

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E TRABALHO

Roberto Carlos Simões Galvão
Universidade Estadual de Maringá - UEM

RESUMO:

Na esteira da teoria do capital humano a educação foi gradativamente recebendo a incumbência de formar o aluno para a empregabilidade. A solução para os problemas sociais, entre eles a desigualdade econômica, a pobreza e – sobretudo – o desemprego, passaria agora pela educação formal. A educação passou a ser o fator por excelência para o desenvolvimento e o progresso dos indivíduos e das nações. Supunha-se que o avanço social e econômico representava os ganhos obtidos pelo homem no cultivo de sua inteligência por meio da educação escolar. O fim máximo da escola será então formar para o trabalho, formar para a cidadania burguesa. Ganha força, portanto, o mito da educação salvacionista.

Palavras-chave: educação, trabalho, marxismo.

EDUCATION, CITIZENSHIP AND WORK

ABSTRACT:

In the mat of the theory of the human capital the education was often receiving the incumbency from forming the student for the employment. The solution for the social problems, among them the economical inequality, the poverty and - above all - the unemployment, would go now by the formal education. The education par excellence became the factor for the development and the individuals' progress and of the nations. It was supposed that the social and economical progress represented the earnings obtained by the man in the cultivation of your intelligence through the school education. The maximum end of the school will be then to form for the work, to form for the bourgeois citizenship. Wins force, therefore, the myth of the salvation education.

Key-words: education, work, marxism.

Introdução

Neste artigo veremos que na esteira da *teoria do capital humano* a educação foi gradativamente recebendo a incumbência de formar para a empregabilidade. A solução para os problemas sociais, entre eles a desigualdade econômica, a pobreza e o desemprego, passaria agora pela educação formal.

A educação passou a ser o fator por excelência para o desenvolvimento e o progresso dos indivíduos e das nações. Supunha-se que o avanço social e econômico representava os ganhos obtidos pelo homem no cultivo de sua inteligência através da educação formal. O fim máximo da escola será então formar para o trabalho, formar para a cidadania burguesa. Ganha força, novamente, o mito da educação salvacionista.

Ainda neste artigo veremos o paradoxo da educação que, ao mesmo tempo, reproduz e transforma a sociedade. O pensamento crítico-reprodutivista é enfático na tese de que a educação formal tende a reproduzir os valores da sociedade burguesa, impedindo

assim sua transformação. Entretanto, conforme salienta Moraes (2003), a educação serve também para a crítica das práticas sociais existentes, para sinalizar como é possível alterá-las ou desafiá-las.

Este estudo permitirá compreender que o conceito de cidadania – que, aliás, pode ser corrompido e distorcido ao sabor de intenções diversas – não fez parte do vocabulário de Marx na maioria de suas obras. O autor d’*O Capital* preferia trabalhar com os conceitos de emancipação e de omnilateralidade - categorias que somente se consolidarão numa sociedade pós-capitalista.

No final abordamos a questão da pós-modernidade e suas implicações para a educação e a cidadania. A pós-modernidade - que cultua o cidadão passivo e a pedagogia adaptativa - nasceu de um processo de mudanças na história do pensamento ocidental no século XX. No universo pós-moderno os velhos modos de pensar passam a ser questionados. A verdade é relativizada a partir da subjetividade do indivíduo e não mais se fala em verdades válidas objetiva e universalmente. Os teóricos do pós-modernismo sustentam que todas as posições, exceto as suas, não passam de mera ideologia.

Capital humano e crise do trabalho.

Entre as décadas de 1950 e 1960 o economista norte-americano Theodore Schultz (1973), foi o responsável pela elaboração da *teoria do capital humano*, defendendo a idéia de que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. O capital humano explicaria, sobretudo, as diferenças de desenvolvimento econômico entre os países.

Os primeiros trabalhos sobre a teoria do capital humano se basearam no fato de que os países com populações mais educadas eram muito mais produtivos do que outros, e essas diferenças não poderiam ser explicadas por diferenças em relação aos fatores econômicos tradicionais – capital, trabalho, terra e matérias-primas (SCHWARTZMAN, 2004, p.143).

O pensamento de Schultz (1973) inspirou os ideais pedagógicos no Brasil à época dos governos militares. Para os defensores da *teoria do capital humano*, a educação, por si mesma, seria um fator produtivo, gerando riqueza e atraindo capitais e tecnologias.

Para Sandroni (1994), *capital humano* pode ser entendido como um conjunto de investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. A expressão é usualmente um sinônimo de aptidões inatas ou adquiridas pelo indivíduo no processo de aprendizagem. E serão estas aptidões e habilidades pessoais que permitirão ao indivíduo obter trabalho e renda, garantindo sua sobrevivência em melhores condições.

A *teoria do capital humano* está fundamentada na idéia de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Assim, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, o que lhes garante maiores rendimentos; outros decidem acomodar-se às condições subalternas.

A partir da década de 1970, a mudança ocorrida nas grandes empresas (toyotização) visando economizar recursos de produção e evitando grandes fábricas com centenas de trabalhadores, trouxe inúmeras e severas conseqüências para o mercado de trabalho. Gerou

uma multidão de desempregados, aumentou o número de trabalhadores temporários e houve extensa terceirização de serviços. O auge da *toyotização* deu-se entre os anos de 1981 e 1985.

Como pontuou Duarte (2003), destroçaram-se os direitos sociais; brutalizaram-se enormes contingentes de homens e mulheres que viviam da venda de sua força de trabalho; tornou-se predatória a relação entre produção industrial e natureza. Neste quadro social deu-se a revitalização da *teoria do capital humano*. A educação passava a ser comparável a um investimento produtivo. Segundo Schultz (1973), há uma relação entre mão-de-obra especializada, qualificada, obtida no sistema educacional formal – e a melhora da produtividade e da capacidade de trabalho. Ou seja, uma melhor formação representaria melhor ganho para a empresa e para o trabalhador.

