

# A EDUCAÇÃO DIANTE DA CRISE DO CAPITAL: DILEMAS E POSSIBILIDADES.

**Marco Antônio de Oliveira Gomes**  
UNIR – Universidade Federal de Rondônia  
marcooliveiragomes@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo discute os reflexos da crise do capitalismo e do processo de reestruturação produtiva em um período histórico marcado pela hegemonia das políticas neoliberais no âmbito da educação escolar. Neste cenário, a ofensiva do capital apresenta alternativas paliativas para a exclusão social com a difusão da ideologia do voluntariado e do Terceiro Setor, além de propostas vinculadas ao pós-modernismo, que na prática, esvaziam a função social da educação e reforçam ao mesmo tempo a mercantilização do processo escolar. No caso brasileiro, tal projeto confirma uma das características de nossa cultura política: o moderno se constitui por meio do “arcaico”, recriando nossa herança histórica ao atualizar aspectos persistentes e, ao mesmo tempo, transformando-os no contexto da globalização. Por fim, apontamos para a necessidade urgente de proposição de novas estratégias de luta, com vistas à criação de uma sociedade emancipada, onde será possível a existência de uma educação integral, segundo a concepção marxiana.

**Palavras-chave:** crise estrutural do capital; educação; políticas neoliberais; processo de reestruturação produtiva.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, partimos do reconhecimento que o capitalismo do final do século XX e começo do século XXI passou por uma série de transformações que nos leva a considerar que vivenciamos uma nova fase. No entanto, tais mudanças não implicam em afirmar que a essência do capitalismo tenha sofrido alterações significativas a ponto de considerarmos que o caráter predatório inerente ao sistema tenha sido abolido.

A incapacidade civilizatória do capitalismo e suas constantes convulsões não são recentes. A crise que presenciamos atualmente, não é mais do que uma repetição, se é que podemos falar de repetição em história, das crises que ocorreram no passado, evidentemente com outras tonalidades, mas com efeitos igualmente devastadores.

A “depressão” econômica do século XIX, entre 1873 e 1895, por exemplo, ocorreu concomitantemente com a ampla investida colonialista e uma quantidade de investimentos de capitais no exterior: foram as estratégias encontradas para alargar a taxa de lucro. As colônias na África e Ásia, além da ampliação de mercados pelo domínio imperialista foram as alternativas encontradas pelo capital. No entanto, a disputa acirrada resultou no carnificina da Primeira Guerra Mundial.

De qualquer modo, é válida a seguinte observação: as crises que ocorreram no sistema capitalista, tendiam, e ainda possuem tendência à internacionalização, isto é, não se tratava, ou se trata, de uma crise localizada, mas no conjunto de países capitalistas.

Nesse sentido, exemplos não faltam. A Crise norte-americana de 1929, envolveu consigo praticamente todo o mundo capitalista: uma das marcas da crise de 1929 foi sua amplitude, uma vez que a economia capitalista encontrava-se, e ainda encontra-se, em alto grau de interdependência. A alternativa encontrada para superação do colapso econômico foi o chamado keynesianismo, que se consolidou de fato, após a Segunda Guerra Mundial. Eram os “anos de ouro do capitalismo”, que diga-se de passagem, não foram tão reluzente para todos. O crescimento acelerado no pós guerra entrou em uma fase crítica, sobretudo no início da década de 1970. A crise do Petróleo combinada com a redução do crescimento econômico e crescimento inflacionário contribuíram para a ascensão da ideologia neoliberal que já se encontra em gestação.

O colapso no padrão de acumulação do fordista/taylorista levou o capital a procurar estratégias de recuperação das taxas de lucro através das propostas neoliberais, que enxergavam no Estado, e em suas políticas sociais, como o grande vilão da economia. Os intelectuais comprometidos com as bandeiras desfraldadas do neoliberalismo declaravam que as despesas do Estado com políticas públicas e o poder dos sindicatos destruíam os níveis necessários de lucro das empresas.

Assim sendo, como tentativa de gerenciar a sua crise estrutural, foi iniciado o processo de reestruturação do capital e de seu sistema jurídico e ideológico de dominação. A alternativa apontada estaria no suposto “Estado-mínimo”, ou seja, a ausência do poder público para as questões sociais, mas forte o suficiente para controlar os gastos públicos e enfraquecer os sindicatos, ao mesmo tempo que buscava-se a desregulamentação dos direitos trabalhistas, além da desmontagem do setor produtivo estatal.

