

A FORMAÇÃO HUMANA SOB A LÓGICA ALIENANTE DO CAPITAL: APONTAMENTOS SOBRE CONTROVÉRSIAS E LIMITES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Amanda Koerner

Resumo: Este artigo é uma reflexão localizada no âmbito de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em nível de graduação, cujo enfoque está na análise de políticas públicas educacionais sob as determinações dos organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), que contribuíram para reforçar a alienação imanente à sociedade capitalista por meio da educação formal. As análises são provenientes de um estudo de caráter bibliográfico acerca desta problemática. Embasado na teoria da alienação de Karl Marx (1818 – 1883) e de outros marxistas que abordam a questão da alienação do trabalho ao capital, inclusive de autores que relacionam tal alienação à educação. Também são utilizados documentos e autores que defendem a atual educação formal hegemônica. Como conclusão parcial, esse estudo, ainda em estágio inicial, evidenciou que os organismos internacionais vinculados a ONU são meios que o sistema capitalista dispõe para conformação social e que procuram utilizar a educação escolar nessa perspectiva.

Palavras – chave: Educação Formal; Cidadania; Formação Humana; Trabalho Alienado; Emancipação Humana.

1. Considerações Iniciais

Este artigo é uma análise proveniente de reflexões acerca de políticas públicas educacionais brasileiras, legitimadas a partir da década de 1990, que foram formuladas sob influência de acordos financeiros com agências internacionais da ONU.

Entendendo que o trabalho tem relação com as transformações históricas de desenvolvimento dos meios de produção, as modificações produtivas do sistema capitalista com o advento do neoliberalismo atingem a natureza e a composição da classe trabalhadora. Essa se apresenta “mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada” (ALVES; ANTUNES, 2004). Além disso, as consequências mais amplas da globalização e do neoliberalismo são sintetizadas por Coggiola da seguinte forma:

[...] as políticas ditas neoliberais, especialmente aquelas destinadas a varrer as conquistas históricas dos trabalhadores (reajuste automático dos salários; estabilidade no emprego; educação laica e gratuita; acesso e até uma existência de

um serviço público em geral, etc), constituem claramente uma tentativa de descarregar a crise do capitalismo nas costas dos trabalhadores. As privatizações, fechamento de empresas, bloqueios à produção, destruição dos serviços públicos, não expressam uma ideologia determinada, mas veiculam o método fundamental do capitalismo para sair da sua crise e reconstruir suas margens de lucro: a destruição do potencial produtivo historicamente criado pela sociedade, que torna evidente o conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas sociais e as relações de produção vigentes. Essas políticas exprimem uma necessidade orgânica do capitalismo em período de crise. (COGGIOLA, 1996, p. 196)

No ideário político-econômico neoliberal, a educação é concebida como a salvaguarda de todos os problemas sociais postos pela sociometabolismo capitalista, que se pauta na *divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção fundamentais*¹. A formação humana defendida pelo ideário neoliberal pauta-se por duas perspectivas fundamentais que se articulam: formação para o trabalho e para a cidadania. Na realidade significa a formação para o mercado de trabalho capitalista com todas as suas mazelas e para a conformação do cidadão ordem social do capital.

O neoliberalismo que entrou em vigência nos fins do século XX para o século XXI reformou amplas dimensões do sistema de ensino. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, nº 9394/96 em 20 de dezembro de 1996, confirma implicitamente a apologia à educação como estratégia fundamental para a estabilidade econômica e regulação social.

No título II da LDB nº 9394/96, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, está afirmado que:

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

O discurso da Lei reafirma as discussões da Conferência Mundial de Educação de 1990, realizada em Jomtien, intitulada *Educação Para Todos*, reafirmando também as estratégias internacionais de conceber a uma “nova” educação para este “novo” momento globalizado,

¹ NETTO e BRAZ (2011) fazem o esclarecimento dessas duas categorias teóricas. A divisão social do trabalho ocorre quando “à medida que se desenvolve a capacidade produtiva da sociedade (e com ela, o volume do excedente), esta que divide as ocupações necessárias à produção de bens entre seus membros” (2011, p.69). Sobre a propriedade privada dos meios de produção, os autores esclarecem que as características técnicas do processo de trabalho “dizem respeito ao controle ou domínio que os produtores diretos têm sobre os meios de trabalho e sobre o processo de trabalho” (2011, p. 69). Quando esse controle está submetido à propriedade privada ocasiona relações antagônicas em que os proprietários exploram os produtores, fazendo com que a sociedade se organize conforme a apropriação desses meios. Aí está a raiz das classes sociais.

principalmente pelo Relatório Delors. Essa lógica está expressa no direito de acesso de todos à educação descrita na Constituição Federal de 1988; e no Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993-2003. Este serviu de parâmetro para a elaboração da LDBEN/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), cuja proposição central articula o desenvolvimento de um sujeito que tenha “competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País” (BRASIL, 1993, p. 37). Competências necessárias, na realidade, à conformação dos sujeitos às relações de produção capitalista e, por conseguinte, ao sistema jurídico político correspondente a essas relações.

O tratado de liberdade dos homens legitimado com a formação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho traz implícitas as forças ideológicas que reforçam “a teoria liberal da cidadania (representada por Thomas Hobbes [1588-1679], John Locke [1632-1704], Jean Jacques Rousseau [1712-1778] e outros)” (TONET, 2005, p. 81). Teoria essa cujo fundamento afirma que os homens são sujeitos de direitos e deveres, são iguais, livres e autônomos a fim de alcançar a realização pessoal. De acordo com Tonet (2005), esse processo de individuação autônoma diante dos grupos sociais é uma realização própria do capitalismo. Daí, a necessidade de formar “indivíduos com determinadas qualidades [...] e que não estejam presos de modo insuprimível a nenhum grupo social” (TONET, 2005, p. 110) para, na realidade, objetivar a produção e reprodução do capital.