Frigotto (2005) assevera que, segundo a mencionada teoria, o investimento no *capital humano* permitiria aos países subdesenvolvidos, e aos indivíduos em geral, a garantia de melhores empregos, maior produtividade e maiores chances de ascensão social.

No mesmo sentido Hilsdorf (2006) pontua que, sob a ótica de Schultz, o processo de educação escolar deve ser considerado como um investimento que redundaria em maior produtividade e, conseqüentemente, traz melhores condições de vida para os trabalhadores e para a sociedade em geral.

Investir em *capital humano* passava a constituir a chave para resolver o problema do subdesenvolvimento, da pobreza e do desemprego. O trabalhador adquiriria no sistema educacional capacidades e competências para atingir posições de destaque no mercado de trabalho. O sucesso e a empregabilidade passavam a depender, portanto, do indivíduo e não mais do Estado.

Sob tal perspectiva, difundiu-se, sobremaneira, que aqueles indivíduos que obtiverem sucesso social e econômico devem isso a seu esforço e competência. Por sua vez, os fracassados são vítimas de sua própria incapacidade para lidar com as adversidades sociais. Nesse contexto, a educação aparecerá vinculada à empregabilidade, à ascensão social e ao próprio desenvolvimento econômico da nação.

Frigotto (2005, p.49), adverte que

A proposta de educação sob o ideário das competências para a empregabilidade, desvinculado de uma outra proposta mais ampla de caráter econômico, visando distribuição de renda e geração de empregos reduz-se a um invólucro de caráter ideológico.

Para a elite econômica, a pobreza continua sendo uma conseqüência direta do atraso cultural da população. Difunde-se, ainda hoje, que grandes problemas existem em conseqüência de determinadas mentalidades (DUARTE, 2003). Sem acesso à escola as pessoas não teriam desenvolvido os recursos necessários para atingir um *status* social desejável. Morar em casa própria, ter alto poder aquisitivo, conseguir bons empregos e receber altos salários, tudo estaria relacionado com o número de anos passados nos bancos escolares. A realidade, não obstante, parece apontar em posição contrária, ao menos no tocante à questão da empregabilidade.

Conseguir uma oportunidade de trabalho representa a garantia de auto-sustento numa sociedade capitalista; entretanto, diante da crise do capital, o desemprego não tem poupado nem mesmo os diplomados em nível superior - conforme reportagem exibida pelo jornal *Folha de Londrina*:

O argumento de setores do governo federal de que o desemprego atinge principalmente a mão-de-obra não especializada perde a consistência diante de casos que proliferam nas cidades grandes e médias. Na Região Metropolitana de Curitiba, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos sócio-econômicos (DIEESE) estima que 18% da população economicamente ativa, ou seja, 180 mil pessoas estão desempregadas. Desse total, dois de cada dez profissionais teriam curso superior (REINSTEIN & KASEKER, 1999, p. 01).

É notório que o diploma universitário já não garante um emprego e, não raramente, alunos recém-graduados não encontram um posto de trabalho. Muitos diplomados acabam aceitando empregos em áreas diferentes das de sua formação, e com salários que não condizem com o nível superior de escolaridade.

Na trilha da supervalorização da educação, centenas de escolas privadas de ensino técnico-profissionalizante foram abertas nos últimos anos. Sob a promessa de empregabilidade, estas instituições oferecem cursos como “auxiliar de enfermagem”, “telefonista”, “técnico em eletrônica”, “informática”, “podologia”, “técnicas de vendas”, “auxiliar de cozinha”, “receptionista”, entre outros.

Tal como ocorre com os cursos profissionalizantes livres, vem crescendo também o número de cursos tecnológicos de nível superior, oferecidos por faculdades particulares. Em ambos os casos o ensino está voltado, exclusivamente, para os interesses de mercado. Tanto os cursos técnicos quanto os tecnológicos representam nada além de um ótimo negócio para grupos empresariais interessados em explorar os altos índices de desemprego do país.

Segundo Antunes (2005, p.131), cada vez mais, uma “parte importante do tempo livre dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir empregabilidade”. Como vimos, cursos são realizados para o aperfeiçoamento do trabalhador. Os indivíduos, principalmente os mais jovens, vêm-se impelidos a fazer uso do seu tempo livre para capacitar-se para o mercado de trabalho. Não obstante, os índices de desemprego continuam desanimadores.

As causas do desemprego, da miséria e, sobretudo, da má distribuição de renda no Brasil, estão muito além do alcance de iniciativas pontuais no âmbito da educação, seja da parte do Estado, seja da classe empresarial, ou mesmo do indivíduo.

Com a globalização e o neoliberalismo, empresas estrangeiras passaram a vender produtos no Brasil e a competição de mercado fez com que as indústrias nacionais tivessem que fabricar produtos com preços mais competitivos. Diminuir a Folha de Pagamento, demitindo funcionários, foi a forma adotada pelas fábricas para atingir tal objetivo. Sem dúvida, as conseqüências do neoliberalismo para o Brasil e o mundo foram nefastas.

A aplicação da ideologia neoliberal, nos últimos anos, se caracterizou pela implementação de um conjunto de medidas governamentais fundamentadas na abertura comercial, na redução do papel interventor do Estado, na privatização de importantes setores da sociedade (sobressaindo-se a telefonia, a siderurgia e a educação superior), na reforma sindical e trabalhista e na expansão de políticas sociais de cunho meramente assistencialista.

Segundo a tese neoliberal, aplicam-se ao mercado de trabalho as mesmas regras dos demais mercados, de modo que a manutenção do pleno emprego não cabe à política

econômica do Estado, mas ao livre funcionamento dos mecanismos de mercado. Os teóricos neoliberais também identificam, na economia de livre mercado, o remédio para a pobreza e para a desigualdade.