Dentro do ponto de vista neoliberal, a estabilidade monetária deveria ser o objetivo principal de qualquer governo. Assim, a realização de reformas fiscais, entendida como redução dos impostos sobre o capital, era condição fundamental para incentivar a retomada da econômica. Nesse sentido, a alternativa do capitalismo para sua crise estrutural do capital acarretou um processo de substituição do modelo industrial fordista e do modelo político-econômico Keynesiano pelo regime de acumulação flexível, fortalecendo em grande parte o capital financeiro e especulativo em um momento de desmoronamento das experiências do chamado “socialismo real”, que sem dúvida, auxiliou na difusão – entre muitos intelectuais - da idéia de que o liberalismo e a economia de mercado venceram em termos absolutos, e teriam se transformado em modelo permanente e categórico de organização da vida humana.

Neste cenário, a opressão da força de trabalho aumentou significativamente na mesma velocidade que avançou a apropriação privada dos bens coletivos, tais como a terra, a educação, a saúde, entre outros. Como observou István Mészáros, em *O desafio e o fardo do tempo histórico: “o reino do capital aproxima-se de seus limites absolutos como resultado de sua crescente incapacidade de eliminar suas contradições internas, criando uma crise estrutural global do capital.”* (p. 15)

Diante do panorama de reestruturação de acumulação do capital, em maior ou menor grau, foram afetadas todas as categorias de trabalhadores, e não só os situados na produção

industrial, mas também os chamados “trabalhadores intelectuais”, incluindo os professores e outros assalariados. Dessa forma, capitalismo voltou-se crescentemente nas últimas décadas para o setor educacional, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendida como mais uma esfera que deve ser regulada pelas “necessidades do mercado”.

## A AGENDA PÓS-MODERNA E A EDUCAÇÃO: AINDA É LEGÍTIMO ASPIRAR UMA FUNDAMENTAÇÃO RACIONAL PARA A EDUCAÇÃO?

Partindo de uma resposta afirmativa, não é possível advertirmos que uma observação mais atenta nos leva a perceber como parcela expressiva do debate contemporâneo no âmbito da educação questiona, de alguma forma, o tema da modernidade e da herança iluminista e, não raramente, respostas são dadas em uma perspectiva de educação “pós” moderna.

No cenário da crise do capitalismo contemporâneo, o “pós-modernismo” configurou-se em uma expressão ideológica das transformações que ocorreram no âmbito da produção. Configura-se, segundo Wood (1999), de determinadas balizas que formam um rol de bandeiras, a qual é composta por uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes.

Na verdade, podemos conferir que pelo menos num aspecto, todos os pós-modernos aderem: vivemos uma crise de “certezas”. Circunstância em que o conhecimento é sistematicamente colocado a prova, ao mesmo tempo em que se afirma o relativismo das verdades historicamente construídas pela Modernidade. Dessa forma, o discurso híbrido do “pós-modernismo” protesta contra as noções clássicas de razão, verdade, objetividade, o conceito de progresso, emancipação universal ou as grandes narrativas. Além disso, poderíamos identificar como temas recorrentes ao discurso “pós-moderno” a atitude cética ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. Em oposição aos pilares do pensamento iluminista, compreende o mundo como imprevisível e instável. Dessa forma, dentro da perspectiva exposta, é natural que o pós-modernismo não se organize como uma visão coerente e organizada do mundo.

Na verdade, o pensamento pós-moderno significou a consolidação no âmbito da ideologia dos interesses burgueses, na medida em que afirma a impossibilidade do conhecimento objetivo e a superação da ordem social existente, substituindo a luta de classes pela lógica do contentamento das múltiplas identidades que compõe o mosaico social. Por isso, em nosso entendimento, que a bandeira do individualismo, do fragmentário, das questões das especificidades foram encampadas pelos pós-modernistas, uma vez que se colocam em defesa das minorias, esquecendo-se do conceito de classes. Em outras palavras, por representar o movimento ideológico da nova fase de acumulação de capital, o discurso pós-moderno relega à categoria de mitos eurocêntricos totalitários os conceitos que fundaram e orientaram a ciência: as idéias de racionalidade e universalidade, privilegiando assim, a subjetividade fragmentada e dilacerada.

Cabe enfatizar que, além das transformações no âmbito da produção, colaboraram para a ofensiva ideológica pós-moderna as experiências dos regimes totalitários e as guerras mundiais, entendidos não como produto de relações econômicas marcadas pelo ímpeto impe-

rialista, mas como consequência da “modernidade”. Descrentes com o curso da história e sem perspectivas de mudanças sociais, uma vez que o chamado socialismo real apresentava sinais de desgaste, muitos enveredaram pelos tortuosos caminhos de negação da possibilidade de um conhecimento objetivo.

