classe trabalhadora, que só pode ser compreendida concretamente na medida em que se tenham as divisões da sociedade de classe como ponto de partida. A respeito do tema, vejamos os apontamentos de Kuenzer:

A classe que detém o poder material em certa sociedade detém também o poder intelectual, uma vez que possui os instrumentos materiais e conceituais para a elaboração do conhecimento; àqueles são recusados os meios de produção intelectual só resta a submissão. Esse saber, elaborado pela classe dominante e que reflete seus interesses particulares, é apresentado como universal, como o único razoável e verdadeiramente válido.

(...)

Assim, a ciência desenvolvida pelo capital e a seu serviço é a expropriação do conhecimento do trabalhador. Paralelamente a um pequeno número de funcionários altamente qualificados, que dominam todo o saber sobre o trabalho, se desenvolve uma imensa massa de operários desqualificados, que não dominam mais que o conhecimento relativo à sua tarefa parcial e esvaziada de significado pela simplificação do processo produtivo, cuja função é a eterna geração de mais valia. (KUENZER, 2011, p. 46)

Tudo isto nos leva a questionar quais as possibilidades de integração por meio da escola em uma sociedade que produz cada vez mais com menos emprego de trabalhadores, isto é, com menor emprego de trabalho vivo? Quais as possibilidades de superação do desemprego dentro dos limites de uma lógica pautada no desperdício e na intensificação da exploração da força de trabalho?

A falência da promessa integradora pela escola

As origens dos sistemas nacionais de ensino remetem-nos ao século XIX, quando os Estados nacionais passaram a implementar a educação pública, como instrumento de erradicação do analfabetismo e universalização da educação escolar popular. Embora apresentando formas de organização diferentes de país para país, nas nações de capitalismo avançado, a escola expandiu-se de tal forma que logrou, dentro dos limites do sistema, erradicar o analfabetismo, embora nunca tenha deixado de ser um sistema hierarquizado e reprodutor da divisão social do trabalho.

No caso brasileiro, os avanços obtidos não foram tão suficientes para erradicar o analfabetismo, pelo acúmulo de um déficit histórico no campo educacional, em contraste com outras nações da América Latina, América do Norte e Europa. Vejamos os apontamentos de Saviani sobre o tema:

Entretanto, em razão do imenso déficit histórico que se veio acumulando, mesmo em termos quantitativos as deficiências ainda são enormes, o que pode ser evidenciado ao se observar que em 1890, quando tinha início, para nós, o “longo século XX”, a taxa de analfabetismo estava em torno de 85% em relação à população total (12.213.356 para uma população de 14.333.915). Passados cem anos, constata-se uma redução relativa, já que aquela taxa caiu para cerca de 30% (oficialmente se registram 21,6% em relação à população de idade igual ou superior a 7 anos, o que projeta uma taxa de 33,68% para a população total, tomando-se os dados do Censo de 1991). No entanto, se considerarmos a população total (146.925.475, conforme o mesmo Censo de 1991), veremos que 33,68% correspondem a 49.458.776. Portanto, o número absoluto de analfabetos quadruplicou. (SAVIANI, 2006, p. 51)

Como se vê, no Brasil, apesar dos avanços, as limitações materiais e políticas impediram a erradicação do analfabetismo. No entanto, apesar dessa constatação, a escola foi, e ainda é vislumbrada por muitos segmentos como um instrumento de democratização das relações sociais e de ascensão pessoal na sociedade.

Paralelamente se fazem presentes denúncias na imprensa sobre a incapacidade da escola pública em proporcionar a formação e integração de trabalhadores no mercado de trabalho. Fala-se em falência da escola pública, em crise da educação ou mesmo em seu fracasso.