A procura do sucesso e do enriquecimento pessoais acabaria por levar ao bem-estar de todos. O empenho pessoal e, sobretudo, o investimento no chamado *capital humano*, haveria de solucionar a crise do trabalho. Muitos foram levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho, como salientam Shiroma e Evangelista (2003).

O que parece não ser do conhecimento dos trabalhadores em geral está no fato de que sob o modo de produção capitalista o problema do desemprego é uma constante.

Na sociedade capitalista, o normal é que a cada momento uma parcela dos trabalhadores careça de recursos para a sobrevivência por falta de trabalho. A situação de pleno emprego, em que todos os que precisam de trabalho remunerado o obtêm e todos que trabalham por conta própria encontram compradores para sua produção, deve ser considerada excepcional (SINGER, 2003, p.192).

Com o crescente desemprego uma parcela imensa das classes trabalhadoras é privada do gozo de vários direitos sociais, alicerces da cidadania. Ou, como pontua Singer (2003, p.257), “o desemprego em massa somado às formas precarizadas de trabalho contratado reduziu drasticamente a cobertura dos direitos sociais”.

Com efeito, a falta de trabalho cria situações de extrema pobreza para milhões de indivíduos, enquanto a juventude sem expectativas é relegada ao mundo da criminalidade. Como notou Seligmann-Silva (1994), o desemprego acarreta também um aumento considerável nos índices de suicídio e nas taxas de distúrbios mentais. “Há uma miséria pior que a de ser explorado: a miséria de não ser explorado”, disse certa vez um renomado economista (FUENTES, 1996, p.84).

Diante do fracasso das tentativas de recuperar o *direito ao trabalho* - seja mediante esforços pessoais ou ainda partindo de políticas governamentais de pleno emprego -, verificou-se que a luta por direitos sociais e por cidadania, hoje, equivale à luta por educação, que acaba sendo apresentada como panacéia para todos os problemas sociais.

O mito da educação salvacionista.

A Constituição da República de 1988, em seu artigo 205, dispõe que a educação no Brasil visará, entre outras coisas, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania. Do mesmo modo, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - em seu artigo 2º, dispõe que a educação tem por finalidade, entre outras coisas, o preparo do educando para o exercício da cidadania. E, seguindo a mesma linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) estabelecem a cidadania como eixo orientador da educação escolar.

Assim, a educação escolar, além de ensinar o conhecimento científico, deve assumir a incumbência de preparar as pessoas para o exercício da cidadania. Atribui-se à escola o papel de formar cidadãos aptos a interferir positivamente na realidade social,

contribuindo para a edificação de uma democracia substancial. Nessa perspectiva, objetiva-se

Fazer da escola um modelo de prática democrática que leve os alunos a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros (DELORS, 2003, p.61).

Com efeito, para além dos dispositivos legais, a proposta de uma educação para a cidadania vem ganhando espaço no Brasil e no mundo capitalista. Ademais, a ideologia neoliberal consolidou e difundiu a crença na escola como instituição responsável pelo progresso e pela posição social dos indivíduos.

Na grande mídia nacional, bem como no discurso de alguns teóricos da educação, destaca-se a afirmação de que é preciso conceder à educação uma especial atenção. Sobressai a assertiva de que a educação representa no Brasil, uma alavanca social, capaz de, por si só, alterar para melhor o quadro sócio-econômico do país.

Acredita-se, sobretudo, existir forte evidência empírica de que a educação é o principal correlato da desigualdade de renda no Brasil (SCHWARTZMAN, 2004). Em artigo publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, o jornalista Gilberto Dimenstein (2005, p. C8) pontuou: “(...) a educação é a principal riqueza de uma comunidade e a democracia começa de verdade na escola pública”.

Muitos organismos nacionais e internacionais, além de políticos de diferentes partidos e poderosos grupos empresariais, seguem atrelados ao discurso da educação salvacionista. No dizer de Oliveira (2000, p.15) “(...) a crença de que a educação é fator indispensável ao desenvolvimento econômico tem mobilizado os mais diversos setores da sociedade”.

O secretário-geral da Organização das Nações Unidas, Kofi Annan, vem sendo um dos propagadores do mito(1) da educação transformadora. Vejamos estas suas palavras:

Educação é um direito humano com imenso poder de transformação. Sobre suas fundações estruturam-se a liberdade, a democracia e o desenvolvimento humano sustentável. Portanto, no limiar do século 21 não deve existir prioridade maior ou missão mais importante do que a educação para todos (ANNAN, 1999 *apud* LUCCAS, 1999, p.20).

A Rede Globo de Televisão vem patrocinando iniciativas nesse sentido. Os intervalos da programação diária trazem informativos com forte conteúdo educacional. Mensagens enaltecendo o valor da educação são exibidas sistematicamente. Há também slogans como “educação é tudo” - ou ainda - “a educação transforma a vida das pessoas” - exibidos dezenas de vezes durante toda a programação.

Na mesma linha de atuação tem-se o canal *Futura*, sistema de TV mantido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a CNN - rede de televisão norte-americana. O *Futura* tem uma programação voltada exclusivamente para a educação e vem sendo patrocinado pela Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Grupo Schering, Fundação Companhia Vale do Rio Doce, Grupo Votorantin, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, entre outros grupos econômicos.

A Fundação Bradesco, uma das mais antigas investidoras na área de educação, aplicou, no ano de 2003, R\$128,9 milhões em projetos educacionais. Em 2004 foram investidos R\$148,3 milhões. Em 2005 os investimentos subiram para R\$165 milhões. A Fundação Bradesco mantém, atualmente, 40 escolas no país – pelo menos uma em cada Estado – e já atendeu cerca de 500 mil estudantes (STACHUK, 2004).