Com a necessidade de compreender qual o sentido da educação formal subordinada à lógica capitalista subsidiada por agências internacionais, este artigo tem por objetivo evidenciar algumas das principais controvérsias do discurso político predominante na contemporaneidade e, concomitantemente, da lógica da formação do indivíduo em cidadão, bem como, realizar uma análise crítica dos limites da educação em prol da formação humana submetida à lógica do capital.

2. O trabalho na constituição do ser social: essência e capitalismo

As condições de existência e reprodução da sociedade são realizadas por meio do trabalho. Marx define que

“O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] numa forma que pertence somente ao homem [...] comum à todas

as formas sociais” (MARX, 1983, p.149 – 153 apud NETTO; BRAZ, 2011, p. 41-42)

Na sua essência, o trabalho é realizado pelo homem para a satisfação das necessidades biologicamente estabelecidas por meio da transformação dos elementos da natureza, seja para si, seja para todos os membros da sociedade. Assim, a atividade do trabalho assume característica de trabalho coletivo pois seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto maior de outros sujeitos. É com o trabalho coletivo que o homem organiza e distribui tarefas proporcionadas por uma comunicação, mediada por uma linguagem articulada a fim de estabelecer meio para atingir os fins em benefício de todos e de cada um.

O trabalho é a prática social vital para a humanização do ser social como explicam Noma e Czernisz (2010, p.193), ou seja, o homem se faz pelo trabalho. Ao transformar a natureza por mediação do trabalho, o homem transforma-se a si próprio distanciando-se da natureza (dos animais). Este processo expressa que é por meio do trabalho que se processa o desenvolvimento do homem em ser social e que quanto mais o homem se transforma para além da natureza dada às exigências do trabalho mais complexas ficam as objetivações e as interações com outros sujeitos.

Para além da ação do homem sobre a natureza, o trabalho implica no desenvolvimento de uma racionalidade que cria objetivações próprias que transcendem as relações de produção e que são significadas pela categoria teórica de Práxis. A práxis inclui todas as objetivações humanas resultantes do processo social e histórico das relações de produção e reprodução sociais que “possibilita a apreensão de toda a riqueza do ser social” (NOMA, 2011, p. 56).

Acerca dessa questão, compartilha-se da idéia de Vazquez que no livro a *Filosofia da Práxis* no Capítulo III (*A concepção de Práxis em Marx*) afirma:

Com Marx, o problema da práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento.

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida que está relação é consciente. (VAZQUEZ, 1968, P.117).

Em suma, é pela Práxis² que o homem se revela como ser que “[...] se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 54).

A alienação caracteriza-se pela inversão do processo de Práxis que ocorre quando o homem não compreende a relação da produção de objetivações como algo que não se pertence, que é estranho a ele, no qual o objeto domina quem o produziu. Este fenômeno histórico é próprio das sociedades que se organizam em formas antagônicas, de exploração do homem pelo homem e que infiltra nas relações sociais.

Na sociedade capitalista, a origem da alienação está na relação social de produção, “[...] na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção e no aparecimento das classes sociais [...] que o capitalismo trouxe consigo um agravamento e uma universalização do fenômeno” (KONDER, 2009, p.248).

Nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, redigidos em 1844³, Marx explica que a alienação do trabalho não está só no resultado, mas está também, em todo o processo de trabalho sendo “a alienação da atividade e a atividade da alienação” (MARX, 2006, p. 114). Para o autor, a alienação ocorre pelas seguintes razões:

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua característica; portanto ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota – se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas **apenas um meio de satisfazer outras necessidades**. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que ele não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. Assim como na religião a atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, reage independentemente como uma atividade estranha, divina ou diabólica, sobre o indivíduo, da mesma **maneira a atividade do trabalhador**

² Em outras palavras, “[...] a práxis compreende a dimensão autocrítica do homem manifestando-se tanto na sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade” (MARTINS, 2004, p. 57, 8).

³ Os *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* fazem parte das obras jovens de Karl Marx. Publicados apenas após sua morte, os Manuscritos foram escritos em 1844, quando Marx tinha 26 anos. Os Manuscritos apresentam o início do pensamento de Marx que mais tarde será desenvolvida n’ O Capital.

não é a sua atividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo. (MARX, 2006, p. 114, itálicos do autor, grifos nossos).

Neste sentido, o trabalho humano se tornou força de trabalho onde é fonte de valores no qual “não era mais possível fazer abstração do caráter ativo do homem, não era mais possível figurar o homem como *produto do meio*, em postura sempre receptora ou contemplativa”. (KONDER, 2009, P. 124). O capitalismo transformou todas as qualidades humanas e individuais do trabalhador em mercadoria em qual o fenômeno da alienação não só atinge as relações de produção bem como, os mais diversos níveis da atividade social humana.

Ao vender sua força de trabalho ao capitalista para assegurar o seu meio de existir, transforma sua atividade em mercadoria sobre as condições de *alienação* dos trabalhadores subsumidos à regência causando o *estranhamento*. Por isso, Marx fez as seguintes afirmações na obra *Trabalho Assalariado e Capital*:

[...] a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta **atividade vital** que ele vende a um terceiro para assegurar-se os **meios de subsistência** necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão, um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si é o **salário**, e a seda, o ouro, o palácio, reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma jaqueta de algodão, alguns cobres ou o alojamento no subsolo. O operário que, durante doze horas, tece, fia, fura, torneia, constrói, maneja a pá, entalha a pedra, transporta-a, etc., considera essas suas doze horas de tecelagem, fiação, furação, de trabalho de torno ou de pedreiro, de manejo da pá ou de entalhe da pedra como manifestação de sua vida, como sua vida? Muito pelo contrário. A vida para ele principia quando interrompe essa atividade, à mesa, no albergue, no leito. Em compensação, ele não tem a finalidade de tecer, de fiar, de furar, etc., nas doze horas de trabalho, mas a finalidade de **ganhar** aquilo que lhe assegura mesa, albergue e leito. [...]. (MARX, 1987a.v. 1, p. 63, grifos do autor).

