

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CAPITALISTA E ESTADO¹

*Roseane Santana Santos**

RESUMO

Este artigo consiste em uma análise materialista, histórica e dialética da educação brasileira no contexto da sociedade de classes. Nosso objetivo é desvelar como o Estado capitalista se utiliza do sistema educacional para garantir a reprodução do capital. A partir do estudo sobre os modelos produtivos adotados pelo capital e seus impactos nas políticas educacionais brasileiras, revelamos como os pressupostos e os princípios desses modelos estão infiltrados, promovendo suas concepções políticas e ideológicas de sujeito e sociedade. Para desenvolver esse estudo, filiamos-nos a teóricos da pedagogia crítica da educação, a pressupostos da ontologia marxista e da sociologia da educação que adotam a perspectiva da realidade objetiva em suas pesquisas. Essa filiação se faz relevante, na medida em que é preciso compreender que as raízes dos problemas vividos pela educação brasileira no cenário atual passam, necessariamente, por uma reflexão acerca dos modelos produtivos instituídos pelo capital. Nesse sentido, ao analisarmos as principais reformas educacionais instituídas pelo Estado brasileiro nos séculos XX e XXI, desvelamos o quanto elas estão alinhadas aos interesses do capital em detrimento dos interesses do trabalho, pois o Estado, como gestor dos interesses do capital, apropria-se da instituição educacional para garantir sua reprodução.

Palavras-chave: Educação. Sociedade capitalista. Estado.

EDUCATION, CAPITALIST SOCIETY AND STATE

ABSTRACT

This paper is a materialist, historical and dialectical analysis of the Brazilian education in the context of class society. Our goal is to unveil the capitalist state and how it uses the educational system to ensure the reproduction of capital. From the study of the

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de financiamento 001.

* Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da rede estadual de educação de Sergipe (SEDUC). ORCID: 0000-0001-9897-7765. Correio eletrônico: roseanesd@hotmail.com

productive models adopted by capital and their impacts on Brazilian educational policies, we reveal how the assumptions and principles of these models are infiltrated in the official documents, making their political and ideological conceptions of subject and society effective. In order to develop this study we affiliated with the theorists of critical pedagogy of education, the assumptions of Marxist ontology and the sociology of education that adopt the perspective of objective reality in their research. This affiliation is relevant to the extent that it is necessary to understand that the roots of the problems experienced by Brazilian education in the current scenario necessarily require a reflection on the productive models instituted by capital. Therefore, when analyzing the main educational reforms instituted by the Brazilian State in the twentieth and twenty-first centuries, we reveal how they are aligned with the interests of capital, while harming the interests of labor, as the State while manager of capital interests appropriates the educational institution to guarantee its reproduction.

Keywords: Education. Capitalist society. State.

EDUCACIÓN, SOCIEDAD CAPITALISTA Y ESTADO

RESUMEN

Este artículo consiste en un análisis materialista, histórico y dialéctico de la educación brasileña en el contexto de la sociedad de clases. Nuestro objetivo es desvelar cómo el Estado capitalista usa el sistema educativo para garantizar la reproducción del capital. A partir del estudio de los modelos productivos adoptados por el capital y sus impactos en las políticas educativas brasileñas, revelamos cómo los supuestos y principios de estos modelos se infiltran en los documentos oficiales, haciendo efectivas sus concepciones políticas e ideológicas del sujeto y la sociedad. Para desarrollar este estudio, nos asociamos con teóricos de la pedagogía crítica de la educación, los supuestos de la ontología marxista y la sociología de la educación que adoptan la perspectiva de la realidad objetiva en su investigación. Esta afiliación es relevante en la medida en que es necesario comprender que las raíces de los problemas experimentados por la educación brasileña en el escenario actual necesariamente requieren una reflexión sobre los modelos productivos instituidos por el capital. En este sentido, al analizar las principales reformas educativas instituidas por el Estado brasileño en los siglos XX y XXI, revelamos cómo están alineadas con los intereses del capital, en detrimento de los intereses del trabajo, como Estado, como administrador de los intereses del capital, se apropia de la institución educativa para garantizar su reproducción.

Palabras clave: Educación. Sociedad capitalista. Estado.

1 INTRODUÇÃO

O advento do capitalismo como modo de sociabilidade transformou essencialmente as relações de produção do complexo educacional. Desde esse aconte-

cimento, a educação formal vive em contextos de contradições e conflitos decorrentes das instabilidades do capital. Compreender como ocorreu e ocorre essa transformação no curso da história é fundamental para entender o projeto estabelecido pelo Estado para a educação brasileira, que vive, do mesmo modo que o capital, uma crise estrutural. Com base nesse estudo, afirmamos que essa é uma crise entre capital/trabalho, na medida em que o capital não está conseguindo garantir sua reprodução por meio do trabalho. Esse fenômeno afeta diretamente o sistema escolar.

Para desenvolvermos essa reflexão, partimos da história da educação brasileira em sua relação com os modelos produtivos instituídos pelo capital em cada nível de evolução, analisando as contradições e conflitos vivenciados pela sociedade em cada um desses momentos. Considerando que a luta de classes perpassa todas as relações sociais, entendemos que, no modo de produção capitalista, as diretrizes definidas para a educação refletem os conflitos e contradições dessa sociedade.

Esse fato justifica a perspectiva teórica adotada para a elaboração deste artigo, que é de caráter bibliográfico e está alicerçado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, pois estuda a educação pela categoria do trabalho. Com base na teoria ontológica do trabalho, compreendemos todo o funcionamento social e como essa categoria implica o funcionamento do complexo educacional, sempre em uma relação dialética.