Isto posto, o que defendemos como falência da promessa integradora da escola não é mais do que a materialização da sua incapacidade de realizar plenamente a integração econômica de todos no sistema produtivo, fazendo ruir o horizonte democrático em que se apegavam igualmente os trabalhadores em suas batalhas por educação. Nesse sentido, convém lembrarmos que na segunda metade do século XX, o Brasil tornou-se a economia mais dinâmica do planeta, apresentando significativos índices de crescimento no volume das riquezas acumuladas, situação que conviveu com extraordinários índices de concentração de renda, exclusão e segregação social⁵.

Atualmente, assistimos no campo da educação a proliferação de noções aparentemente “novas”, mas que reforçam o discurso conservador: competências, qualidade total, empregabilidade, etc. Dentro desta perspectiva conservadora, o saber torna-se uma mercadoria e assume o papel de valor de troca. Na verdade, não há interesse da burguesia em uma educação que questione a validade da ordem social contemporânea

por ela defendida, e muito menos de uma educação comprometida com a transformação social.

Exemplo emblemático dessa proposição encontramos nos PCNs, que disseminaram uma proposta educativa alicerçada na “pedagogia das competências”. Vejamos parte do que está expresso em documento oficial:

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade que gera desigualdades cada vez maiores. (BRASIL, 2000, p. 11)

Tal proposição nos leva a questionarmos por que o texto não aprofunda a questão das desigualdades construídas por meio das relações históricas entre os homens? Na verdade, além de não questionar as origens materiais da sociedade de classes, os PCNs apresentam a educação como instrumento de superação das desigualdades.

(...) primeiro, tal ideologia afirma que a educação é um direito de todos, mas, na realidade, as contradições do Capitalismo não permitem a realização dessa “ideia”, ao separar trabalho intelectual do manual. Segundo, a ideia burguesa afirma que o Estado é um consenso da comunidade, da sociedade civil para garantir unidade e harmonia entre as classes sociais, enquanto se oculta que ele é um instrumento de uma classe particular (a dominante), uma forma de manutenção da divisão e das contradições de classe. O terceiro, a ideia burguesa de trabalho afirma que este dignifica o homem, escondendo que as condições reais de trabalho, na sociedade capitalista, desumanizam, brutalizam, entorpecem o homem. (...) Haveria ainda numerosas outras “máscaras” (a democracia, por exemplo) a encobrir a realidade, e seria necessário dismantelar a ideologia por uma prática política nascida dos próprios explorados. E em uma prática desse tipo seria fundamental a crítica da ideologia, preenchendo os silêncios e as lacunas do discurso ideológico. (CHAUÏ, *apud* SILVA E SILVA, 2005, p. 207).

Dito de outra forma, essa perspectiva desconhece as relações materiais determinantes dentro de uma sociedade subordinada ao capital, na qual é necessário que exista um mercado excedente de mão de obra de reserva, possibilitando baixos salários e o enfraquecimento das lutas sindicais.

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa de empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças individuais e a alteridade. Nesse particular a diferença entre diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (FRIGOTO, 2002, p. 71)

O que o discurso de Frigoto denuncia é uma educação adequada às necessidades do mercado, que não passa pela construção de um conhecimento consistente e com significado histórico, mas pela formação de um indivíduo adaptável a uma realidade dada como sendo a única possível.

No entanto, apesar das críticas aos conceitos de “integração” ou mesmo de “igualdade de oportunidades” terem sido amplamente divulgados na academia, demonstrando que, a partir das desigualdades materiais concretas, não há como falar de igualdade de oportunidades educacionais, percebemos a continuidade de um discurso mistificador da escola que lhe atribui um poder milagroso de transformar a sociedade. Pastore, em texto publicado no periódico *O Estado de S. Paulo*, 24/04/2012, apresenta essa perspectiva.

A depressão de 1929 teve efeitos devastadores nos Estados Unidos. Da noite para o dia boa parte da riqueza virou pó. A produção industrial caiu 50% e o comércio internacional encolheu 70%. Mais de 5 mil bancos faliram. Agravadas por uma impiedosa seca, as safras fracassaram por completo. O desemprego disparou, chegando à casa dos 25%.