Na sociedade capitalista, as classes sociais estão alienadas à lógica de valorização do capital. A situação da alienação está posta para as duas principais classes: para capitalistas, dominação social e para os trabalhadores, a subordinação. No livro *A sagrada família*, constituído por textos escritos separadamente por Marx e Engels no final de 1844, Marx apresenta a alienação nas duas fundamentais classes do sistema capitalista ao afirmar que

A classe dominante e a classe proletária representam a mesma alienação humana. No entanto, **a primeira** se sente à vontade nesta alienação; ela aí encontra uma confirmação, **ela reconhece nesta alienação seu próprio poder**, possuindo nela a aparência de uma existência humana; **a segunda se sente destruída nesta alienação**, vendo aí sua impotência e a realidade de uma existência desumana. (MARX; ENGELS, 2001, p. 37, grifos nossos e itálicos do autor).

Em toda história escrita da humanidade, sabe-se que “[...] a história de toda sociedade até hoje tem sido a história da luta de classes” (MARX; ENGELS 2011, p.60) em que sempre houve um antagonismo de classes em que a luta, seja aparente ou oculta, levou a uma transformação revolucionária de uma classe em declínio da outra. Com o revolucionário apogeu da burguesia, esta que surgiu das ruínas da sociedade feudal, proporcionado pela “[...] troca com as colônias, a multiplicação dos meios de permuta e das mercadorias em geral [...] a navegação e a indústria” (MARX; ENGELS, 2011, p.61-62) ocasionou um dilacerado desenvolvimento, porém longo, nos modos de produção e de troca e nas relações de produção e, assim; alterando todo o conjunto social da sociedade anterior. Vale ressaltar que, nas palavras de e Marx e Engels (2011, p. 65) “[...] o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos” diferenciam a época burguesa de qualquer outra época.

Os autores afirmam que a moderna sociedade burguesa tem como principais classes: a burguesia e o proletariado, onde quer que a sociedade capitalista se estabeleça. Os burgueses, donos dos meios de produção fundamentais, exploram a força de trabalho dos trabalhadores por meio do salário para estabelecer a relação social capital, necessitam da compra da força de trabalho dos trabalhadores “[...] cujo próprio valor de uso tivesse a característica peculiar de ser fonte de valor [...] cujo verdadeiro consumo fosse em si a objetivação do trabalho [...] criação de valor” (MARX, 1996, p. 285).

Marx (2006, p.66-67), nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, mostra que “o trabalhador tornou – se numa mercadoria e terá muita sorte se puder achar comprador [...] não tem apenas que lutar pelo meios físicos de subsistência; deve lutar ainda por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar a sua atividade”.

Vale esclarecer que mercadoria é a força de trabalho e não o trabalhador, como afirmaram Marx e Engels em obras posteriores à citada acima. Isso porque, o trabalhador como mercadoria é o escravo que pertence a uma pessoa ou a um determinado grupo de pessoas. Essa definitivamente não é a condição social do trabalhador na sociedade capitalista. Na *Introdução ao*

Trabalho assalariado e capital, escrito por Engels em 1891, essa relação é esclarecida nos seguintes termos:

Advirto, pois, antecipadamente, ao leitor: esta brochura não está como Marx a redigiu em 1849, mas, de modo aproximado, como a teria escrito em 1891. De resto, o texto original foi tão difundido que posso esperar para reimprimi-lo mais tarde, sem alteração, numa edição de Obras Completas. **Minhas modificações giram todas em torno de um só ponto.** De acordo com o original, **é o seu trabalho o que o operário vende ao capitalista em troca de salário. Segundo o texto atual, ele vende sua força de trabalho.** (ENGELS, 198?, p. 53, grifos nossos).

Marx (1996) no item 3 (*Compra e venda da força de trabalho*), pertencente ao capítulo IV (*Transformação do dinheiro em capital*) do Livro I de *O Capital*, explicita que os capitalistas compram a força de trabalho dos trabalhadores. Não obstante, primeiramente, o autor define a sua compreensão do que é força de trabalho nos seguintes termos:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos **o conjunto das faculdades físicas e espirituais que** existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que **produz valores de uso de qualquer espécie.** (MARX, 1996, p. 285, grifos nossos).

A compra de força de trabalho dos trabalhadores pelos burgueses, “só pode aparecer no mercado à medida que e porque ela é oferecida à venda ou é vendida como mercadoria por seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é força de trabalho” (MARX, 1996, p. 285). Dispõe então, o trabalhador “livre proprietário de sua capacidade de trabalho” (MARX, 1996, p. 285) e o capitalista, dono dos meios de produção e do capital-dinheiro para a compra da força de trabalho. Ambos possuidores de mercadorias que se relacionam em uma dinâmica de interdependência. Para que esta relação se efetive no sistema capitalista o trabalhador não pode ser uma mercadoria, mas sim vender a sua força de trabalho como tal. Daí que:

O prosseguimento dessa relação exige que o proprietário da força de trabalho só a vende por determinado tempo, pois, se a vende em bloco, uma vez por todas, então ele vende a si mesmo, transforma-se de homem livre em um escravo, de possuidor de mercadoria em mercadoria. Como pessoa, ele [o trabalhador] **tem de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade** e, portanto, sua própria mercadoria, e isso ele só pode à medida que ele a coloca **à disposição do comprador** [o capitalista] apenas provisoriamente, por um prazo determinado, **deixando-a ao consumo**, portanto, sem renunciar a sua propriedade sobre ela por meio de sua **alienação.** (MARX, 1996, p. 285, 286, grifos nossos).

Assim, com a dominação econômica burguesa, o capital passa a operar com forças decisivas universais a fim conformar um mercado em constante expansão por meio de uma centralidade econômica e formas políticas que o correspondam. Em suma, a burguesia “[...] aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou propriedades em poucas mãos [...] em uma nação, com um governo, com uma lei, em um interesse nacional de classe, em uma fronteira aduaneira” (ENGELS; MARX, 2011, p.67).