2 CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA CATEGORIA TRABALHO

Na perspectiva ontológica, a educação é concebida como um complexo que tem origem no trabalho, pois é pelo trabalho que o homem passa de ser meramente biológico para ser social. É do trabalho que, em princípio, o homem nasce em meio à luta pela existência. É por meio do trabalho que se desenvolvem todas as outras categorias, principalmente a educação. Esse pensamento está ancorado na filosofia materialista instaurada por Marx, pois

[...] trata-se de uma perspectiva filosófica que concebe o ser social como um complexo que requer complicadas inter-relações. Por ser complexo, o ser social deve ser visto, simultaneamente, na sua singularidade e na sua universalidade, ou seja, como indivíduo e como gênero pertencente a uma sociedade, nas suas leis causais, enfim, na articulação entre complexos no interior do complexo total do ser social. (BERTOLDO, 2015, p. 29).

O ser social é constituído de natureza orgânica e inorgânica, e são essas duas naturezas em interação constante que lhe possibilitam desenvolver as categorias do trabalho, da linguagem, da educação, da ideologia etc., necessárias à reprodução do ser. Isso não significa que exista uma hierarquia de valor entre as categorias, mas sim que essas categorias só podem existir como uma exigência do trabalho, conforme o pensamento de Lukács (2013, p. 4):

Todas as categorias desta forma de ser [ser social] têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar

somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Com base nessa concepção, o ser é considerado uma categoria material, porquanto é compreendido como totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais. “Esta estrutura constitutiva do ser, a que Lukács designa como um ‘complexo de complexos’, apresenta-se sempre por meio de uma intrincada interação dos elementos no interior de cada complexo.” (VAISMAN, 2007, p. 256).

Essa totalidade corresponde ao modo de produção no qual esse ser se (re) produz e é (re)produzido, sempre a partir da categoria do trabalho. Nessas condições materiais, a educação ocupa um lugar vital no processo de reprodução desse ser, tendo em vista que ela é uma categoria que assegura a reprodução social, por meio da influência que exerce sobre a consciência de outro ser, ou seja, numa relação de alteridade. Com base nessa característica inerente à educação humana, convém ressaltar que a educação acompanha o homem desde o momento do salto ontológico, quando este sai de uma condição meramente biológica e se funda como ser social. Ao atingir essa condição, ele passa a agir sob a consciência de outros homens, ou seja, passa a se relacionar socialmente por meio da linguagem e da educação; logo, nessa perspectiva, consideramos a educação como um complexo essencial para a reprodução do gênero humano ao promover a mediação entre a individuação e a generalidade, pois

[...] para trabalhar o homem tem de apropriar-se dos conhecimentos existentes e, neste processo, novos conhecimentos vão sendo incorporados, outros vão sendo adquiridos. Portanto, é nesse momento que ocorre o processo de gênese da educação. (BERTOLDO, 2015, p. 130).

Sendo assim, a educação se institui como mediadora na apropriação de saberes produzidos pelo ser social, porque se estabelece como uma forma de transmissão do conhecimento acumulado nas sociedades humanas, conforme explicam Moreira e Maceno (2012, p. 179):

Sem a transmissão desse acervo imaterial, a transformação consciente da natureza em fins não se processaria (trabalho), nem mesmo as ampliações desses fins (necessidades cada vez mais tornadas sociais) se fixariam, uma vez que é impossível transformar o mundo natural em fins humanos sem a existência dos indivíduos sociais, e a existência dos indivíduos sociais pressupõe a apropriação de elementos culturais, que não podem ser transmitidos de outro modo a não ser através da mediação da educação.

Essa função ontológica da educação tem como polo determinante a totalidade social concreta, isto é, em todo modo de produção em que estiver inserida, estará sempre submetida à esfera econômica, manterá relação com o trabalho de

modo indireto e mediado e, por fim, servirá como modelo para que os indivíduos se comportem de modo socialmente desejado pela reprodução da sociedade historicamente constituída. Assim, como cada estágio da história solicita um modo de produção específico, a educação altera-se nessa dinâmica existente entre história e sociedade de cada época. Desse modo, a educação escolar na sociedade capitalista se configura e se manifesta de maneira universal.

Logo, depreende-se dessa concepção de educação que ela mantém uma relação dinâmica e articulada ao desenvolvimento das forças produtivas. Isso significa que, quanto mais complexo for o desenvolvimento dessas forças em uma sociedade, maior será o poder de mediação da esfera educativa. Esse pensamento está fundamentado na ontologia marxiana, a qual entende que

[...] a realidade é vista não em suas partes que a integram, mas a partir de uma totalidade cujo desenvolvimento é processual, é historicamente determinado pelas condições concretas de produção e reprodução humana. Em síntese, é no objeto e não no sujeito que se encontra a concretude real, pois a perspectiva marxiana entende que a consciência é um produto do real e não o contrário. (BERTOLDO, 2015, p. 32).

Para compreender ainda mais essa relação entre trabalho e educação, faz-se necessário compreender como o ser social se reproduz. Conforme foi dito anteriormente, a educação é uma categoria que surge no processo de desenvolvimento do ser social e tem o trabalho como esfera fundante. Na perspectiva ontológica marxiana, o trabalho é considerado como pôr teleológico primário, pois o homem transforma a natureza, a fim de garantir sua existência, e esse ato constitui o primeiro ato consciente do homem, já que “[...] o que caracteriza e determina a especificidade da atividade humana é o fato de ser uma ‘atividade posta’, ou seja, é a configuração objetiva de um fim previamente ideado - pôr teleológico.” (VAISMAN, 2007, p. 257). Diferentemente do ato teleológico primário, em que a ação do sujeito incide sobre a natureza, no ato teleológico secundário, a ação humana incide sobre a consciência de outros sujeitos, com o objetivo de influenciá-los a executar os pors desejados, como bem elucida Tonet (2005, p. 218):

O ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se aqui, de uma ação sobre uma consciência visando induzi-la a agir de determinada forma.