No entanto, tal movimento não nasceu da vontade individual de atores políticos que negaram um projeto universal. Antes de tudo, foi processo cujas origens podem ser associadas a incapacidade do capitalismo em prover minimamente as necessidades da maioria, bem como a crise do chamado “socialismo real”. A respeito da crise do bloco soviético, vejamos os apontamentos de Hobsbawm:

O desmoronamento político do bloco soviético começou com a morte de Stalin, em 1953, mas sobretudo com os ataques oficiais à era stalinista em geral, e, mais cautelosamente, ao próprio Stalin, no XX Congresso do PCUS, em 1956. Embora visando uma platéia soviética muitíssimo restrita – os comunistas estrangeiros foram excluídos do discurso secreto de Kruschév –, logo se espalhou a notícia de que o monólito soviético rachara. Em poucos meses, uma liderança comunista reformista na Polônia foi pacificamente aceita por Moscou (na certa com ajuda ou o conselho dos chineses), e uma revolução estourou na Hungria (HOBSBAWM, 1995, p. 386-387).

Tais acontecimentos ganharam força na década de 1960, com a ocupação da Tchecoslováquia pelo exército soviético, em 1968, e, notadamente, com as revoltas estudantis deste mesmo ano na França e em outros países do mundo. Essas experiências, além do desmoronamento do chamado “socialismo real” proporcionaram o avanço das idéias neoliberais e colocaram na defensiva muitos intelectuais de esquerda tinham como modelo o comunismo soviético.

Neste cenário de desencantamento com a história, ganha espaço a defesa da diversidade sobre a igualdade. No entanto, aí reside aquilo que entendemos ser uma das contradições das bandeiras pós-modernas: aceita como inevitável a ordem estabelecida, ou ainda, não oferece alternativas razoáveis, mas rejeita os projetos alicerçados na razão e objetividade. Criticam os males da “modernidade”, mas não enxergam o caráter predatório do capitalismo.

Diante dessas incongruências, a grande questão colocada por muitos pensadores pós modernos podem ser sintetizadas nas seguintes indagações: por quê o ideal emancipador da razão se transformou em barbárie? O domínio da ciência não implicava necessariamente na garantia de civilização e progresso?

Em nosso entendimento, ao renunciar a possibilidade de um conhecimento objetivo e de superação da ordem existente, os pós modernos destruíram aquilo que se transformou em uma de suas bandeiras prediletas: a defesa da diversidade e da pluralidade. Afinal, como libertar as minorias se a essência do regime é marcada pela exclusão de muitos? Em outras palavras, caíram em uma posição análoga àquela apontada por Marx em relação à luta dos judeus pela emancipação política.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Em *A questão judaica*, Marx (2002, p. 13), considera egoísmo dos judeus pedir uma emancipação política especial, quando, como alemães, “...deveriam trabalhar pela emancipação política da Alemanha e, como homens, lutar pela libertação da humanidade”. Nesse egoísmo, reside a incoerência dos judeus de considerar penosa a opressão particular, mas compactuar com a opressão geral.

Para além das questões levantadas, podemos refletir sobre os impasses políticos que a noção de um sujeito fragmentado acarreta: impede a compreensão da noção de classe social, ao mesmo tempo que impede a constituição de laços de solidariedade de segmentos que poderiam, por sua condição de classe, organizarem-se na luta contra o capital. Nesse sentido, a fragmentação das lutas em torno de identidades múltiplas ou de questões regionais desvinculadas das relações macro arrefece o poder de pressão e favorece a hegemonia burguesa.

Portanto, é dentro deste cenário histórico que devemos compreender as propostas hegemônicas presentes na educação escolar, que contribuem para a “fragmentação” dos conteúdos, com um evidente esvaziamento do trabalho pedagógico na escola”. Assim, bandeiras do “professor facilitador”, “professor reflexivo”, “afetividade”, “motivação”, “aprender a aprender”, “empregabilidade”, “qualidade total na educação”, alguns dos quais presentes nos discursos empresariais, foram incorporadas ou assimiladas por inúmeros intelectuais da educação, como instrumentos de um conjunto de políticas supostamente destinadas a reduzir os riscos sociais gerados pelo avanço das políticas neoliberais. Trata-se, em outras palavras, de uma concepção educacional caracterizada pelo “pragmatismo neoliberal” e pelas premissas pós modernas. Vejamos os apontamentos de Maria Denise Guedes:

A partir da década de 1990, organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC e regionais como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, passaram a divulgar por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos do sistema capitalista deveriam seguir, ou seja, a “nova” função da educação para o século XXI: formar para as competências do mundo do trabalho. Nesse sentido, defendem que a educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando a formação de um “novo homem”, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa. **Do ponto de vista das teorias pedagógicas, essas diretrizes postulam a passagem de um ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis na prática e em situações específicas.** (o grifo é meu)

Cabe ainda ressaltar, que este projeto neoliberal avançou muito com as duas eleições de Fernando Henrique Cardoso, que representou a vitória das forças que fizeram implementar inúmeras reformas, além de desfigurar os avanços sociais obtidos com a Constituição de 1988.