Em todas as formas em que a economia capitalista se organizou, sempre teve o movimento contínuo de produção e reprodução para sua permanência e constante renovação. Assim, “[...] a demanda de força de trabalho pelos capitalistas aumenta ou diminui conforme o nível da acumulação” (SALAMA; VALIER, 1975, p. 86 – 89 apud NETTO; BRAZ, 2011).

Nessa dinâmica capitalista de acumulação, esta se constitui na movimentação e transformação ocasionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas. O capital sempre está dinamizado por movimentações, crises e por contradições advindas da luta de classes que está na sua base.

Na aplicação tecnológica imposta pelo capital nos processos de produção, o trabalhador torna-se, em regra, apenas um apêndice dos meios de trabalho para a produção de mais valor. A esse respeito Marx expressa que:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta, **na fábrica, ele serve a máquina.** [...] Na fábrica, há um mecanismo morto, independente deles, ao qual são incorporados como um apêndice vivo. [...] **Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual.** Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura, já que **a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo.** Toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, **com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável.** Mediante sua transformação em autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto que domina e suga a força de trabalho viva. [...]. (MARX, 1996, p. 474 - 475, grifos meus).

Entendendo que no sistema de capitalista o valor da força de trabalho, como de qualquer outra mercadoria neste sistema, é determinado pelo tempo necessário para a sua produção, o desenvolvimento da maquinaria, posto como meio se suprir as necessidades crescentes do

mercado mundial e a divisão do trabalho a ele correspondente, levam a atividade dos proletários a um nível sempre potenciado de alienação em relação ao capital. Os custos são reduzidos sob a condição de que os trabalhadores valorizem o máximo o capital e tornem-se cada vez mais alienados a sua lógica de valorização.

Nas diversas fases do sistema capitalista, a sua dinâmica de produção sempre se demonstrou instável pela sucessão de crises econômicas. De acordo com Netto e Braz (2011, p. 167) “[...] a crise é *constitutiva* do capitalismo, **não existiu**, não existe e não existirá capitalismo sem crise”.

A crise no sistema capitalista é a interrupção do movimento do capital expresso pela fórmula geral: D – M – D’ (dinheiro → mercadoria → dinheiro acrescido). Na crise capitalista, cuja origem está na queda da taxa de lucro do capital devido ao aumento relativo dos meios de produção (meios de trabalho e objetos de trabalho) em relação à força de trabalho, a principal consequência é uma superprodução de valores de uso onde “[...] a oferta de mercadoria torna-se excessiva em relação à procura (demanda) [...] e, diante disso, os capitalistas tratam de conter e até mesmo suspender o volume da produção”. (NETTO; BRAZ, 2011, p. 168).

Nesse sentido, entre a alternância de períodos de prosperidade e de crises, a configuração atual do capitalismo, dito contemporâneo, que iniciou nos anos 1970 do século XX e que continua até os nossos dias, se determinou por promover, em um ritmo acelerado, um conjunto articulado de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais a fim de restabelecer o movimento do capital da superprodução do modo fordista-taylorista⁴ buscando a manutenção e permanência do sistema capitalista.

3. A reorganização do capitalismo na década de 1990: manutenção do sistema em crise e educação

⁴ O fordismo/taylorismo são métodos de organização científica aplicados à indústria, essencialmente à indústria automobilista, a fim de atender a um potencial elevado de produção em menor tempo por meio da racionalização ao extremo das operações, parcelamento das tarefas e automatização dos processos de trabalhos na indústria. A lógica de acumulação desses sistemas de produção, tal como qualquer outra forma de organização dos processos de trabalho subordinado à lógica de produção e valorização do capital, serve para aumentar a produtividade do trabalho e, por conseguinte, enriquecer uma minoria “mantendo os trabalhadores numa situação de exploração cada vez mais insuperável” (GOUNET, 1999, p.52).

Na transição do século XX para o século XXI, a sociedade capitalista mundial passou por transformações significativas decorrentes da crise contemporânea do capital e do socialismo real⁵.

A crise do fordismo e do taylorismo foi uma crise estrutural do capital e da lógica capitalista da velha economia industrial manifestada pelo excesso de produção e expresso pela menor lucratividade que reduziu as taxas de acumulação do capital acarretando índices reduzidos do crescimento da produtividade e desemprego.

Em resposta à crise, iniciou – se um “[...] processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação” (ANTUNES, 2005, p. 16). A estratégia do grande capital que significa a legitimação de um pensamento único se deu pela disseminação do conjunto ideológico neoliberal e foi acompanhada por uma revolução tecnológica informacional, a globalização, que alterou radicalmente a economia e as sociedades capitalistas numa nova estrutura global de reprodução pela mundialização do capital.

O processo de reestruturação do sistema capitalista em resposta à sua crise estrutural – mais evidente a partir de meados de 1970 – englobou a financeirização do capital, a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais. O sistema do capital por mediação das políticas neoliberais procurou estabelecer um projeto que quebrasse todos os limites sóciopolíticos a fim de “obter a maior liberdade possível [e ...] destruir qualquer trava extra-econômica aos seus movimentos” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 236).

Nesse sentido, o neoliberalismo se funda em uma

concepção do homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na idéia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade do mercado) (NETTO; BRAZ, 2011, p. 236, grifos do autor).

⁵ Entende-se por “Socialismo Real”, a experiência de países que operavam em sistemas sócio-políticos embasado no pensamento socialista revolucionário de inspiração marxista. No entanto, é preciso não perder de vista que essas experiências ocorridas em países periféricos do capitalismo nunca se aproximaram daquilo que Marx propôs como sociedade socialista com vistas a transição para uma nova sociedade comunista. Em 1989, a queda do Muro de Berlin, representou a derrocada do ‘socialismo real’ e desmoronamento da URSS e de todos os países que faziam parte do bloco socialista na Europa. Esta que não colocou fim ao socialismo, mas a derrubada de uma ‘tentativa de transição’, segundo Antunes (1998), que foi iniciada com a Revolução Russa, em 1917, que “[...] irrompeu da primeira crise global do *capitalismo*, na fase final da Primeira Guerra Mundial” (MÉSZÁROS, 2006, p.727). Esta, apesar dos traços anticapitalistas de eliminação da propriedade privada, do lucro e da mais-valia de acúmulo privado, no seu desenvolvimento, não conseguiu desvincular totalmente da subordinação à lógica de produção capitalista.