É com base nessa relação entre sujeitos que se constitui o processo de reprodução que ocorre tanto no âmbito biológico como no social, pois é impossível, no mundo dos homens, ocorrer um processo de separação entre vida orgânica e social. Isto significa que a reprodução biológica do indivíduo é a base primeira de sua existência. Mas, ao mesmo tempo, ao se reproduzir como ser biológico, o sujeito também se reproduz socialmente, e essa reprodução se faz de forma diferenciada em cada sociedade. O surgimento do complexo da educação tem como fundamento a necessidade de transmissão das características do gênero que são fixadas socialmente. Portanto, “[...] a educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela cada indivíduo singular se apropria das obje-

tivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens.” (LIMA, 2009, p. 110).

É por meio dessa apropriação cultural que se ergue a educação, ora de forma espontânea, ora de forma sistematizada, e sempre em função da complexificação do trabalho. No nível da teleologia secundária, as transformações da divisão do trabalho refletiram significativamente sobre a educação, haja vista que impuseram novas relações de aprendizagem. A educação escolar surge nesse contexto como uma forma particular de educação que se reproduz na sociedade de classes, substituindo as práticas educacionais espontâneas. Entretanto, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra continua sendo a função geral da educação; nesse sentido, o que mudam são as formas de transmissão, atendendo às diferentes demandas colocadas por cada sociedade, conforme explana Bertoldo (2015, p. 133):

Na atualidade, embora a educação se configure sob a forma específica de educação escolar, não é possível eliminar o seu caráter geral. Assim, na realidade, uma não existe separada da outra, de modo que a educação tem que ser compreendida tanto na sua especificidade como na sua generalidade. Trata-se, então, de um movimento que vai do particular ao universal e depois retorna ao particular, permitindo-nos apreender o fenômeno educativo na sua totalidade.

Em sua dimensão geral, a educação é elemento essencial para a reprodução social, e essa reprodução sempre se dá de forma contraditória, porque acontece a partir de um movimento dialético de superação do velho e criação do novo, isso porque a reprodução social se realiza de modo desigual. O novo surge em razão da dinâmica dos modos de produção, mas sem negar a existência do velho, assim como sem uma completa dissolução deste.

A compreensão desta questão implica a necessidade de apreendermos a educação no seu processo contraditório. De um lado, ela se volta para o passado, quando busca fazer a transmissão das objetivações, aprendizagens, elaboradas por uma geração, para as novas gerações. De outro, ela se volta para o presente, buscando contribuir para a formação da personalidade humana futura. (BERTOLDO, 2015, p. 163).

Em síntese, o fato de a educação possuir essa característica conservadora, não significa que ela vai se reproduzir de forma apenas conservadora, pois, mesmo que o ponto de partida sejam elementos do passado, é impossível que ela reproduza apenas o passado no indivíduo, sobretudo, porque, como o ser social se reproduz de maneira contraditória, a educação também assim se manifesta. Freitag (1980, p. 18) corrobora essa posição, ao afirmar que

No processo educacional o indivíduo é habilitado a atuar no contexto societário em que vive, não simplesmente reproduzindo as experiências anteriores, transmitidas por gerações adultas, mas em vista de tais experiências, sua análise e avaliação crítica, ele se torna capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a reestruturação e reorganização da sociedade moderna. Tanto o indivíduo como a sociedade são vistos num contexto dinâmico de constantes mudanças.

Compreender a educação nessa perspectiva dinâmica de constantes mudanças sociais é reconhecer a concepção de homem como sujeito histórico que, ao mesmo tempo que é produto dos condicionamentos socioeconômicos, é consciente de que pode mudar as estruturas que o condicionam. Portanto, é nesse ponto que se firma a dimensão inovadora e emancipatória da educação.

3 EDUCAÇÃO, CAPITALISMO E SOCIEDADE DE CLASSES

A teoria materialista marxiana funda-se na concepção da determinação recíproca das categorias que compõem o complexo do ser social. Isso significa que é impossível pensar o ser social fora das suas relações e práticas sociais; portanto, nosso ponto de partida para apreender a função social dos processos educativos é o estudo da educação no âmbito do modo de produção capitalista e da sociedade de classes. Para isso, é preciso compreender que, numa sociedade de classes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores tem como fim a habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho, isto é, servir às demandas do capital, mesmo que essa servidão não seja totalizante. Por essa razão, a relação entre processo de produção e os processos educativos é marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas, em que se estabelece o confronto entre capital e trabalho. Essa relação dialética entre superestrutura e base econômica é uma parte relevante e essencial da teoria econômica de Marx sobre o capitalismo, pois ele afirma que

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção, que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1989, p. 28).

Com base nesse entendimento, a educação e a formação humana se desenvolvem em função das necessidades, demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas de sociabilidade que assumirem. A visão marxista em relação a essas concepções é a de que o conjunto das relações sociais e econômicas é a base sobre a qual se estrutura e se condiciona a vida social, “[...] pois as relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica etc.” (FRIGOTTO, 2000, p. 31). Daí a importância de compreender esse ser em sua totalidade, e o desafio colocado para a educação, seja ela como formação humana, seja ela como reprodução social, é considerar esse sujeito em constante interação com os diversos e conflitantes complexos que o compõem.

Diferentemente das formas de socialização anteriores, a sociedade de classes proporciona a seus membros certa mobilidade vertical, isso explica por

que no capitalismo o processo competitivo atinge intensidade incomparável à que se constata nos tipos estruturais tradicionalistas (PEREIRA; FORACCHI, 1977). Antes da Revolução Industrial, não era possível falar em modo de produção capitalista, haja vista que as comunidades agrícolas dominavam a sociedade. O capitalismo está fundado no conceito de democracia e liberalismo, em concepções que postulam que todos os indivíduos são igualmente livres para se autorrealizarem, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nesse processo de autorrealização.