Para dar uma ocupação a milhões de pessoas que estavam sem ter o que fazer, o governo americano, em meio de tantos cortes nos orçamentos, decidiu expandir as bibliotecas públicas para ali acomodar os que estavam desempregados. Assim foi feito. Os acervos aumentaram, os espaços e os horários de funcionamento se ampliaram. Surgiram nessa época as bibliotecas circulantes para atender os leitores das pequenas cidades e da zona rural.

Qual foi a consequência daquela iniciativa? Importantíssima. **Durante quase dez anos, milhões de desempregados se ocuparam com a leitura. O resultado foi o previsível: no meio de tantos desastres, o país enriqueceu o seu mais precioso ativo - o capital humano - e com isso enfrentou os desafios da retomada do crescimento.**

A história está repleta de exemplos desse tipo. **O Plano Marshall teve sucesso na Europa porque, mesmo durante a guerra, a educação foi preservada.** Muitas escolas funcionaram até mesmo em dias de bombardeio.

Depois da terrível devastação nuclear de Hiroshima e Nagasaki (agosto de 1945), o Japão se levantou com base no bom preparo da sua gente. A Coreia do Sul ressurgiu das cinzas após o conflito dos anos 50 e renasceu novamente depois da crise de 1998 - nos dois casos, com base na educação do seu povo.

Li com muita atenção a matéria da revista *The Economist* (10/3/2012) que revelou uma interessante recorrência nos Estados Unidos: neste ano de 2012, no meio da recessão que ainda assola aquele país, 60% dos americanos de 16 a 24 anos - um recorde histórico! - estão matriculados nas universidades americanas. Mais fantástico é verificar que, entre 2005 e 2011, as bolsas de estudo passaram de 5,5 milhões para 9,6 milhões. O crédito para pagar as matrículas também aumentou de forma expressiva.

Nos Estados Unidos, 50% dos jovens entre 18 e 19 anos estão matriculados nas universidades. E mais: 16% dos que têm mais de 35 anos estudam em escolas de nível superior, ainda que em tempo parcial.

Como se vê, no momento em que faltam empregos, os jovens decidiram sentar nos bancos escolares. Tudo indica que a história vai se repetir. Os Estados Unidos sairão da recessão atual com mais capital

humano. Tenho dúvidas de que isso venha a acontecer com os países mais afetados pela crise na Europa (Portugal, Espanha, Itália, França e Grécia), que estão cortando fundo os orçamentos da educação.(OESP, 24/04/2012)(grifos nossos)

Como se vê, a promessa da educação como “salvação” continua presente no palco dos debates sociais. No entanto, cabe questionarmos até que ponto a escola salvará milhões de trabalhadores da marginalidade quando sabemos que o capitalismo necessita absolutamente de um exército de reserva? Até que ponto o sistema educacional segura o ímpeto destruidor arraigado no modo de produção capitalista e nas formas de relação por ele engendradas?

Diante das proposições hegemônicas que indicam como tarefa escolar o preparo para as “*competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais*”, verifica-se o ocultamento ideológico da exclusão de milhares de trabalhadores que são incluídos na escola de forma precária, da mesma forma, que também são precarizadas as relações de trabalho. Neste cenário, não há como negar que a promessa da escola integradora não pode ser cumprida.

A desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas sim uma transformação substantiva de sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competência que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2004, p.50)

Explicita-se, dessa forma, o esgotamento da capacidade civilizatória do capital. Não podemos esquecer que, neste cenário conservador, os trabalhadores já se encontram bastante fragilizados enquanto classe, estando sujeitos a cooptações e constante ameaça de desemprego.

Outro conceito amplamente utilizado pelos apóstolos do capital é a *empregabilidade*, compreendida como instrumento necessário para superação da crise do desemprego estrutural.

A empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que no mercado competitivo, não há espaço para todos (GENTILI, 2004, p. 52).