O conjunto ideológico neoliberal legitima uma gestão política e econômica que substituem o papel provedor do Estado pela política do Estado Mínimo. O ataque a intervenção estatal inicia-se com a

[...] regulamentação das relações de trabalho (a flexibilização [...]) e avançou no sentido de reduzir, mutilar e privatizar os sistemas de seguridade social. Prosseguiu estendendo – se à intervenção do Estado na economia: o grande capital impôs “reformas” que reiteraram do controle estatal das empresas e serviços – trata-se do **processo de privatização**, mediante qual o Estado entregou o grande capital, para a exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros (siderurgia, indústria naval e automotiva, petroquímica) e serviços de primeira importância (distribuição de energia, transportes, telecomunicação, saneamento básico, bancos e seguros) (ibid, 2006, p. 228, grifo do autor)

Nas estrelinhas, a necessidade de um Estado Mínimo nada mais é que “um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 237), que diminui a atuação estatal na oferta e financiamento das políticas sociais, mas mantém sua intervenção nas questões da economia que interessam ao capital.

O Estado brasileiro buscou adequar-se aos parâmetros do ideário neoliberal e adentrar ao movimento de mundialização do capital. Para o grande capital, era fundamental a criação de uma sociedade global e livre do mercado, regida pelas regras de um sistema mundial regulado por meio do movimento de internacionalização das economias capitalistas integrando os mercados financeiros mundiais e o crescimento do comércio internacional já que “para o grande capital, o que interessa é a livre mobilidade” (NETTO; BRAZ, 2011, p.239).

O advento do neoliberalismo ocasionou “novas formas de controle e enquadramento da força de trabalho” (NETTO; BRAZ, 2011, p. 267) no qual o crescente desemprego, a expansão do subemprego e a inexorável questão social alimentada pela desigualdade e acesso aos bens de sobrevivência e ao meio social são somente mudanças próprias da reestruturação do sistema capitalista e da exploração do homem pelo homem.

As modificações no campo do trabalho, o desemprego, o incremento do trabalho precário e as novas formas de organização do trabalho aliado às políticas neoliberais ocasionam grandes alterações nas relações trabalhistas. O individualismo e o aumento da competitividade faz com que potencialize o particularismo dos interesses e uma conseqüente diminuição dos direitos sociais, sendo o terreno fértil para o desenvolvimento das políticas sociais de determinações neoliberais.

As políticas sociais reconhecidas como meios de proteção social, no ideário neoliberal, transmudam-se em programas emergenciais e focalizados a fim de integrar o homem, já que o trabalho não consegue mais suprir essa capacidade, nesta sociedade em movimento de ajuste global. A formulação e a implementação de políticas sociais pelo Estado, principalmente educacionais

[...] tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa. As políticas sociais e educacionais não são benevolência social, mas a articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classe e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social. A riqueza socialmente produzida é a questão determinante desse processo como condição social elementar e, portanto, a sua produção e repartição é que estão em questão numa sociedade de classes. (DEITOS, 2010, p. 210)

Compreendendo que a educação também faz parte das preocupações das políticas neoliberais “como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p.197), as políticas sociais focalizaram na formulação de políticas educacionais. O discurso disseminado é a apologia da educação como ferramenta fundamental para desenvolvimento e a estabilidade econômica e política. Assim, a educação é chamada para formar o homem para esse novo momento do capitalismo sob os requisitos neoliberal e para essa nova configuração das relações de trabalho.

Embora desde o fim da Segunda Guerra Mundial, os organismos internacionais vinculados a ONU, principalmente a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a iniciar conferências sobre temas que defendem “o agenciamento responsável das ações individuais como parte das soluções para os problemas do mundo” (RIZO, 2010, P. 57) e não sendo, portanto, de exclusividade do Estado “a construção de políticas públicas e tomadas de decisão acerca dos problemas sociais” (RIZO, 2010, p. 57), emergiu uma visão norteadora hegemônica sobre as políticas sociais ancoradas nos propósitos destes organismos, que é de conformar a ordem social vigente, apelando para ações individuais como alternativa para os problemas sociais existentes. De acordo com NOMA (2011, p. 60),

[...] Estas agências exibiram o “receituário” a ser seguido pelos países, irrompendo no que se chamou de reformas estruturais e tendo como fundamento a doutrina neoliberal. Neste sentido, nos países da América Latina, os mecanismos de ajuste estrutural estiveram atrelados aos programas de ajuste a fim de promover condições de renegociação da dívida externa. [...] a atuação conjunta do Banco Mundial com o Fundo Monetário Internacional e com as

agências especializadas do Sistema das Nações Unidas [...] visava conferir uma face humana ao ajuste estrutural, aumentando as despesas com saúde e educação focalizadas nas camadas populares e realizando políticas voltadas para os mais pobres. Com a definição da agenda para o combate à pobreza, na tentativa de conciliar os objetivos de uma política econômica pautada nos preceitos neoliberais, as políticas sociais passaram a integrar as recomendações das agências multilaterais para os países em desenvolvimento como forma de intervir no processo de reprodução das pobreza nesses países (NOMA, 2011, p. 60,61).

Neste sentido, as políticas educacionais dos países “em desenvolvimento”, entre eles o Brasil, sofreram reformas que tiveram como marco a Conferência Mundial de Educação realizada em 1990, em Jomtien, intitulada como “Educação Para Todos” que ratificou e traçou estratégias para garantir a ‘toda pessoa o direito a educação’ inscrito nos Direitos Humanos de 1948. Em vários países, aconteceram tentativas de alcançar as metas dessa conferência com políticas de alfabetização e de aumento da escolaridade norteadas por estratégias internacionais de agências da ONU, para o estabelecimento de “[...] um tipo de educação capaz de moldar crianças e jovens que se tornariam os adultos de uma nova era”. (RIZO, 2010, p. 55).