A liberdade, no capitalismo, significa liberdade ostensiva para competir pela riqueza disponível da nação; e a democracia política é o método de governo que se propõe a assegurar à comunidade nacional que todos os indivíduos se aterão às regras do jogo. Essa liberdade requer de todo aquele que falhe na luta competitiva que não abandone o “espírito esportivo” - pois ele não é senhor das suas próprias oportunidades de êxito? (PEREIRA; FORACCHI, 1977, p. 266).

Ao contrário dos sistemas anteriores, o capital não consegue se reproduzir sem que os trabalhadores tenham acesso à educação formal (MOREIRA; MACENO, 2012). Ao assumir a função de mediadora na reprodução da totalidade social, a educação atua no sentido de formação técnico-profissional do trabalho pelo capital, assim como essa formação deve estar ajustada à ideologia da totalidade social capitalista. Dessa forma, “[...] sob o marco do capitalismo atual, a educação reproduz o sistema dominante tanto ideologicamente quanto nos níveis técnico e produtivo. Nesse sentido, o atual sistema educativo é utilizado como instrumento de reprodução, exclusão e dominação.” (CHAVES, 2012, p. 202).

Uma das possibilidades de compreensão do modelo estabelecido pelo capital para o sistema educacional brasileiro se dá pela via do estudo dialético, no qual a contradição aparece como pressuposto. Nessa perspectiva, pensar a sociedade dialeticamente é pensar a relação que os sujeitos estabelecem com a realidade objetiva concreta e, neste estudo, no contexto da educação formal. Daí o interesse do capital nas políticas de educação instituídas pelo Estado, que, por serem dialéticas e dinâmicas, esbarram nos limites inerentes ao próprio sistema, pois

[...] é claro que a mudança progressiva, enquanto traço inerente à sociedade de classes, encontra um limite, isto é, avança até onde as determinações essenciais do sistema não sejam negadas: sobretudo até onde a apropriação privada dos meios de produção e seus correlatos a comporte. (PEREIRA; FORACCHI, 1977, p. 251).

Nesse sentido, o que estamos vendo em relação às políticas educacionais instituídas pelo Estado capitalista nas últimas décadas do século XX e início do século XXI é que elas não estão conseguindo garantir a “qualidade” tão almejada na formação técnica dos sujeitos, porque isso implica maior investimento financeiro na educação pública, o que é incompatível com a lógica de acumulação do capital. Logo, o limite está no fato de que a transmissão de valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos, dentre outros, definidos para a educação formal funciona para atender, prioritariamente, aos interesses do capital, e não à formação humana dos sujeitos. São esses interesses que orientam os programas de

ensino, assim como os currículos dos sistemas escolares, determinando assim o que cabe a cada classe aprender. O ponto de vista do capital é que a superestrutura política e ideológica funcione como engrenagem para manter a produção material, e essa relação ocorre de forma desigual e opressora, conforme explicam Freres, Rabelo e Segundo (2008, p. 3-4):

A educação no sistema capitalista corresponde a uma educação voltada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. Produção da riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. Estes buscam, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, decidir quais os destinos da sociedade, bem como ela deve ser organizada, como deve pensar, como deve agir.

Em outra perspectiva, Gramsci (2001) nos fornece elementos importantes para pensar uma teoria dialética da educação. Em sua tese, ele admite a existência de duas esferas que formam o Estado: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira é constituída pelo poder repressivo da classe dirigente, governo, tribunais, exército e polícia; já a segunda é constituída pelas associações privadas, escolas, igreja, sindicatos, meios de comunicação de massa etc. O autor argumenta que a sociedade política sozinha não é capaz de produzir consenso de ideias dentro de uma sociedade e que ela precisa da existência da sociedade civil para assegurar a manutenção da estrutura de poder (Estado). Nesse sentido, ele retira da infraestrutura a centralidade ontológico-genética para atribuí-la à sociedade civil.

Essa tese abre margem para um conceito emancipatório de educação, na medida em que trabalha com a possibilidade de mudança na relação entre oprimido e opressor, ou seja, o oprimido pode assumir uma força política. “Isso porque Gramsci (2001) admite que na sociedade civil circulam ideologias. Nela a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo, que, aceita e assimilada por esta, constitui o que Gramsci chama de senso comum.” (FREITAG, 1980, p. 38). Para ele, quando a ideologia da classe dominante transforma-se em senso comum e consegue paralisar a circulação de contraideologias, sua função hegemônica está realizada. Disso resulta em consenso e colaboração da classe oprimida ao interiorizar a normatividade hegemônica. Esse fato justifica a existência das instituições privadas, das quais a escola é parte constituinte, pois elas assumem o papel estratégico de dominação das consciências, por meio do exercício da hegemonia.

Numa sociedade de classes, a hegemonia se estabelece como essencial para estabilizar uma relação de dominação e, conseqüentemente, as relações de produção. Nesse sentido, para se consolidar uma contra-hegemonia, é necessário que a classe oprimida utilize como estratégia política o controle da sociedade civil. Mesmo que a classe dominante monopolize as instituições privadas, Gramsci (2001) afirma que é possível a classe oprimida intervir na dominação das consciências, entendendo que a sociedade civil é o lugar da circulação de ideologias e que, para assegurar a hegemonia, a classe dominante concebe, mesmo de forma ilusória, um momento de liberdade, assegurando à classe oprimida que ela possa

optar por sua concepção de mundo. Essa liberdade pode ser explorada de forma consciente pela classe oprimida, uma vez que

Mediante seus intelectuais orgânicos ela pode lançar no âmbito da sociedade civil sua contraideologia. Esta procurará realizar-se através das próprias instituições privadas, refuncionalizando-as; ou criando contrainstituições que divulguem a nova concepção do mundo, procurando corroer o senso comum. É óbvio que dentro dessa visão a escola e as doutrinas pedagógicas assumem uma importância estratégica. Mas também é óbvio que tal estratégia só terá chances de êxito quando a classe hegemônica oscilar no poder, delineando-se a corrosão do bloco histórico que garantia a sua hegemonia, e dando-se a emergência de um novo bloco. É evidente que as chances de êxito de uma pedagogia do oprimido e de uma educação emancipatória dependem da erosão das relações de produção capitalistas nas três instâncias que compõem o bloco histórico. (FREITAG, 1980, p. 39).