Em outras palavras, trata-se, para o assalariado, de estar pronto para trocar constantemente de trabalho, de estar disponível para todas as mudanças e caprichos do capital. Ademais,

O desemprego provoca o enfraquecimento da capacidade de resistência coletiva dos trabalhadores. Eles estão deixando de lutar por formas de superação desse modelo, e lutam para manter-se ou tornar-se mercadoria, pois a polarização provocada pelo capitalismo neste início de século vem

colocando em risco sua própria reprodução enquanto força de trabalho, ou seja, sua própria existência material. (CARDOZO, 2008, p. 178)

Nesse sentido, os trabalhadores precarizados são induzidos a aceitar aflexibilidade nas formas de contratação e trabalho, além da rotatividade como instrumentos de manutenção do emprego. Assim, a capacidade de inserção do indivíduo no mercado de trabalho vai depender da sua capacidade de consumir os conhecimentos necessários para competir para obter a inserção. Isso gera a busca incessante pelos conhecimentos e aperfeiçoamento necessários ao mercado, tornando-se assim um indivíduo “fragmentado”, que perde a capacidade de entender-se como ser social e produto de uma coletividade, acaba tornando-se escravo de si mesmo.

Dentro dessa “nova” realidade marcada pelo acirramento das desigualdades, os currículos escolares tendem a ser cada vez mais esvaziados, tendo em vista que conteúdos essenciais são substituídos por uma série de atividades que não possuem vínculos com a tarefa fundamental da escola: a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela sociedade.

Diante do exposto, não há como negar que as transformações no mundo do trabalho incidem diretamente sobre a escola, uma vez que se verifica a transformação radical das bases materiais em questão, consequentemente, pondo em questão as suas promessas integradoras e liberal-democráticas, fazendo ir ruir todo o horizonte democrático em que se apegavam também os trabalhadores em suas lutas por educação.

Não bastasse o esvaziamento das funções escolares presentes nas proposições pedagógicas oficiais, verifica-se também sua submissão a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às transformações ocorridas no mundo do trabalho.

(...) Concentração, esforço intelectual e abstração para aproximar o aluno dos clássicos do conhecimento são coisas tidas como pertencentes a um passo inapelavelmente superado. Enquanto isso, são realizados debates e mais debates tentando entender o “bullying” e também se generaliza o uso de medicamentos para a solução de supostos transtornos ou distúrbios psiconeurológicos e multiplicam-se as clínicas de tratamento de supostos problemas de aprendizagem. Pelo lado dos professores, o adoecimento torna-se quase um aspecto inerente ao exercício da profissão. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 3)

Isto posto, percebe-se que a supervalorização do indivíduo privatiza o fracasso ou o sucesso, sendo que os discursos que procuram explicar as razões do insucesso não teriam origens nas relações materiais, mas, sim, na capacidade de “vencer” de cada um. Tal perspectiva fundamenta-se nos princípios do liberalismo difundindo uma visão empresarial da educação escolar. Esconde-se, dessa forma, as origens históricas das desigualdades materiais, a perversa concentração de renda, as diferenças de oportunidades em uma sociedade marcada pelos antagonismos de classe, como se as ocupações no mercado de trabalho pairassem no ar acima dos problemas terrenos.

Considerações finais

O caráter estrutural da crise do capitalismo contemporâneo coloca para aqueles comprometidos com uma educação pública, popular, laica e universal, não somente resistir, mas lutar pela efetivação de um projeto que se confronte ampla e radicalmente a dinâmica hegemônica presente nas políticas públicas para educação. Por esta perspectiva de análise,

a reconstrução da escola impõe a discussão e o enfrentamento de aspectos estruturais os quais se envolvem necessária e diretamente com a própria dinâmica mundializada do capital. Ansiar pela radicalização do caráter democrático da escola pública implica o choque direto com a dinâmica mundializada do capital.