Nas escolas mantidas por projetos educacionais financiados por Bancos como o Bradesco ou o Itaú, os valores e princípios difundidos são aqueles que os patrões gostam de ver em seus funcionários: amor ao trabalho, disciplina, respeito à hierarquia. É sabido que a Fundação Bradesco, por exemplo, impõe a seus alunos uma moral ultra-conservadora (SCHWARTZMAN, 2004).

A Coca-Cola também se empenha em favor da educação no Brasil. Atende 33 escolas em 14 municípios de oito Estados brasileiros. A rede de supermercados Pão de Açúcar é outro exemplo de empresa de grande porte que tem como foco de seus projetos sociais a área educacional. Apenas no ano de 2004, foram no total nove programas que atenderam em média a 3.600 crianças e adolescentes por dia (STACHUK, 2004).

A Fundação Itaú Social desenvolve um projeto que premia estudantes e professores com bolsas de estudo. As escolas dos vencedores recebem apoio para a criação ou ampliação de bibliotecas e computadores. O Itaú participa, ainda, da formação de oficinas de criação de textos em mais de 10 mil escolas do país (STACHUK, 2004).

A Embraer também tem a educação como prioridade nos investimentos: são 14 projetos e cerca de R\$ 48 milhões aplicados desde a criação do Instituto Embraer de Educação, isto no ano 2000 (STACHUK, 2004).

Cláudio de Moura Castro (2004, *apud* STACHUK, 2004, p. C7), que foi diretor da área de educação do Banco Mundial, nos Estados Unidos, estima que o valor investido em educação pelas médias e grandes empresas brasileiras gire em torno de R\$ 1 bilhão.

Diante do acima exposto somos levados a perguntar, como fez Miguel Arroyo (2003, p. 49): “por que esse interesse obsessivo pela ilustração?”. Ou ainda, o que pretendem poderosos grupos econômicos ao promoverem investimentos bilionários na área da educação escolar? A princípio cabe a advertência de Trotsky (1981, p.86): “(...) é certo que o capitalismo tira aos operários com a mão direita aquilo que lhes dá com a esquerda”.

Se concebermos os investimentos milionários supramencionados como um exercício de caridade da classe burguesa, isto poderá nos remeter a Engels (1997, p. 200), quando no século XIX, pontuou: “(...) quanto mais progride a civilização, mais se vê obrigada a encobrir os males que traz necessariamente consigo, ocultando-os com o manto da caridade, enfeitando-os ou simplesmente negando-os”.

Esta passagem de Dewey(2), embora escrita num contexto histórico diferente, também é oportuna:

A caridade pode, mesmo, ser usada como meio de administrar um calmante à própria consciência social, ao mesmo tempo que elimina o ressentimento que, de outro modo, poderia desenvolver-se naqueles que sofrem com a injustiça social. A filantropia magnânima poderá ser empregada para encobrir brutal exploração econômica. Doações a bibliotecas, hospitais, missões e escolas poderão ser empregadas como meio de tornar mais toleráveis as instituições existentes, e de criar imunidades contra mudanças sociais (DEWEY, 1980, p.311).

Bancos(3) e grupos empresariais poderosos investem em educação visando promover a cidadania burguesa. Difunde-se a idéia de que cada homem, tendo tido acesso à escola, há de, por si só - como crêem os liberais -, ascender socialmente. Se não o fizer, terá sido por sua exclusiva culpa. A ele foram dadas as condições para a inclusão social. Trata-se, é claro, de um engodo.

Não será alterando a consciência dos homens que se alcançará o ideal democrático emancipador numa sociedade sem classes. Dá-se, precisamente o inverso: será a transformação das condições materiais de existência, vale dizer, dos modos de produção, o fator determinante da nova consciência humana. A formação da consciência dos homens nasce das relações sociais concretas em um contexto político e econômico determinado. Ou, como ensinaram Marx e Engels (2002), os homens, ao desenvolverem o modo de produção da vida material, acabam por transformar e condicionar, historicamente, o seu modo de pensar, o seu ser social, político e espiritual.

Sob esta perspectiva, faz sentido dizer que, na invasão de uma fazenda improdutiva, o trabalhador rural sem-terra aprende mais sobre democracia e cidadania do que em toda uma vida escolar. É a partir da práxis e do cotidiano que o homem constrói a sua história. A educação, livresca e bancária, dissociada do mundo concreto, da luta de classes, não possui o poder de transformar a consciência humana. Ademais, a escola – seguindo as orientações do Estado burguês - atualmente não educa para a emancipação; sua proposta está em formar o cidadão consumidor, o único que interessa à sociedade burguesa com sua lógica de consumo e de lucro.

O paradoxo da educação.

Como vimos, sob a égide do neoliberalismo, a educação escolar vem sendo apontada, à exaustão, como caminho que, inexoravelmente, conduz à empregabilidade, ao desenvolvimento social e econômico, enfim, à solução dos conhecidos problemas e injustiças inerentes à nossa democracia liberal.

Vale lembrar que, no contexto da ordem social capitalista, a democracia no sentido não apenas político, mas, sobretudo, econômico existe para uma parcela da população, os demais restam excluídos do acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade. Como assevera Moraes (2003, p.185), “(...) só uma extrema condescendência pode admitir como positivo o balanço político e institucional da democracia liberal nesse fim de século”.

Relativamente às políticas governamentais de cunho liberal-democrata, estas parecem ignorar a idéia de que uma grande parcela da população não será integrada, social e economicamente, de forma satisfatória através do mero assistencialismo ou pela via dos investimentos em educação.

Ao invés de programas de combate indireto à pobreza baseados na ampliação do acesso à escola, o problema da desigualdade só poderá ser eficientemente enfrentado com medidas diretamente relacionadas com a distribuição de renda (ROSSI, 1978).