Na perspectiva da tese gramsciana, a luta política pode e deve travar-se prioritariamente na instância da sociedade civil, e é com base nessa perspectiva que é possível pensar dialeticamente o problema da educação e o funcionamento da escola. Essa tese nos permite pensar o problema não só do ponto de vista da análise, da explicação ou da crítica, mas, sobretudo, por meio de instrumentos para pensar e realizar outra(s) possibilidade(s) de estrutura societária. Nesse sentido, o funcionamento da escola capitalista pode não apenas reproduzir as relações de produção dessa sociedade, mas também pode desgastar a própria estrutura capitalista. Isso só é possível por meio de contraideologias, representadas pela pedagogia do oprimido¹, que possam apoderar-se da instituição escolar propondo uma nova concepção de mundo.

No capitalismo moderno, esse controle é exercido pelo Estado, que funciona como mediador, pois, ao mesmo tempo que defende uma concepção de mundo universal, justa e neutra para os membros da sociedade, adota uma concepção de mundo da classe hegemônica utilizando a escola como meio para a divulgação desta concepção. Essa concepção se materializa por meio da elaboração de políticas educacionais propostas pela sociedade política, ou seja, pelo Estado. Pelo seu caráter legal, a legislação educacional já é umas das formas de materialização da filosofia defendida pela classe dominante.

O sistema educacional se enquadra na sociedade civil, pois é nele que se implantam as leis. É ele que se encarrega de imprimir a concepção de mundo da classe dominante nas instituições sociais e com isso orientando os padrões de comportamento dos dominados. Logo, para o Estado não interessa só formular as leis, é necessária a materialização destas na sociedade civil. Isso ocorre por meio do estabelecimento de conteúdos curriculares, por intermédio da imposição de um código linguístico, mediante mecanismos de seleção de alunos nas instituições, através de formas de aprendizagem impostas aos discentes e aos docentes etc. Para concretizar seu projeto, o Estado busca alcançar sua hegemonia garantindo aos indivíduos uma aparente liberdade nas suas escolhas. Para Freitag (1980), é esse pequeno grau de liberdade que pode promover a libe-

¹ Pedagogia humanista e libertadora elaborada e protagonizada pela classe oprimida.

ração da classe subalterna. Quando esse grau de liberdade é utilizado para produzir contraideologias, ou quando ocorrem defasagens em relação às intenções originais da classe hegemônica, o Estado entra em cena reformulando as leis, reestruturando a organização interna do sistema educacional, reorganizando currículos etc.

4 MODELOS PRODUTIVOS: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como já foi dito anteriormente, o mundo da produção está submetido à esfera do trabalho como condição básica do ser social. As transformações ocorridas no mundo produtivo alteraram substancialmente o mundo do trabalho e, por sua vez, os processos educativos e sua discursividade.

A expansão do capitalismo a partir da permanente revolução de seus meios de produção carrega consigo um processo também permanente de transformação das relações de produção; em outras palavras, transforma as formas de trabalho para torná-las adequadas à expansão, e, portanto, às relações sociais. Em cada momento de desenvolvimento das forças produtivas, as relações de trabalho correspondentes criam e recriam o campo de batalha dos detentores dos meios de produção e vendedores de força de trabalho, com novas formas de opressão e resistência (BATISTA, 2014).

Os modelos produtivos no mundo do trabalho foram diversos no modo de produção capitalista. Assim, durante o século XX, predominou como modelo o sistema taylorista; esse modelo tinha como base a separação entre trabalho manual e intelectual. O pensamento desenvolvido por Taylor (2006, p. 34 *apud* ANTUNES; PINTO, 2017, p. 17) consistia na seguinte proposta:

Estabeleço como princípio geral [...] que, em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada, que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente.

Para Taylor (2006 *apud* ANTUNES; PINTO, 2017), o problema entre capital e trabalho fundava-se em um problema gerencial. A solução seria dividir equitativamente as atividades intelectuais e manuais entre os que pensam e os que executam, logo caberia à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as atividades manuais. Nessa forma de conceber o trabalho, evidenciou-se a submissão, a passividade do trabalhador em relação à figura do gerente, ao qual, por sua vez, resta “[...] desenvolver técnicas que desmobilizem, mascarem ou mesmo revertam a favor do capital, as tensas relações entre compradores e vendedores de força de trabalho.” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 17). Os princípios de administração “científica” desse modelo de produção visavam conciliar o operariado à regência capitalista, a fim de aumentar a produtividade do trabalho.

Como modelo produtivo, o taylorismo teve como principal característica o controle do “corpo” e do intelecto do trabalhador, porque o domínio do trabalho intelectual e manual pelo trabalhador consistia em uma ameaça ao capital. Dessa forma,

[...] percebe-se, pois, que o controle dos corpos dos trabalhadores é apenas um corolário de todo sistema, cujo cerne é uma apropriação do conhecimento, dos saberes-fazer que detêm sobre o trabalho. E mais: é um ataque às formas sociais de reprodução desse conhecimento pelos próprios trabalhadores, visando abortá-las e com isso abater a capacidade de negociação destes com o capital, tanto no ambiente de trabalho (no consumo da força de trabalho pelo capital na produção), quanto fora dele (na compra de força de trabalho pelo capital, na esfera da circulação). (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 31).