Hoje, presenciamos o enfraquecimento do movimento sindical ao mesmo tempo em que ocorre a ofensiva contra a legislação trabalhista, em razão do barateamento da força de trabalho no “mercado livre”. As inovações tecnológicas em conjunto com a abertura econômica iniciada durante o Governo Collor (1990-1992) limitaram a oferta de empregos, o que sem dúvida, representou um recuo das forças comprometidas com os trabalhadores. Cabe acrescentar ainda, neste cenário sombrio, os dois governos de Fernando Henrique (1995-2002), que foram a expressão do poder do grande capital, em especial, do capital especulativo financeiro (sobretudo internacional) predominante hoje claramente sobre o capital industrial.

Vejamos os apontamentos de Pablo Gentili:

A crise capitalista dos anos de 1970 marcará o início de uma profunda desarticulação dessa promessa integradora em todos os sentidos. No que se refere à sua dimensão econômica, questão que nos preocupa aqui, o processo tem sido, no mínimo, paradoxal. Com efeito, a ruptura da promessa da escola como entidade integradora começou a se desencadear de uma forma definida nos anos de 1980, justamente num contexto de revalorização do papel econômico de educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira “Sociedade do Conhecimento” na Terceira Revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização.

Em sua dimensão especificamente econômica, essa promessa estava associada (pelo menos na teoria) à possibilidade de expandir e universalizar os direitos econômicos e sociais que acompanhavam a construção do *Welfare State* nos países capitalistas industrializados, processo que, nas nações periféricas, traduziu-se com uma peculiaridade própria na “construção do Estado em torno da questão social, mas não na constituição de cidadãos”. (GENTILI, 2002, p. 49)

Se é efetivamente assim, então é muito difícil supor que esse projeto neoliberal e o discurso pós-moderno não tenham influência no pensamento educacional, bem como na configuração das políticas do Estado no âmbito da educação. Não por acaso, tal influência é verificada também nos *PCNs*:

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade do século (XX), novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar a capacitação dos estudantes para as futuras habilitações e termos de especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’. Isso coloca novas demandas para a escola (2004, p. 34).

A defesa de uma educação a partir das competências tem origens no discurso empresarial, cujo objetivo maior é a reprodução do capital por meio da exploração brutal da força de trabalho. Na verdade, entendemos que a burguesia, como classe social hegemônica, ainda que defenda publicamente a expansão da educação escolar, nunca se preocupou por uma igualitária ampliação das potencialidades humanas para todos a partir do conhecimento. Por isso, verificamos atualmente um discurso que defende a valorização do “conhecimento dos alunos” e sua “realidade social”. Dessa forma, vivenciamos um momento histórico de hegemonia de um projeto que representa um recuo em termos de responsabilidade estatal pela implantação de um sistema nacional de educação pública e de ampla democratização da educação, legitimado, como uma resposta conservadora que despolitiza e esvazia o papel da educação escolar.

No campo da organização da educação básica, por exemplo, que deveria ser encarada como um direito social de todos, é cada vez mais associada à idéia de um serviço prestado e

adquirido no mercado ou na filantropia. Chega-se ao ponto de considerar-se que os serviços públicos, em campos como a educação, devem ser orientados por atuações precisas determinadas a evitar explosões sociais, e não uma obrigação do Estado. Levando em conta as escolas mantidas pelo Estado, apenas o atitude generalizada nos leva a chamá-la de pública, já que constitui somente um eufemismo para o termo “estatal”, ou a declaração de uma intenção cada vez mais difícil de ser concretizada.