Todavia, segundo os teóricos da burguesia “(...) é ingênuo supor que a pobreza e a desigualdade poderiam ser eliminadas pela simples ‘vontade política’, ou pela redistribuição de recursos dos ricos para os pobres” (SCHWARTZMAN, 2004, p.35). Daí o apelo a uma revolução social através da educação.

Educação é fundamental, mas não é tudo. Educação não é mais importante que moradia, saneamento básico, saúde, oportunidade de trabalho com salário digno e acesso pleno de todos aos benefícios e riquezas produzidos por uma sociedade.

Não será a partir de uma política de supervalorização da educação que a sociedade se tornará justa e igualitária. A cidadania se constrói a partir do investimento no conjunto das condições materiais e culturais de vida em sociedade. Ocorre, contudo, que pôr fim à miséria dos despossuídos – o que significa alterar aspectos materiais da sociedade (divisão de riquezas econômicas) - compromete interesses e privilégios dos poderosos. Resta defender o acesso dos pobres à educação. Engels (1981, p.109), pontua: “(...) os burgueses querem remediar as anomalias sociais, a fim de consolidar a sociedade burguesa”.

Segundo o pensamento neoliberal, as diferenças de escolaridade é que determinam as diferenças de rendimentos entre as pessoas. A renda estaria mal distribuída porque uns têm mais acesso à escola do que outros. Na realidade, dá-se o inverso, ou seja, são as diferenças de renda que explicam as diferenças de escolaridade.

São as classes abastadas que mantêm seus filhos nas melhores escolas, com ensino de qualidade e altíssimo custo. Serão estas mesmas classes sociais que conseguirão o ingresso de seus filhos nas melhores universidades públicas, mantidas pelo Estado.

A educação particular primorosa, recebida nos níveis fundamental e médio, permite transpor a severa barreira do vestibular. Boa parte dos alunos que ingressam na prestigiada Universidade de São Paulo (USP) - instituição com ensino público e gratuito -, são oriundos da rede particular de ensino.

Diante do atual contexto, aos filósofos da educação cabe desfazer a concepção equivocada em torno de uma solução simplista e reducionista relativa à educação, que acaba sendo apresentada como panacéia para todos os problemas sem considerar a complexidade que a envolve. É claro que a educação não tem o poder de transformar ou de alavancar uma sociedade. Noutras palavras, “(...) incide em grave engano o revolucionário que pretenda fazer a revolução através da educação” (ROSSI, 1978, p.100).

Um dos méritos de Marx foi ter demonstrado que a desigualdade social, a miséria e a exclusão econômica são fatores muito pouco relacionados ao grau de instrução dos homens. Miséria e exclusão dependem fundamentalmente do tipo de relação que os indivíduos têm com os meios de produção, numa sociedade regida pela luta de classes.

A forma como a questão vem sendo posta pelos discursos oficiais e pela mídia em geral tende a ocultar o verdadeiro e nuclear problema. A ênfase na educação tende a obscurecer, propositadamente, fatores fundamentais de ordem sócio-econômica. Com efeito, os reais determinantes da exclusão da cidadania precisam ser evidenciados para que então se possa alterar toda a sociedade (incluindo em seu bojo a educação), alterando sua base material.

Conforme fora demonstrado, a educação tem o seu valor e o seu espaço na revolução social e na conquista da cidadania, mas a educação não é tudo. Sob tal perspectiva compreende-se porque a luta pela educação de qualidade deve sempre estar articulada à luta por uma sociedade alicerçada numa estrutura econômica que não produza a desigualdade e a injustiça social.

Na verdade, não podemos confiar excessivamente no poder transformador da educação escolar frente a uma sociedade em crise. Nem faz sentido supormos a escolaridade como requisito necessário ao exercício do direito ao trabalho. Por outro lado, nada justifica o adiamento irresponsável e a omissão criminosa diante de um sistema de ensino público à beira do colapso.

Segundo Manacorda (1991, p.96), será possível, a partir da leitura de Marx, estabelecer uma advertência no seguinte sentido:

Não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas,

ao mesmo tempo, também de se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas.

É inegável que as políticas sociais voltadas para a educação não poderão, em hipótese alguma, desmerecer a atenção do Estado. E isto, muito principalmente, se considerarmos o atual quadro de crise em que se encontra o sistema público de ensino em todos os níveis. Adverte-se, todavia, que “(...) a crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte” (MÉSZÁROS, 1981, p.272).

Se houve ocasiões, na história, em que a educação escolar apareceu como mecanismo de resistência à transformação e meio de reprodução do quadro social, por outro lado há momentos em que se dá, precisamente, o oposto, isto é, a educação também forma os alicerces para um novo mundo, desde que atrelada às mudanças substanciais de fundo econômico.

O paradoxo da educação está no fato de que, destinada à reprodução dos valores burgueses e da exploração capitalista, acaba servindo também, em certos aspectos, para a transformação social. Com efeito, os sociólogos tendem a identificar duas funções sociais opostas na educação, isto é, representa um canal de ascensão e mobilidade social e, ao mesmo tempo, um mecanismo de reprodução e consolidação das desigualdades sociais (SCHWARTZMAN, 2004; VIEIRA, 1994).

O indivíduo educado criticamente está apto a fomentar, dentro de limites específicos, a mudança social e/ou individual almejada. Sob essa perspectiva, a escola pode ser vista como um importante espaço na luta pela solução das contradições materiais e sociais imanentes ao capitalismo (SAVIANI, 2005).

Para que as classes sociais desfavorecidas possam compreender que a exclusão econômica da grande maioria é injusta, propositadamente produzida e historicamente mantida, cabe à escola pública o papel de mostrar-lhes isto criticamente (DEMO, 2002). A educação, de tal modo, transforma-se em poderoso instrumento de transformação.