Essa possibilidade de dependência dos donos dos meios de produção em relação aos trabalhadores era a principal questão do taylorismo, não só no processo de aquisição de mão de obra, como também na reprodução da força de trabalho. Esse pensamento acarretou a ampliação das desigualdades sociais entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. Com o taylorismo, houve a acentuação da divisão técnica do trabalho, assim como a centralização do trabalho intelectual nas mãos dos proprietários dos meios de produção e, conseqüentemente, a limitação da atividade criativa do trabalhador sobre o processo de produção da mercadoria. Isso também era um fato que limitava a produção do ponto de vista quantitativo.

Em resposta a essa limitação quantitativa do modo de produção taylorista, o fordismo teve como característica fundamental a produção industrial em larga escala. A diferença entre os dois modelos de produção é que no fordismo o objetivo era intervir no consumo, aumentando a circulação dos produtos no mercado, criando, dessa forma, uma indústria de massa. Predomina, nesse modelo de produção, a otimização, tanto na produção da mercadoria como na contratação de mão de obra; isso significou produzir com o mínimo de desperdício e oferecer salários máximos a um operário mais qualificado, ou seja, que detinha as habilidades e competências necessárias para a produção. Essa lógica estava baseada na produção focada na demanda e no aumento do lucro, por isso, fez uso de duas estratégias:

Estudar as demandas do mercado e desenvolver aquilo que o consumidor médio supostamente busca; tendo feito isso, detalhar a forma mais econômica de produzir, reduzindo custos e, dentro de um critério bem particular de eficiência capitalista (pagar melhores salários, desde que se obtenham bons lucros), fornecer tais produtos à sociedade. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 39).

Nesse modo de conceber a produção, o lucro era considerado como uma consequência da satisfação social em relação à mercadoria, isto é, se bem estudada e se correspondesse aos desejos e necessidades do público, o lucro seria garantido. Do ponto de vista da organização produtiva fordista, o controle do trabalho ocorre da seguinte forma: estudo e prescrição de como será a execução das atividades, e seleção de ferramentas voltadas para cada tarefa. Diferentemente do modelo taylorista, o sistema de controle abarca todos os postos de trabalho como uma cadeia única e interligada. Cada trabalhador é fixado em uma função, sem a possibilidade de deslocamento pela empresa. Toda ferramenta necessária para o desenvolvimento do trabalho deve estar ao alcance das mãos do trabalhador, possibilitando que todos executem as tarefas ao mesmo tempo e sem a

necessidade de deslocamento, reduzindo dessa forma o tempo na produção. Com a implantação desse sistema, a especialização das atividades de trabalho foi elevada a um nível extremo de limitação e simplificação, reduzindo o trabalho do operário a algo semelhante ao trabalho de um robô. Esse sistema promoveu uma enorme produtividade no âmbito do capital.

Em síntese, podemos afirmar que o modelo proposto por Ford consagra, incrementa e expande os métodos de Taylor, pois ambos

[...] definem um projeto de usurpação, pela gerência capitalista, do conhecimento do trabalho desenvolvido social e historicamente pela classe trabalhadora. A gerência, ainda que assalariada, passou a açambarcar e reformular tais saberes-fazer em moldes artificiais, sob critérios de eficiência exclusivamente capitalistas, a simplificá-los e, assim padronizados, impô-los aos trabalhadores. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 46).

No contexto educacional, esses modelos produtivos se revelam no processo de ampliação do acesso da população ao ensino público, com vistas à formação de mão de obra qualificada para o trabalho nas indústrias. Isso ocorreu porque o modelo taylorista-fordista foi contemporâneo do advento do processo de industrialização no Brasil, em 1920, que culminou num processo de crescimento da classe média, resultando na migração de famílias do campo para a cidade. Foi nesse contexto que nasceu a escola moderna, impulsionada pela alteração da fisionomia do mundo do trabalho, a partir da Revolução Industrial. Com a alteração das relações de trabalho, os princípios definidos pelo modelo fabril foram incorporados ao sistema escolar por meio de uma educação voltada para o treinamento para o trabalho fabril. A educação vigente no período da ditadura militar (1964-1985) articulou-se à pedagogia tecnicista com foco no “[...] comportamento humano, no sentido de treinar o aluno, desenvolvendo habilidades técnicas necessárias ao mercado de trabalho, o que enfatiza a tecnologia educacional utilizada para o processo formativo.” (IOP, 2011, p. 2). Essa pedagogia fundou-se na ideia de que o modelo empresarial favorece o aumento da produtividade humana para o trabalho e amparou-se na proposta taylorista de especialização das funções, conforme explica Aranha (1996, p. 213):

A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exige, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.

De acordo com essa concepção pedagógica, a escola “[...] deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo de sua aposentadoria.” (TONET, 2012, p. 13). Essa configuração se refletiu na escola na forma de organização de conteúdos em disciplinas com extensa grade curricular; na organização espacial da sala (cadeiras enfileiradas) semelhante a uma organização fabril. A imobilidade e a distribuição em fileiras refletem a ideia de submissão e hierarquia do aluno em relação ao professor, que se confunde com a imagem do operário e do chefe do setor industrial, respectivamente. Quanto à organização do conhecimento, esse modelo de pedagogia, de acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 79),

[...] promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (trabalho manual) de outro. Uma escola que, além disso, enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão.