A Unesco subsidiou a elaboração de propostas para a educação do século XXI com a elaboração do Relatório: ‘Educação: Um tesouro a descobrir’ que estabeleceu-se o principal fim da educação é a garantia da “equidade social, devendo centrar-se, portanto, no desenvolvimento de atributos e potencialidades individuais, ficando os currículos e métodos de ensino consoantes a este objetivo e aos objetivos socializadores [...]” (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 489 apud NOMA; CZERNISZ, 2010, p.203).

A escola é desafiada a formar e transmitir as novas competências exigidas pelas necessidades tecnológicas de produção a fim de preparar os homens para a nova condição de produção de vida para as novas demanda do mercado e para a economia flexível e informacional. Além do discurso de visão econômica, o ponto de vista político, “a educação é vista como condição para formar a nova cidadania, ou seja, a ‘cidadania ativa’” (CARVALHO, 2010, p. 42). Então a educação passou a ser, por excelência, aquela que educaria para a cidadania e para o trabalho nos novos moldes do capitalismo.

Em consonância com as discussões dos órgãos internacionais, com a influência direta das “Teses de Jomtiem”⁶ e dos modelos educacionais dos países centrais do capitalismo, o Estado brasileiro organizou o “Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003”, que norteou as políticas educacionais por uma década e que foi parâmetro para a legitimar a educação brasileira, que em 1996, entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visando uma nova formação do homem em cidadão e trabalhador para a ‘nova’ sociedade. O Plano apresenta nos seus “Objetivos Gerais de Desenvolvimento da Educação” a idéia de sociabilidade harmônica entre os cidadãos, bem como a preparação dos mesmos para o “mundo do trabalho”.

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, **provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;** [...] desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de respeito ao próximo e domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL, 1993, p. 37, grifos nossos)

O discurso legitima, por meio da Cidadania e Trabalho, a idéia de que necessidade básica de aprendizagem do homem é o caminho para atender as necessidades do “mundo do trabalho” e que por meio da cidadania ativa e participativa na vida social, econômica e política atingiria a ordem social e, portanto, sobreviveria, viveria e trabalharia com dignidade e tolerância com todos os outros cidadãos da sociedade. É isso que está posto no relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” – conhecido como Relatório Delors – o qual foi produzido entre 1993 e 1996, sob a presidência de Jacques Delors **para** a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ao levar em consideração “o surgimento de uma nova sociedade, globalizada, diversificada e informatizada” (CARVALHO, 2010, p. 18) propôs que a educação para o século XXI deve se voltar para a construção do homem para uma ‘nova’ democracia. Assim, segundo os pressupostos do referido Relatório, a educação deve estimular

uma visão de mundo ampla por toda a parte das pessoa, a capacidade dialógica e o esforço de superação do etnocentrismo em busca da cooperação e sensibilização pelo sofrimento do outro [...] torna – se essencial a compreensão de si como ser no mundo, cuja ação tem efeito sobre o espaço em que se vive e sobre o outro [...] podendo ser valorada enquanto ação de um ser que transforma o mundo e o futuro. (RIZO, 2010, p. 66).

⁶ Na ‘Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1990, realizada em Jomtiem na Tailândia foi proposto subsídios à serem adotados pelos países mais populosos, principalmente o Brasil, na constituição dos planos decenais de educação.

O discurso traz interesses do sistema capitalista subsidiado pelos organismos internacionais e volta-se para a formação de um homem comprometido com a responsabilidade individual sobre o futuro do mundo, de “um sujeito capaz de construir o futuro deve ser presente em todas as culturas, de forma a permitir a sustentabilidade do planeta no século XXI” (RIZO, 2010, p. 74). Este modelo de formação humana é totalmente desvinculado da relação com as forças produtivas e com as relações sociais nas quais os homens se relacionam na sociedade capitalista. Relações essas socialmente fundadas por práticas mercantis instáveis e concorrências imanentes a essa sociedade.

Deve-se levar em consideração, a cooperação internacional à educação brasileira prevista nos acordos financeiros com o Banco Mundial, também vinculado à ONU. Em tese disseminada pela esfera política, mídia, setores empresariais e educacionais, os empréstimos são considerados, por excelência, subsídios fundamentais para a melhoria do funcionamento do sistema de ensino e do desempenho da escola e qualidade do ensino.

O Banco Mundial é um banco multilateral de investimento que pelo seu poder político atua como um dos coordenadores dos ajustes econômicos e que pela concessão de financiamentos para setores sociais, incluindo a educação, permite que estabeleça parâmetros para o desenvolvimento dos “países emergenciais”.

A confirmação da participação do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais brasileiras carrega a real motivação, aprovada pelos vários setores da classe dominante e por seus ideólogos. O que não vem à tona e está expresso nos relatórios internos da agência é a crueza com que é tratada a relação ‘trabalho e educação’ na busca da regularização do sistema vigente por meio sistema educacional público para o exercício do trabalho disponível. Isto é expresso de maneira insofismável pelo relatório do BIRD nos seguintes termos:

A educação formal é geralmente considerada como um passaporte para o setor moderno e, em cada nível, o ensino prepara os alunos para o nível seguinte, **de sorte que muitos alunos são supereducados para os empregos disponíveis.** [...] Sugeriu-se, num estudo recente, que os jovens deveriam **escolher modalidades de educação que se dirijam ao mercado e não às aspirações pouco realistas e as carreiras mais brilhantes.** Para aumentar a chance de conseguir um emprego assalariado, os estudantes permanecem na escola o maior tempo possível e algumas vezes mais tempo do que o que seria exigido pelos empregos disponíveis. **Em razão do custo pouco elevado da educação e da estrutura familiar numerosa, esta se esforça para prover educação para a maioria dos filhos, quando na verdade deveria ficar satisfeita se apenas um dos filhos conseguisse emprego.** Cria-se, assim, uma ‘síndrome de qualificações’ que reforça a tendência natural de conceber todo sistema

educacional como uma seqüência de níveis de ensino onde cada um prepara para o seguinte (BIRD, 1980, p.9 apud FONSECA, 2007, p. 19, grifos meus).