É notório que a educação, quando fundamentada na crítica social marxista, tem sido responsável pela participação popular nas questões políticas, ou seja, pela cidadania ativa. Enfim, há um papel político-revolucionário a ser cumprido pelo ensino. Schwartzman (2004, p.57) mostra que, no Brasil,

Aumenta significativamente a proporção de indivíduos com alguma simpatia partidária entre aqueles com mais escolaridade. Entre indivíduos que nunca frequentaram a escola apenas 9,35% revelam preferência por algum partido, entre aqueles com nível superior essa proporção é de 24,04%. (4)

Mas, insistimos, a boa escola não poderá arcar, isoladamente, com o ônus da revolução. A mudança social não se dá pela via exclusiva da razão, como sonhavam os iluministas. A educação tem um papel de conscientização, mas, por outro lado, ela representa um processo pelo qual a sociedade transmite seus conhecimentos, seus valores, sua cultura de uma geração para outra. Ademais, é de lembrar que os valores, conhecimentos e cultura dominantes na educação de uma dada época, serão os valores, conhecimentos e cultura da classe dominante de então.

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2002, p.48).

Na escola, ou em qualquer ambiente que se pretenda educativo, as idéias dominantes serão aquelas que favoreçam ou atendam aos interesses capitalistas. Estando a escola inserida em um contexto sócio-econômico definido, e fazendo parte de uma sociedade capitalista, de classes, onde dominantes exploram dominados, pode-se supor que a educação ali promovida acabará por refletir/reproduzir o ideal político dominante naquela sociedade.

Apesar das evidências em contrário, a exclusão social, a miséria e a desigualdade econômica continuam sendo apontadas como problemas passíveis de solução por intermédio da educação. A educação, se acredita, disporia de autonomia em relação à sociedade e estaria capacitada a intervir no sentido de transformar a realidade econômica e promover a justiça social.

Bourdieu e Passeron (1975) desenvolveram a chamada *teoria da reprodução*, segundo a qual a escola reproduz a sociedade de classes e reforça os ditames do modo de produção capitalista. A função da educação escolar estaria, portanto, em reproduzir as desigualdades sociais, manter a ordem vigente e garantir os privilégios da burguesia. Pela reprodução cultural a escola contribui, especificamente, para a reprodução social.

Na mesma linha crítico-reprodutivista, Baudelot e Establet (*apud* SNYDERS, 1977) formularam a teoria da escola capitalista, defendendo que a escola favorece os já socialmente favorecidos, exclui, desvaloriza, repele os demais. Os benefícios da escola, o sucesso escolar, tudo é dirigido àqueles cuja família já tem o status dominante. A escola tampouco é única numa sociedade dividida em classes. Tudo quanto ocorre na escola sofre a influência da luta entre classes antagonistas.

A educação, longe de ser um fator de superação dos problemas sócio-econômicos, constitui um elemento reforçador dos mesmos. Transformando os alunos em reprodutores do sistema econômico dominante, a escola acentua o espírito de competição entre os indivíduos e faz com que os mais fortes ocupem os espaços disponíveis e os mais fracos sejam impiedosamente eliminados.

As teorias crítico-reprodutivistas, de maneira sistemática e organizada, forneceram à intelectualidade um instrumental capaz de desmistificar a idéia de que a educação (ou a escola) teria um poder de intervenção nas tramas sociais capaz de corrigir as injustiças e obter equalização social. (...) Os críticos-reprodutivistas, grosso modo e em que pese suas diferenças, concluíram que à escola formal restava o papel de reprodutora da sociedade de classes, reforçadora do modo de produção capitalista e, por isso mesmo, repressora, autoritária e inculcadora da ideologia dominante (GHIRALDELLI, 2000, p.202).

Na ordem de uma sociedade capitalista, a escola tende a reproduzir a realidade hierarquizada e opressora entre as classes sociais. Sendo prioritariamente, um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola capitalista não tem uma autonomia revolucionária como defendem alguns educadores. A educação não resolve o problema da desigualdade social, da miséria, do desemprego e tantos outros. Em grande parte, reproduz a sociedade de classes, reproduz a exclusão social. Conforme pontua Mészáros (2005), a sociedade atual transforma os espaços educacionais em fatores que permitem fazer funcionar a lógica do consumo e do lucro.

É notório que os modos de produção material sustentam e forjam os alicerces da instituição educacional. A educação tal como é resulta de fatores contextualizados socialmente e determinados historicamente a partir de condições materiais específicas.

Nesta parte do estudo demonstramos que a educação, paradoxalmente, transforma e reproduz a sociedade. Se, por um lado, “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...)” (MÉSZÁROS, 2005, p.76); também é verdade que essa mesma educação acaba funcionando como instrumento de legitimação e reprodução da ordem social burguesa.

Educação, emancipação e omnilateralidade.

Vimos que o valor e o papel da educação formal são determinados historicamente, sob as influências dos interesses sociais dominantes. Como assevera Lopes (1999, p.67), “(...) a educação é parte do contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais e dos acontecimentos históricos em que se encontra e aos quais se integra”.

Numa sociedade dominada por interesses capitalistas, se educa visando atender as necessidades de mercado. Nesse meio, a educação tem também o papel de reproduzir os valores, as idéias e as práticas sociais burguesas. Em síntese, se educa para os interesses mercantis e se educa para a cidadania - lembrando que o cidadão educado nesse sentido será aquele que cumpre com suas obrigações, respeitador da lei e da ordem social.

Com efeito, tem havido uma constante preocupação do Estado burguês com a manutenção da ordem social. Muitas vezes a educação funcionou como um instrumento de controle da sociedade, como a lei, a força policial e a religião (MONROE, 1978).