Nesse sentido, observamos que o modelo taylorista-fordista trazia uma proposta de educação puramente formal, fragmentada e hierarquizada, que se fundamentava na secular divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual, elaborada pela gerência capitalista, que se autodeterminava “científica”.

Com a crise do fordismo, resultante das transformações ocorridas na esfera informacional, as diretrizes para o mundo do trabalho começaram a ser redefinidas. Nesse sentido, inicia-se um processo de reestruturação, caracterizado pela incorporação, cada vez maior, da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento individualizado.

É nesse contexto que surge o toyotismo como proposta de modelo produtivo. Esse modelo, comandado pelo mundo financeiro, visava recuperar o ciclo reprodutivo do sistema de capital e, ao mesmo tempo, recuperar a hegemonia do capital ameaçada pelas lutas operárias.

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo flexivo onde o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64).

Nessa perspectiva produtiva, o que determinava a produção era demanda, mas isso não significou a supressão da fabricação em larga escala, esta continuou a existir; contudo, os processos produtivos eram executados em conformidade com a demanda efetiva. Quanto aos trabalhadores, estes passaram a operar várias máquinas ao mesmo tempo, com isso, reduziu-se o número de efetivos para a realização das atividades. O trabalhador passou a exercer várias funções ao mesmo tempo, e novas tarefas e atividades foram-lhe atribuídas, como as seguintes: diagnóstico, reparo, manutenção dos equipamentos, programação, controle de qualidade etc. Com base nesses procedimentos, surge o conceito de “polivalência”, que consiste numa proposta de trabalho baseada na “desespecialização” e descentralização na realização das atividades. Nesse sentido, de acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 69), a “[...] desespecialização trazida pelo toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas, com o intuito de novamente atacar o controle que os trabalhadores mais qualificados ainda detinham [...]”, ou seja, o objetivo consistia em diminuir os poderes do trabalhador sobre a produção, assim como aumentar a intensidade do trabalho. Nessa forma de concepção de produção, tanto o posto de trabalho como o tempo de ciclo das atividades variam de acordo com a demanda geral, ou seja, de acordo com o fluxo da cadeia produtiva.

O sistema toyotista de produção se instalou na década de 1970 e se consolidou nas últimas décadas do século XX, no contexto da crise do capitalismo. Esse

sistema possibilitou a redução do número de trabalhadores nas organizações onde foi aplicado. Esse modelo também alterou o desenho espacial, de trabalho, de organização técnica e de controle do trabalho. Nessa nova configuração, “[...] não há mais as divisórias. Não há o restaurante do peão [...]” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 73) e o da gerência. Em relação ao trabalho intelectual, no toyotismo, o elemento subjetivo é apropriado pelo capital, por meio de formas de controle invisíveis pelo trabalho, na medida em que se cria a ilusão de uma participação do trabalhador nas sugestões de melhorias no processo de produção, que, quando são acatadas pela empresa, geram um aumento nas tarefas e intensificam o trabalho por parte do trabalhador. Dessa forma, segundo Souza (2012, p. 149), “[...] são produzidas formas de controle que procuram demonstrar uma dimensão mais ‘humanizada’ do capital na sociedade [...]”. É uma alienação que é mais interiorizada, ainda mais complexificada.

O toyotismo está apoiado na concepção de aprendizagem flexível, que surgiu na contramão da proposta de profissionalização, estabelecendo a formação de profissionais flexíveis que fossem capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes do desenvolvimento da produção científico-tecnológica contemporânea. Essa aprendizagem tinha como fundamento as Pedagogias das Competências e do Aprender a Aprender, que implicam uma formação geral conquistada por meio da escolarização ampliada. Essa formação possibilita ao profissional a aquisição de habilidades intelectivas de selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, de conhecimentos de sistemas de informática, assim como o domínio destes e de línguas estrangeiras. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias passaram a ser demandadas aos trabalhadores, valorizando-se então a capacidade de “aprender a aprender”.

Essa perspectiva de educação se constituiu com foco no desenvolvimento de competências individuais e propôs um redimensionamento no processo de ensino-aprendizagem, pois os papéis dos atores envolvidos no processo foram flexibilizados. O aluno passa de aprendiz a protagonista do processo, ou seja, ele também passa a ser responsável pelo seu próprio aprendizado. O professor deixa de ser aquele que transmite o conhecimento e passa a ser o facilitador/mediador do processo de aprendizagem, o que impactou diretamente a desvalorização salarial do professor e a desqualificação da sua formação acadêmica. É no contexto dos princípios do modelo taylorista-fordista que surge a teoria do capital humano, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. Na perspectiva dessa teoria, os trabalhadores devem ter as habilidades e as competências necessárias à produção para poderem ser contratados pelos empregadores. Essa exigência impulsiona o “investimento” em cursos para formar mão de obra destinada ao mercado, tudo promovido pelo sistema escolar em articulação com as demandas do capital. Com base nessa questão, os donos do capital criaram um discurso mistificador de “defesa” da escola básica, sobretudo a partir da década de 1990, defendendo o ajustamento da educação aos interesses da atualidade, ou seja, do capital. É nesse período que os critérios empresariais de “eficiência”, de “qualidade total”, de competitividade são implantados na educação básica, a fim de que seja estruturada e avaliada a partir desses parâmetros.

Amparado nesse discurso, o Estado lança em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), primeiro documento com objetivo de orientar as ações pedagógicas e ideológicas das escolas brasileiras. No documento publicado, está materializado o modelo produtivo baseado nas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, conforme explicitado no documento.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, 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 à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das 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. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 27-28).