Fica evidente a contradição do acima citado com aquilo que os organismos vinculados à ONU veiculam a respeito de uma educação para todos proposto à responsabilização individual reafirmados na LDB como uma educação para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho no título II da LDB nº 9394/96, intitulado *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 2009, p.12).

A formação humana nos documentos norteadores da prática educacional, visto às políticas neoliberais, vincula-se entre educação, desenvolvimento e estabilidade econômica e política, trata – se criticamente “de uma questão de regulação social, da necessidade de realizar a gestão do trabalho e dos pobres sob a lógica do capital e do mercado” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 197).

As políticas públicas educacionais contemporâneas visam contribuir para o funcionamento do mercado e assim do fenômeno da alienação que está na base da produção capitalista. As novas formas de ser do trabalho fizeram com que houvesse a necessidade do homem se qualificar para a flexibilidade do mercado de trabalho, sendo assim, “as possibilidades de manutenção do país [...] depende do quanto de empregabilidade consegue atribuir à sua mão-de-obra por intermédio da escolarização”(EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 52).

A expectativa disseminada é que via educação, o homem teria acesso e mérito ao mercado de trabalho possibilitado pelas capacidades individuais do homem. Em direção oposta a esse tipo de proposição, Dangeville (1978, p. 38) afirma que:

Apresentar o ensino como um meio que se oferece a todos, como uma oportunidade de subida social, oferecida no alvorecer da vida, independentemente da origem social dos indivíduos, é típico da abstracta e oca democracia [...] o ensino reproduz para o futuro o saber e de ignorância, indispensáveis ao bom andamento do capital [...] a escola afirma – se um meio hipócrita de atribuir a mais – valia e o tempo livre em expansão a uns, e o trabalho assalariado cego aos outros [...]. (DANGEVILLE, 1978, p. 38).

Por essa razão, os homens educados sob uma visão ideológica que mantém o funcionamento do antagonismo de classes, da qualificação objetivada pela complexidade da atividade produtiva capitalista, desprende, necessariamente, o sentido de suas vidas e reforça a alienação da produção e reprodução do capital na educação formal.

Nessa lógica, a formação humana traz para o homem práticas vazias de significados no qual seus saberes são focados nos limites e necessidades do mercado instável e excedente que aliena seu comportamento e atitudes em vistas da empregabilidade.

As estratégias governamentais neoliberais se baseiam no falacioso argumento da contribuição da educação formal para a análise crítica da realidade pautada em uma posição de liberdade de classe, de direitos e deveres para serem sujeitos cidadãos que se pretende universalizar. Essa posição se transfere para a educação formal e, por conseguinte, visa conformar os fundamentos da alienação baseada no domínio do capital.

A alienação está desde exercício do trabalho até a educação que reproduz a flexibilização da produção e as necessidades do mercado capitalista. Por exigência da lógica global do capital, a educação deve conformar o indivíduo com a regra geral da reprodução da sociedade. Esse tipo de proposição conformadora não constitui novidade histórica, conforme nos esclarece István Mészáros, pois ela devem

[...] permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer [...] no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2010, p. 26).

Faz-se necessário uma educação que tenha como princípio a emancipação humana. Para isso, é primordial uma educação para além do capital que promova a superação da alienação e dos processos da dominação capitalista com a superação do sistema global. Eis aí, como aponta Mészáros (2010), o grande desafio do nosso tempo.

4. Considerações finais

A educação é parte indissociável do desenvolvimento humano, das capacidades ontológicas essenciais e não existe independente das relações essenciais de trabalho. O trabalho

compreendido como prática social humana permite a humanização do ser social. Então, “tudo aquilo que se produz no trabalho e por meio do trabalho é expressamente humano e traz marcas das relações sociais em que estão construídas” (NOMA; CZERNISZ, 2010, p. 193). As objetivações humanas que constituem a práxis do ser social transcendem a esfera específica do trabalho e consubstanciam-se no conjunto das relações sociais. Na sociedade, o trabalho coletivo constitui a humanidade como tal pelo processo de humanização.

Na história das sociedades, o apogeu revolucionário da burguesia transformou o modo de produção e as relações de trabalho que até então se pautavam no modo feudal. As novas condições de trabalho articuladas na sociedade capitalista tem por fundamento os meios privados de produção fundamentais e a divisão social do trabalho. O trabalho, sob a divisão social capitalista, transforma os seres humanos

em simples membros de um mecanismo global que a ele pertence [...] a anexação dos trabalhadores parciais ao capital como uma organização do trabalho que aumenta a força produtiva, denuncia com igual alarido qualquer controle e regulação social consciente do processo social de produção [...] toda organização geral do trabalho social além de que ela transformaria toda a sociedade num fábrica. (MARX, 1996, p. 471)

Nesse sentido, as formas de produção capitalista atingem toda a sociedade e principalmente o desenvolvimento do homem. O homem vira apenas proprietário da força de trabalho que é vendida aos capitalistas como mercadoria e submetidos à lógica alienante do trabalho na sociedade capitalista.

Em cada forma de produção e de sociedade, as idéias e seus saberes se combinam porém de maneira específica. O sistema de ensino da sociedade capitalista, que se constitui em uma particularidade dessa formação social, tem como base a propriedade privada burguesa dos meios de produção. Assim, em regra, o sistema escolar tende majoritariamente a inculcar os interesses sociais da classe dominante dessa sociedade. Às vezes o faz de maneira direta, mas em regra expõe esses interesses de toda a sociedade, como se essa não fosse dividida em classes. Mas ao se analisar os interesses econômicos e sociais vitais dessa sociedade, não é difícil concluir que são os interesses da classe economicamente dominante que estão em jogo. Esse foi o sentido da afirmação feita por Marx e Engels segundo a qual:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual.