Não por acaso, a lógica do capital transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, incluindo o próprio trabalhador. As reformas neoliberais em curso apenas reforçam algo que já estava presente na essência do capitalismo. Senão, vejamos:

A burguesia, onde conquistou o poder, destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Rasgou sem compunção todos os diversos laços feudais que prendiam o homem ao seus “superiores nacionais” e não deixou entre o homem e o homem outro vínculo que não o do frio “pagamento em dinheiro”. Afogou a sagrada reverência da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, da melancolia sentimental do burguês filisteu nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e, no lugar de um sem-número de liberdades legítimas e duramente conquistadas, colocou a liberdade única, sem escrúpulos, do comércio. Numa palavra, no lugar da exploração velada por ilusões políticas e religiosas, colocou a exploração seca, direta, despuorida, aberta. (MARX, ENGELS, 1998, p. 7)

Como se vê, a essência destrutiva do capital denunciada por Marx e Engels, no Manifesto Comunista, continua extremamente atual. Por isso, não devemos estranhar os efeitos desse sistema excludente, pesadelo de milhares de trabalhadores, que adota procedimentos “técnicos”, revelando-se muitas vezes criminosos, através da contínua subversão da produção, concentrando nas poucas mãos o capital.

Assim – e esse é um dos grandes exemplos -, a defesa do “Estado mínimo”, ou melhor, mínimo para as questões sociais, que legitima a ação privada na resolução das desigualdades sociais, e a admissão da exaustão dos Estados nacionais em sua incumbência de mediar – pelo exercício da política – as crescentes tensões sociais oriundas dos efeitos perversos do capitalismo global, levaram as grandes corporações a redescobrir o espaço da filantropia como instrumento de altos dividendos de suas respectivas imagens pública e social.

(...) As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado”, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não necessitam de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários. (FRIGOTTO, 2003, p. 59)

Dito de outra forma, na prática o Estado, sob hegemonia da burguesia, se descompromete a cada dia mais com a esfera social, e entre elas, a educação, deixando de garantir o atendimento aos trabalhadores, sob o pretexto da ineficiência e a incapacidade do funcionamento de um Estado inchado, sufocado por atuar em diferentes frentes e tendo que afiançar tantos serviços sociais. Para fins dessa constatação, nunca será demais lembrar que as ladainhas das

soluções fúteis, denunciadas por Frigotto, não atacam as desgraças acumuladas pelas políticas neoliberais, e que nem sequer a visam. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder<sup>2</sup>.

(...) Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica. (PARO, 2008, p. 10)

Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do conhecimento sistematizado. Neste sentido, diante dessa conjuntura de crise e mudanças derivadas das transformações no mundo da produção, as políticas do Estado, na área social, acentuam as marcas da omissão e inoperância, com explícita impotência na universalização do acesso aos direitos constitucionais, que não passam de letra morta diante da avalanche liberal. Em outras palavras, vivenciamos um risco de grave regressão de direitos sociais.

Dessa forma, as elites econômicas definem o nível de ensino obrigatório: a escola básica. O Ensino Médio e o Superior serão organizados segundo as exigências do mercado, principalmente sob a “forma de um mercado educativo desregulamentado”. Em outras palavras, o sistema educacional deve se ajustar às demandas de seu público, que pagará o preço determinado pelas leis de mercado. Porém, a livre concorrência, em uma sociedade de classes, não passa de uma farsa. Os filhos de diferentes classes estudam em escolas separadas: segregação educacional. A desigualdade brutal não é outra coisa senão fruto das relações capitalistas de produção.

Até onde podemos perceber, o “canto da sereia” neoliberal tem como pressuposto tácito que o ajuste imposto pelo capital financeiro e especulativo é algo irreversível, cabendo aos indivíduos adequarem-se aos novos tempos. Nesse sentido, é importante enfatizar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Para os intelectuais comprometidos com a ordem, a expansão da rede escolar, durante a segunda metade do século, aconteceu de forma apressada sem que tal aumento tenha garantido uma distribuição competente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, conforme este enfoque, da expansão desorganizada que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se essencialmente de uma crise de qualidade decorrente da falta de produtividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares mantidos pelo Estado.

---

<sup>2</sup> Quando fazemos referência aos grupos dominantes, é importante reconhecer que esses segmentos não são homogêneos em relação aos interesses, mas possuem interesses convergentes quando contrapostos aos interesses dos trabalhadores.

Nesse cenário, a retórica neoliberal sintetizou suas propostas sobre a educação na palavra qualidade. Proferida como se fosse uma expressão mágica que concebesse uma que idéia definitiva, do tipo panacéia para todos os problemas sociais: a excelência do ensino, professores competentes e “reflexivos” implicando necessariamente na inserção dos alunos no mundo do trabalho e alavancando o desenvolvimento econômico. Ora, essa associação entre cultura escolar e ethos empresarial, transformou-se em uma espécie de salvo conduto para o crescimento da educação como um grande negócio. Nas palavras de Luiz Carlos Dias Oliveira, Presidente do Sebrae Minas:

O Sebrae Minas acredita que o **empreendedorismo é a força capaz de transformar o Brasil em referência de desenvolvimento e inclusão social**. Somente a força produtiva competente, inovadora e sustentável pode gerar as oportunidades de que o país precisa para crescer economicamente e tornar-se justo socialmente. **A inclusão só se faz por meio do trabalho digno, e a educação é o único caminho possível para a cidadania. (o grifo é meu)**

Dito de outra forma, o discurso neoliberal é marcado pelo tecnicismo: valoriza-se a competência como sinônimo de autoridade, a eficácia e a eficiência associadas ao aumento do ritmo e da produtividade do trabalho. Assim, a solução dos problemas sociais, políticos, econômicos passariam necessariamente pela gerência adequada e eficiente, traduzido na expressão “**qualidade total**”, que, diga-se de passagem, não passa de mais uma promessa falaciosa das daqueles que controlam política e economicamente os meios de produção e que buscam, ao mesmo tempo, despolitizar as questões sociais.

Nesse sentido, reporto-me ao texto de Ricardo Antunes:

Como o capital não pode se reproduzir sem alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ambos necessários para a produção das mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, eleva-se a produtividade do trabalho ao limite, intensificando os mecanismos de extração do sobre-trabalho em tempo cada vez menor, através da ampliação do trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico traços estes são constitutivos do processo de liofilização organizativa da “empresa enxuta” como sugestivamente denominou o sociólogo espanhol Juan J. Castillo.

Aqui vale uma similitude e superfluidade da produção em geral, presente, por exemplo, na questão da chamada “**qualidade total**”. Como pude desenvolver mais longamente em *Os sentidos do trabalho*, na presente fase de intensificação da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, a falácia da qualidade torna-se evidente: quanto mais “qualidade total” os alegam ter, menor é o seu tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital, faz com que a “qualidade total” seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para que tenham uma reposição ágil no mercado. (...)

**Quanto mais “qualidade” as mercadorias aparentam (e aqui novamnete a aparência faz a diferença), menor tempo de duração elas devem efetivamente conter. Desperdício, superfluidade e destrutividade acabam sendo os seus traços determinantes.** (ANTUNES, 2002, p. 36-38) (o grifo é meu)

Diante deste cenário, a educação também foi “contaminada” pelo mesmo discurso falacioso “qualidade total” presente nos meios empresariais, justamente porque o projeto he-

gemônico no campo da educação só pode ser compreendido em todas suas dimensões quando visto como parte das relações que compõem a totalidade.

Assim sendo, vamos aqui problematizar algumas proposições neoliberais no campo da educação, como por exemplo, a defesa do ensino privado como sinônimo de excelência de qualidade. O discurso hegemônico é pródigo em defender a tese da superioridade das escolas privadas em relação as escolas mantidas pelo Estado em razão das primeiras não desperdiçarem recursos e utilizarem, ao menos supostamente, formas de gestão qualitativamente superiores.

No entanto, como um discurso ideológico, não leva em conta as diferenças sociais existentes entre as escolas pública e a privada, assim como os interesses e objetivos envolvidos na configuração escolar de cada segmento. Em outras palavras, a idéia de qualidade traz em seu interior uma perspectiva puramente empírica que reduz os problemas pedagógicos e educacionais a simples questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento.

Diante disso, a concorrência no mercado acarretou para muitas escolas uma mudança nas suas relações, transformando a escola e o professor em prestadores de serviços; e quem aprende no cliente, e a educação num produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade. Veja-se atualmente no Brasil o reforço do privatismo por meio dos sistemas de avaliação de ensino que instigando a concorrência entre as escolas como uma forma “superação” das dificuldades. O sistema de “Provão” no ensino superior carrega também o mesmo princípio, de gerar concorrência e estabelecer um “Ranking” das instituições mais produtivas.

Outro exemplo de fortalecimento do privatismo na educação, que poderíamos elencar, é a atual configuração da educação superior brasileira – que já teve como desenho organizacional a universidade com preponderância de instituições públicas – oferece uma multiplicidade de contornos organizacionais e de oferta de cursos em institutos isolados. Essa nova caracterização da educação superior no Brasil foi fruto de políticas educacionais que buscavam beneficiar a grupos privados. Políticas essas recomendadas, com grande amplitude, pelas idéias de “*privatização, publicização e terceirização*” que foram utilizadas como referências para nortear a delimitação do Estado, especialmente na ocasião correspondente aos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. A grande expansão da esfera privada na educação superior brasileira neste período conjugada com o aumento do desemprego e achatamento salarial, gerou um aumento expressivo de inadimplência e vagas ociosas nas instituições privadas de educação superior. Este fato, associado à busca dos cursos superiores pelas camadas de baixa renda, estimulada pela ampla propaganda da educação como principal fator de promoção social, fundamentou a proposta do MEC de estatização de vagas nas instituições privadas, em troca da renúncia fiscal. Como uma intervenção de salvamento para o setor privado, apesar de mascarado por um discurso demagógico de “democratizar” o acesso ao ensino superior, como é o caso do ProUni, no atual governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Neste contexto, é possível observar o curso de um projeto de reforma da educação superior que deixa abertamente especificado duas estratégias: isentar o Estado no financiamento