Essa política educacional produziu poucos impactos na educação brasileira, haja vista que os PCN não se constituíram como um documento de caráter normativo nos sistemas e redes de ensino e, por essa razão, não provocaram mudanças estruturais na prática pedagógica e na organização curricular das escolas. Mesmo assim, esse documento permaneceu no cenário educacional durante duas décadas, especificamente de 1997 a 2017. Dando continuidade às reformas educacionais para ajustar a formação escolar às demandas do capital, o Estado aprova em 2017, em substituição aos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)². Ao contrário dos PCN, a Base tem poder de lei e é um documento que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, devendo todos os sistemas de ensino adequar seus currículos à Base. Essa política revela uma postura mais reguladora e autoritária do Estado sobre a formação técnica dos sujeitos, no sentido de responder ao projeto de mão de obra demandada pelo capital, de acordo com o que postula o documento.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar deci-

² A Base foi homologada por meio da portaria nº. 1.570, de 20 de dezembro de 2017.

sões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse fragmento está materializado o modelo de produção toyotista, por meio da concepção de currículo flexível, de um sujeito com capacidade para desenvolver múltiplas habilidades, ou seja, sujeito polivalente, com capacidade de adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias. A BNCC assume uma perspectiva de gerenciadora tanto das aprendizagens dos alunos como do trabalho do professor, o que pode ser confirmado pela característica da quantidade e complexidade das habilidades, assim como pelo nível de descrição e detalhamento delas, conforme verificado em uma das habilidades de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que é comum do 6.º ao 9.º ano:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural - resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, *detonado* etc.- e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2017, p. 144).

Complementar à política da Base, ainda em 2017, o Estado alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para flexibilizar o currículo do Ensino Médio (EM). O objetivo da reforma foi adequar os currículos do EM às novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Para isso, a Lei n.º 13.415/2017, que alterou a LDB n.º 9.394/1996, amplia o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e define uma nova organização curricular, mais flexível. A determinação é que o currículo tenha uma parte de formação geral básica e uma parte de itinerários formativos³, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Essa forma de organização curricular irá favorecer principalmente instituições privadas profissionalizantes, quando o Estado começar a injetar capital público no capital privado. Isso corresponde a um montante considerável de dinheiro público destinado às empresas de profissionalização, tendo em vista que estamos falando de todos os estudantes que irão cursar ensino médio no Brasil. Essa política, como foi

³ No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei n.º 13.415/2017, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também a itinerários da formação técnica profissional (BRASIL, 2017, p. 469).

dito anteriormente, impulsiona o “investimento” em cursos para formar mão de obra destinada ao mercado, tudo promovido pelo sistema escolar em articulação com as demandas do capital.

Sendo assim, na sociedade do modo de produção capitalista, a educação é regida pelo antagonismo entre o capital e o trabalho. Nesse sistema, quem dita as diretrizes que orientam a educação são os donos dos meios de produção, ou seja, os capitalistas. Dessa forma, é preciso desvelar o processo de mercantilização da educação nesse tipo de sociedade, quando ela deixa de ser um bem de uso e passa a ser um bem de troca, ou seja, ela deixa de ser um bem que existe para atender às necessidades humanas e passa a ser um bem que existe para atender a um sistema, a um modo de produção. Isso ocorre quando o capital garante a sua reprodução por meio de uma base jurídica, garantindo a todos os sujeitos o direito à educação, independentemente de classe; no entanto, na prática, essa educação se reproduz de forma desigual, já que o tipo de educação à qual esses sujeitos têm acesso é autoritário e classista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessa explanação, cabe destacar como elemento central o fato inquestionável de que o planejamento educacional funciona em razão dos modelos de economia adotados pelo capital, que nada mais fazem do que ajustar a formação humana oferecida pela escola aos ciclos e às crises geradas pela economia capitalista. Nessa questão, torna-se fundamental assumir uma posição dialética na compreensão dos elementos que compõem a prática educacional.

As análises feitas neste estudo revelaram como o Estado ajustou as políticas educacionais aos interesses e necessidades do capital para garantir a sobrevivência do sistema, sobretudo usando sua superestrutura jurídica e política para garantir a reprodução e aumentar o poder do capital, retirando capital público para beneficiar capital privado. Ao fazer isso, o Estado também impõe, por meio da sua proposta de reforma curricular, sua concepção ideológica de sujeito e sociedade fundamentada nos princípios da exclusão, com o aprofundamento das desigualdades sociais e da meritocracia.

Portanto, é preciso manter vigilância às estratégias do capital para manter seu controle sobre a subjetividade dos sujeitos sociais, a fim de garantir sua reprodução. O que está em questão na essência do projeto de Estado capitalista é o domínio do capital sobre trabalho, e essa compreensão é fundamental para que possamos nos desvincular da visão romântica de educação proposta pela sociedade capitalista e vislumbrar outras possibilidades de projeto de educação. Com base nessa compreensão, é papel dos sujeitos sociais produzir contraideologias que possam minar o projeto de sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R.; PINTO, A. G. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

- BATISTA, E. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. *Aurora*, v. 7, n. 2, p. 17-34, jan./jun. 2014.
- BERTOLDO, Maria Edna. *Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política*. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- CHAVES, V. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (org.). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 201-214.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FRERES, H.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. *Anais [...]*. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. v. 1.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GRAMSCI, A.. *Cadernos do cárcere: 1891-1937*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- IOP, E. Trabalho docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos fordista/taylorista e toyotista. *Colóquio Internacional de Educação e Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental*, v. 1, n. 1, 2011.
- LIMA, M. F. *Trabalho, reprodução social e educação em Lukács*. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. Mandacaru, 1989.
- MOREIRA, L.; MACENO, T. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (org.). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 175-186.
- PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- SOUZA, R. M. Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível? In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (org.). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

- TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- VAISMAN, E. A obra tardia de Lukács e os revezes de seu itinerário intelectual. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 247-259, 2007.

Recebido em: 12 jul. 2019

Aceito em: 14 jan. 2020