Já no século XVIII, Adam Smith (1983) defendia a manutenção da ordem social burguesa e via na educação um poderoso instrumento para a obtenção de tal fim: “um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso” (1983, p.217). Sob a ótica do economista inglês, o Estado não deveria gastar com a educação dos pobres, ou então deveria gastar apenas o essencial, visando impedir levantes.

Na atualidade, a sociedade depende cada vez mais dos meios indiretos de coação social, sendo que isto vem se dando, principalmente, através da escola. A educação formal teve - e tem ainda - a função de produzir consenso e conformidade (MÉSZÁROS, 2005). Não raramente os projetos sociais articulados na área da educação representam, sob uma interpretação crítica, um meio de impedir convulsões sociais. Busca-se impor a ordem ou manter o senso de ordem em uma sociedade à beira do caos.

Os teóricos de orientação marxista defendem que a educação não deve qualificar para o mercado, tampouco deve voltar-se para a formação do cidadão ordeiro, conformado, “(...) tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego” (SHIROMA;

EVANGELISTA, 2003, p.86). Uma sociedade pautada em ideais de verdadeira igualdade social tem, na educação, um instrumento para o desenvolvimento integral da personalidade humana. Com efeito, a educação, no socialismo, deixa de ser entendida como mercadoria, ou como meio para se galgar degraus no mercado de trabalho - algo que transforma os alunos em meros reprodutores da ordem social burguesa e tende a promover valores como competição e individualismo.

O objetivo a ser alcançado pela educação, em Marx, era o desenvolvimento do ser humano omnilateral. Livre da influência da divisão social do trabalho, o homem omnilateral é aquele que conseguiu desenvolver o conjunto de suas potencialidades. Tendo alcançado o conhecimento integral do processo produtivo, está preparado para uma nova sociedade, a sociedade comunista. (5)

Com exceção da obra *A questão judaica*, Marx praticamente não fez uso de expressões como “cidadania” ou “cidadão” em seus escritos. O filósofo muitas vezes preferiu trabalhar com a idéia de emancipação ou de omnilateralidade.

A emancipação humana, reclamada por Marx, é aquela que permite a absorção do cidadão abstrato pelo homem individual, que faz deste, em sua vida cotidiana, um ser genérico solidário com os seus semelhantes (FREDERICO, 1995, p. 99).

No mundo contemporâneo tem havido um domínio do capital sobre a vida do indivíduo, dentro e fora do trabalho. O homem emancipado será, pois, aquele que se livrou do jugo da exploração capitalista. Íntegro, senhor de si e solidário com os seus semelhantes, já não vive egoisticamente.

Sob a ordem burguesa, entretanto, não há espaço para o indivíduo emancipado, tampouco para o homem omnilateral. Ambos somente poderão existir sob um modo de reprodução do metabolismo social autenticamente socialista. “Os homens reintegrados, indivisos, integrais, são o fundamento último da nova ordem” (FREDERICO, 1995, p.86).

Não resta dúvida de que em seus estudos, Marx e Engels atribuíram à educação e à formação da consciência dos homens, uma significativa importância. Ainda que ambos os autores quase não tenham pensado a questão educacional propriamente dita, pode-se dizer que o conjunto de suas obras possui um caráter eminentemente educativo. Lombardi (2001, p.166) esclarece melhor ao dizer que “(...) na ampla e complexa obra produzida não se pode deixar de reconhecer a existência de uma crítica e de uma perspectiva ou projeto explicitamente pedagógicos”.

Os elementos de uma concepção marxista de educação parece ter se iniciado a partir do ano de 1840 (BOTTOMORE, 2001). De fato, em obras como *Manifesto Comunista* - publicado em 1848 - ou mesmo na *Crítica ao Programa de Gotha*, de 1875, é possível encontrar alguma referência à educação.

Em seu conjunto, as obras de Marx e Engels permitiram lançar as bases de uma educação centrada no princípio pedagógico do trabalho, que deveria substituir a educação capitalista e seu compromisso com o sistema de exploração da mais-valia (ROSSI, 1978). Deveras, a educação burguesa provoca o aumento da exploração dos trabalhadores, preparando-os para se adaptarem ao processo de produção capitalista, domesticando-os antes de os inserir nesse processo (VIANA, 2004).

Uma concepção pedagógica abstraída das obras dos autores mencionados se traduz, basicamente, nos seguintes pontos: a educação deve ser pública, gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; deve ser laica e livre da influência da religião, das classes e do

Estado burguês; deve ainda ser formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico (MARX; ENGELS, 2005; LOMBARDI, 2001).

O projeto educacional acima desenhado somente poderá se consolidar, efetivamente, numa sociedade pós-capitalista, numa sociedade que tenha abolido a divisão social do trabalho, a exploração e a alienação. Noutras palavras, uma educação socialista, libertadora e igualitária nasce com a transformação do sistema econômico vigente no mundo burguês. É nesse sentido que “(...) para Marx e Engels não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta” (CAMBI, 1999, p.484).

Se, por um lado, como dissemos, a educação socialista se consolidará tão somente após a transformação social -, por outro lado, a revolução proletária se viabiliza a partir, também, de uma educação socialista(6) das massas. Em síntese, a transformação da educação formal passa pela transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que esta se transforma a partir da conscientização das massas.

Lênin (1980) e Trotsky (1981) sempre estiveram convencidos do fato de a classe trabalhadora não estar preparada para o comunismo, após centenas de anos sob a ideologia da classe burguesa, imersa nos valores burgueses e sofrendo os efeitos da educação burguesa.

Trotsky (1981) entendia a educação como um instrumento imprescindível para a consolidação dos ideais revolucionários iniciados na Rússia, em outubro de 1917. Disse certa vez o líder bolchevique (1981, p.73): “(...) uma vitória revolucionária pode ser possível apenas como resultado de longa agitação política, de longo período de educação e organização das massas”.