das universidades públicas criando formas para que estas captem recursos junto ao “mercado” e indicar mecanismos que permitam a transferência de verbas públicas direta ou indiretamente para as instituições de ensino superior privadas. Conforme esta perspectiva, o ensino privado contrabalançaria as dificuldades do setor público para absorver a demanda educativa, especialmente nos níveis superiores do sistema.

Neste sentido, a retórica neoliberal recorre constantemente aos discursos supostamente “novos” sobre a interdependência entre a educação e a formação de um cidadão adaptado às necessidades da sociedade, sobre a compatibilidade entre a competição econômica e a harmonia social, entre a eficiência econômica e a solidariedade, entre o consumo exacerbado e a caridade social, entre o sucesso do indivíduo e a segurança social.

É por essa razão que se deve promover o processo de *desnaturalização* da forma social presente, denominada burguesa. Isto supõe, um intenso trabalho de educação e de organização e elaboração de uma proposta superior à hegemonia estabelecida. Ainda segundo Gramsci, “*Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.*” (1982, 7). Isto porque mesmo o trabalho mais simples determina um certo grau de preparação intelectual e, além disso, todos têm uma consciência moral e uma concepção de mundo, pois:

“Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.” (1982, p. 7-8).

Isso posto, é fundamental o processo de educação das massas para que estas possam se inserir de modo ativo e consciente na vida política. Para Gramsci, a escola constituiu-se em uma agência na sociedade civil de formação de intelectuais. Sua proposta está centrada na preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, para que possam influir no processo da hegemonia civil, educando e formando os “simples”, ou seja, elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim, constituir um novo “bloco cultural e social”.

Conseqüentemente, esse processo de formação do “novo homem” ocorrerá pelo trabalho, entendido como práxis social historicamente determinada através das relações que estabelecem entre si e a natureza. Por conseguinte, a aplicação desse princípio educacional no âmbito da educação escolar implica na relação dialética entre estes dois elementos.

A aplicação deste princípio com todas as suas conseqüências educativas pressupõe, portanto, o reordenamento da própria sociedade. A tentativa de aportá-lo, desde já, enseja a perspectiva da emergência do novo ainda no velho, contaminando a escola com referências político-sociais alternativas às existentes. As ligações do ensino com o trabalho e com os problemas da vida cotidiana introduzem na escola fatos significativos e polêmicos de variados tipos: éticos, políticos, culturais, técnicos etc. Pela capacidade de envolvimento e de crítica contida nestes debates, a aplicação deste

princípio educativo, ainda que limitada pelas condições existentes, contém a possibilidade de sua irradiação para além dos muros escolares, tornando viva a explícita a função da escola como mediadora da práxis social. (MACHADO, 1989, p. 160)

Nesse processo, há que se pensar, dialeticamente, portanto, numa síntese que contemple uma proposta de educação pública em que o educador tenha como meta a superação da ordem e não a sua adequação ao *status quo*. Em outras palavras, se nos dispusermos a estudar e agir estratégica e taticamente na luta de classes, enquanto intelectuais orgânicos e militantes comprometidos com a superação da ordem, devemos nos perguntar o que significa na atual conjuntura a luta concreta contra o sistema capitalista. Como mantém sua sobrevivência? Devemos nos perguntar como agir com base nas reivindicações imediatas, mediatas e históricas das classes trabalhadoras da cidade e do campo. Nesse sentido, nosso desafio é o de pensar no embrião de uma escola unitária, que articule o ensino técnico-científico ao saber humanista. Em nosso entendimento, o que os fatos demonstram é que se acentua a tendência à destruição das forças produtivas e está cada vez mais presente e premente à humanidade, frente o avanço da barbárie, a necessidade histórica da construção do socialismo.