Por isso, é preciso insistir na construção de uma *educação para além do capital*, como já apontou Mézáros, mantendo uma proposta que anule uma perspectiva imobilista e negadora das transformações históricas. (2005, p. 71). No entanto, o trabalho que pode vir a ser fonte de emancipação humana encontra-se alienado e o homem desumanizado. Por isso, a necessidade de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido. Nessa perspectiva, entendemos que a educação escolar é uma trincheira na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. A transmissão do saber científico, artístico e filosófico pela escola é de grande valia quando se pensa em um projeto emancipador. O contrário, as proposições de valorização dos “saberes cotidianos” dos alunos coaduna-se com uma visão estreita e imediatista das relações entre escola e vida.

Sendo assim, faz-se necessário denunciar as proposições mistificadoras e conformistas da escola. Torna-se urgente submeter tais proposições a uma profunda, radical e rigorosa crítica que, desvinculando-se de tudo que reafirma a sociedade dividida em classes, colaborando com o processo de construção de uma nova ordem social qualitativamente superior.

Como já afirmou Saviani, enquanto o dominado não dominar o que o dominador domina, não conseguirá sair de seu estado de dominação. Sem esse enfrentamento amplo, toda e qualquer iniciativa de resistência dificilmente adquirirá consistência.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho - ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): bases legais**. Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em <<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>>. Data de acesso: 02/03/2014.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1974.

CARDOZO, M. P. B. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUZA, A. de. **Trabalho, capital mundial e formação de trabalhadores**. Fortaleza: Editora Senac Ceará; Edições UFC, 2008.

CASTANHO, S. E. M. A formação do professor na sociedade da informação. In: LOMBARDI, J. C. **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Apresentação. In: FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, P.. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores associados, 2004.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX. (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (Coleção Os Economistas)

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓBREGA, M. **Anticapitalismo e outras esquisitices**. O Estado de São Paulo, 21/10/2007. Disponível em <<<http://www.mailsondanobrega.com.br/detalheArtigo.php?ParentID=91>>> Data de acesso: 02/03/2014.

_____. **Capitalismo: êxito ou fracasso?** Veja, 10/07/2013. Disponível em <<<http://www.mailsondanobrega.com.br/detalheArtigo.php?ParentID=281>>> Data de acesso: 03/03/2013.

PASTORE, J. **Sem educação não há salvação**. O Estado de São Paulo, 24/04/2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, S.P.: Autores associados, 2008.

_____. SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, K.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005

OIT. Progressos no emprego juvenil foram cancelados por recuperação muito lenta, diz a OIT. Disponível em <<<http://www.oitbrasil.org.br/content/progressos-no-emprego-juvenil-foram-cancelados-por-recuperacao-muito-lenta-diz-oit>>> Acesso em 02/03/2014

Notas

¹Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Doutor e Pós-Doutor em Educação pela UNICAMP. É pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil –HISTEDBRUFOPA. E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

²Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rondônia/UNIR. Doutor em Educação pela UNICAMP. É pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil – HISTEDBR/UNIR. E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com.br

³Docente e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Doutora e Pós-Doutora em Educação pela UNICAMP. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil – HISTEDBR/UFOPA. Diretora da ANPAE Seção Pará e Coordenadora institucional da Escola de Gestores UFOPA E-mail: lilia.colares@hotmail.com

⁴Progressos no emprego juvenil foram cancelados por recuperação muito lenta, diz a OIT. Disponível em <<<http://www.oitbrasil.org.br/content/progressos-no-emprego-juvenil-foram-cancelados-por-recuperacao-muito-lenta-diz-oit>>> Acesso em: 02/03/2014.

⁵O chamado “milagre econômico brasileiro”, ocorrido entre 1968-1973, é um exemplo emblemático do crescimento da riqueza sem resolução de forma satisfatória da questão educacional. Enquanto o PIB brasileiro crescia a uma taxa de quase 12% ao ano, a prosperidade da economia reforçava a exclusão econômica e social de grandes segmentos da classe trabalhadora, que não se beneficiaria do ‘milagre econômico.

Recebido: julho/14 Aprovado: agosto/14