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época (MARX; ENGELS, 2000, p. 25)

Assim, nas constantes transformações e crises do sistema capitalista, as mudanças ocorridas sempre permaneceram dentro do limite para a propagação do capital. O advento do neoliberalismo, na atual configuração do capitalismo, promoveu uma série de mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais na busca da manutenção das forças produtivas que sofreram crise do fordismo/taylorismo.

É nesse período que a educação é conclamada pra amenizar os problemas sociais próprios da configuração do sistema capitalista, principalmente em países periféricos como o Brasil. As reformas educacionais brasileiras da década de 1990 tem articuladas na formulação das políticas educacionais propostas e financiamentos dos organismos internacionais vinculados à ONU na qual

Assume a condição de instâncias intergovernamentais que operam estratégias de regulação social, que têm sido muito eficientes na atividade de tecer consensos internacionais e nacionais, de elaborar diretrizes, de produzir recomendações e de planejar políticas direcionadas para os países “em desenvolvimento”. As agências multilaterais atuam como força supranacional, que repercutem sobre os sistemas educativos nacionais (NOMA, 2011, p.70).

Neste sentido, visa o ajuste estrutural por meio da formação do ‘novo homem para a nova sociedade’ no com uma educação voltada para a qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania que é legitimado na LBDEN/1996.

O capitalismo é a sociedade baseada na desigualdade social entre os homens, pois é o excedente de trabalho, o mais – valor, extraída dos trabalhadores que contribui para sua permanência. Por isso, o sistema capitalista necessita proclamar e massificar os seus valores para os homens por meio do discurso de que ‘todos são iguais perante a lei’ e que essa é a única

igualdade possível. Compartilho da questão de Tonet (2005) “Qual é, porém, a lógica da transformação do indivíduo em cidadão?”. Estamos em uma sociedade no qual a saída proclamada é “aceitar as regras do jogo” do neoliberalismo e de suas características ofensivas para a reprodução do capital. O homem tem que ser flexível à economia instável e estar qualificado para isso e aqueles que tem menor acesso à educação deve se contentar e sujeitar-se com o trabalho que encontrar.

Neste sentido, a alienação que está na base da produção do trabalho e que, portanto, se expressa na educação, pois, em regra, reproduz a estrutura de valores que contribui para continuidade da sociedade capitalista. As leis que legitimam a educação brasileira dão obrigatoriedade ao acesso à escola, mas essa obrigatoriedade é subordinada à lógica capitalista de alienação.

Os argumentos internos do Banco Mundial mostrada no corpo deste trabalho são realistas quanto a que tipo de educação as massas necessitam para a continuidade da produção do capital. Assim

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou – se peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZAROS, 2010, p.15).

De acordo com Mézáros (2010), a educação é um instrumento imprescindível para a emancipação humana. Só que esta deve estar comprometida com a luta pela transformação radical do atual modelo hegemônico econômico e das condições de legitimidade do sistema que explora a força de trabalho do homem como mercadoria e a sua aceitação passiva.

As práticas educacionais radicalmente críticas à ordem social do capital devem se constituir como instrumentos contra a dominação capitalista e, portanto, contra a base da alienação que lhe é correspondente, ou seja, a exploração do homem pelo homem “num mundo baseado precisamente na acumulação da riqueza à custa de outrem”.(MARX, 1978, p. 12). A necessidade de se pensar em uma educação para além do capital é acreditar nas possibilidades de uma transformação social contra o determinismo capitalista. A educação deve ser compreendida

como o meio transformador mais amplo e emancipador capaz de desalienar o homem das amarras do capital.

E assim poder constituir um homem plenamente emancipado que entende a dinâmica social e seu papel em uma sociedade que se pautela pela “[...] interação social plena de significado, fundada na *reciprocidade mutuamente benéfica*” (MÉSZÁROS, 2010, p. 96) e que movido pela consciência social luta pela transição para uma sociedade para além do capital.

Referências

- ALVES, G; ANTUNES, R. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96): MEC, 1996
- BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.
- CARVALHO, E.J.G. Educação e diversidade social. In: CARVALHO, E.J.G; FAUSTINO, R.C. (Org). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.
- COGGIOLA. O; KATZ, C. Neoliberalismo – Futuro do Capitalismo?. In: COGGIOLA. O; KATZ, C. (Org.). **Neoliberalismo ou Crise do Capital?**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 195 – 121.
- DEGENVILLE, R. Introdução. In: MARX, K. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978, p. 9 - 49
- DEITOS, R.A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum.Education**, Maringá, v.32, n.2, p. 209-218, 2010.
- ENGELS, F. Introdução ao Trabalho assalariado e capital de Karl Marx. In: **Marx; Engels: Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, 198-?.
- EVANGELISTA, O; SHIROMA, E.O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.20, p. 43-54, jun. 2006.
- FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado. In: VEIGA, I.P.A. FONSECA, M. A (Orgs.). **As dimensões do Projeto – Político – Pedagógico**. Campinas – SP: Papyrus Editora, 2007, p. 13 – 44.
- GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- KONDER, L. **Marxismo e Alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2004, p. 53 - 73

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

_____. **O capital**: crítica a economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Ridendo Castigat Mores, 2000

_____. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Bauru – SP: Edipro de bolso, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

NETTO, J.P; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

NOMA, A.K. Unesco e Educação no Brasil a partir da década de 1990: percurso de uma pesquisa coletiva. **Pensamento educacional**, Curitiba, v. 5, n. 11, p.54-73, 2011.

NOMA, A.K; CZERNISZ, E.C.S Trabalho, Educação e Sociabilidade na transição do século XX para o século XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, J.S; ARAÚJO, R (Org.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Ed. Massoni, 2010.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E.J.G; FAUSTINO, R.C. (Org). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: EDUEM, 2010.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí-RS: Editora UNIJUÍ, 2005.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968, p.117.