Sobre esse último aspecto, a educação é, sem dúvida importante. Não é certamente a panacéia para todos os problemas sociais como desejam alguns. Mas certamente devemos lembrar, o papel da educação como parte do processo da formação da hegemonia cultural nas sociedades capitalistas burguesas, além das possibilidades de educação formal e não-formal como lugares de construção da consciência de classe, contra-hegemônica anterior a qualquer ruptura revolucionária. Nesse sentido, a superação das pedagogias burguesas e suas respectivas propostas no âmbito da educação escolar devem ser encaradas como parte de um amplo processo de luta pela superação radical do capitalismo. Segundo Florestan Fernandes:

Se a massa dos trabalhadores quiser desempenhar tarefas práticas específicas e criadoras, ela tem de se apossar primeiro de certas palavras-chaves (que não podem ser compartilhadas com outras classes, que não estão empenhadas ou que não podem realizar aquelas tarefas sem se destruírem ou se prejudicarem irremediavelmente). Em seguida, deve calibrá-las cuidadosamente, porque o sentido daquelas palavras terá de se confundir, inexoravelmente, com o sentido das ações coletivas envolvidas pelas mencionadas tarefas históricas. (FERNANDES, 1984, p. 9-10)

Tal qual como Josep Fontana, não cremos na ruptura inexorável da ordem pelas “leis da história”. No entanto, as derrotas do passado não invalidam a necessidade de construção de uma nova sociedade. Torna-se cada vez mais urgente a denúncia de todas as formas de opressão. Não é possível reformar o capitalismo, ou seja, não existem caminhos conciliatórios com o capital. Ainda que o mundo da produção tenha passado por inúmeras transformações nos últimos anos, a essência predatória e anticivilizatória do capitalismo continua a mesma observada por Marx e Engels no século XIX. O mundo explode em contradições. A vitória do mercado levou a pontos jamais vistos o processo de desumanização, a miséria de milhares e a concentração de capitais nas mãos de poucos. A prosperidade prometida pelos intelectuais comprometidos com

a manutenção da ordem não passou de um engodo. O ímpeto de destruição, até mesmo nos países que atingiram maior estabilidade social, tende a crescer. Seriam os processos e as reformas educacionais que buscam “valorizar” o “saber do educando”, ou ainda, a “cultura popular” uma contribuição efetiva da educação para as lutas contra a hegemonia do capital?

Não se trata aqui de rejeitar a “cultura popular” em suas diferentes manifestações, mas de proporcionar ao educando o conhecimento sistematizado e historicamente construído. Torna-se necessário e urgente uma educação que explique a realidade, que apreenda as relações fundamentais da sociedade, na sua organização e nos seus conflitos e contradições. A superação da sociedade burguesa não prescinde do conhecimento produzido historicamente pela burguesia. Nesse sentido, a escola pode ser uma trincheira importante na luta dos trabalhadores pela superação da ordem.

Assim, entendemos que a história não persegue uma meta estabelecida, ela é um produto da ação dos homens dentro de determinadas circunstâncias dadas pela correlações de forças na luta de classes. Dessa forma, se o socialismo deve ser concebido como o resultado da intervenção política dos trabalhadores em busca da ruptura da ordem burguesa, esse processo não deve ser mistificado a ponto de se negar a possibilidade de confrontos e rupturas com as classes dominantes e proprietárias. Historicamente, a contraviolência dos setores marginalizados nada mais tem sido que a resposta à sistemática violência perpetrada pela ordem econômica dominante.

Portanto, não podemos assumir uma perspectiva derrotista e perder a noção da dimensão transformadora da história. Entendemos que é possível uma superação qualitativa do atual nível de desenvolvimento da humanidade, bem como o estímulo . Em outras palavras, a emancipação do homem é uma possibilidade, bem como a barbárie. A história é um jogo aberto. Só nos resta jogarmos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil hoje. In: FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOSSE, F. **A história em migalhas**: dos Annales à Nova História. São Paulo/Campinas: Ensaio/ UNICAMP, 1992.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICE (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

GUEDES, Maria Denise. **Educação e Formação Humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea.** [http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria\\_Denise\\_Guedes.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf) (acesso em 31/08/2009)

HOBBSAWM, E. **Ecoss da Marselhesa:** dois séculos revêm a Revolução Francesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Era dos extremos:** o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LÊNIN, Wladimir. **O Estado e a Revolução.** In: Obras Escolhidas, vol. 2. São Paulo, Editora Alfa-Ômega, 1980.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, K. A questão judaica. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **O Capital** vol. I. São Paulo, Nova Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução.** In: Temas de Ciências Humanas, nº 2, São Paulo, 1977.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Dias. **Depoimentos.** Projeto linha direta. [http://www.linhadireta.com.br/livro/parte3/depoimentos.php?id\\_depoimento=10](http://www.linhadireta.com.br/livro/parte3/depoimentos.php?id_depoimento=10) acesso em 13/07/2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2008.