Ainda em relação à educação da classe trabalhadora, Engels (1981, p.222), no mesmo sentido, sabia que o homem consciente de seu papel na história é um fator fundamental para o bom sucesso da transformação radical da sociedade:

O tempo dos golpes de mão, das revoluções executadas por pequenas minorias conscientes à frente de massas inconscientes, esse tempo já passou. Onde a questão é uma completa transformação da organização social, é preciso que as próprias massas cooperem, que elas já tenham a compreensão do que está em jogo, que elas saibam das razões de sua intervenção (que implica o seu corpo e a sua vida). Foi isto o que nos ensinou a história dos últimos cinquenta anos.

Mesmo admitindo haver um espaço para a educação no processo de transformação social, é inegável que a busca da solução definitiva para quadros de miséria e exclusão não se dá apenas através da alteração da consciência dos homens - posto que são as condições materiais de existência que determinam a consciência.

A transformação da realidade social – visando a democratização das riquezas produzidas – passa, necessariamente, pela transformação das relações sociais de produção. Sem isso, não há que se falar em emancipação humana, tampouco em omnilateralidade. Nem haverá solução sustentável, a longo prazo, para o problema da exclusão de milhões de cidadãos.

Neste estudo estamos privilegiando a questão da cidadania plena. Entendemos que o cidadão pleno, integrado em sua comunidade, solidário com os seus semelhantes, com acesso ao conjunto dos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, em muito se

aproxima dos ideais de emancipação e omnilateralidade descritos acima. Essa concepção de cidadania é algo que “(...) se constrói como um processo interno no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas” (GOHN, 1994, p.16).

Ao contrário do apregoado pelo discurso neoliberal, a educação formal não dá conta de promover esse tipo de cidadania. Com Arroyo (2003, p.37) defendemos que “(...) reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base”. Aquilo que o autor denomina de “questão de base” diz respeito às condições materiais de vida em sociedade, necessárias à consolidação da cidadania. Certamente não há espaço para o exercício da cidadania que se confunde com os ideais de emancipação e omnilateralidade numa sociedade que não aprendeu a socializar suas riquezas.

Pós-modernidade e crise social.

A expressão *pós-modernidade* parece ter origem com a obra de Jean-François Lyotard (1999), denominada *A condição pós-moderna*. Para Lyotard (1999) a pós-modernidade representa uma crítica aos antigos modos de pensar a sociedade e seus valores.

Os avanços da ciência e as novas tecnologias vieram acompanhados de novas concepções de mundo; foram propostos novos valores, mais abertos e flexíveis, distantes daquilo que se convencionou entender como os dogmas da modernidade (a verdade científica, objetiva e universal; a produção industrial em massa; o fordismo/taylorismo; o Estado-nação; a oposição entre capitalismo e socialismo).

A pós-modernidade teve início ainda no decorrer do século XX, quando nas décadas posteriores à Segunda Guerra, começaram a ser questionadas muitas das verdades estabelecidas ou dogmatizadas. Com esse novo ciclo histórico houve, sobretudo, uma espécie de rompimento com o antigo duelo teórico-político entre o marxismo e o liberalismo; deu-se algo como a marca de uma nova fase que se pretendia inovadora e - ao mesmo tempo - consolidadora do modo de produção capitalista liberal.

Tinha início a destruição dos referenciais históricos que vinham norteando o pensamento social. A história deixou de ter um sentido específico e contínuo, que pudesse ser captado pela razão. Ao mesmo tempo, ganhou força a tese de que todos os discursos são válidos, gerando uma total ausência de parâmetros éticos, delimitadores da realidade social.

Partindo de um suposto fim da história, o pós-modernismo passou a ser uma sentença contra as alternativas não-liberais. “O mundo pós-moderno não se destina a ser socialista, como esperava Marx”, advertiu Giddens (2005, p.536).

Não por acaso, a base material da pós-modernidade é a globalização econômica com todas as suas implicações (SANFELICE, 2003). Isto, por si só, já demonstra a forte relação desse ciclo histórico com a lógica de mercado.

Na esteira do relativismo e da flexibilização de valores – símbolos da pós-modernidade - vem ganhando espaço no Brasil e no mundo a redução ou flexibilização das leis do trabalho. Negociações sobre salários e condições de trabalho passaram a ser feitas entre patrões e empregados, visando possibilitar o crescimento econômico e a saída para o desemprego.

É inegável que a pós-modernidade está relacionada a tendências políticas neoconservadoras, determinadas a combater posicionamentos socialistas que se oponham ao império do capital. Justamente por isso, os defensores do pós-modernismo atribuem à educação a tarefa de inculcar no aluno o senso de cidadania burguesa, adaptando-o à sociedade em que vive.

Com efeito, esse período da história deve ser entendido na sua relação com a conjuntura atual do capitalismo, ao mesmo tempo global e fragmentário, e como consequência da derrocada do socialismo real nos países do leste europeu.

O mundo pós-moderno caracteriza-se por ser pluralista e diversificado, sendo que nenhuma grande teoria política ou social alicerça o seu desenvolvimento (GIDDENS, 2005). Nesta nova sociedade há uma aversão a qualquer verdade fundamental - válida universalmente. Não mais se fala em universalidade ou em análise da totalidade. O que há são micro-esferas do real, diferenças e alternâncias captadas subjetivamente. Volta-se a atenção para os micro-poderes invisíveis que fundamentam o contexto social. Foucault (1998), um autor pós-moderno, abordará esta questão em sua obra *Microfísica do Poder*.

No campo da ciência e da epistemologia, alguns elementos caracterizam bem o aspecto pós-moderno. Ressalta-se, por exemplo, a perda do sentimento de certeza, prevalecendo o caráter instável e subjetivo do conhecimento.

A ciência - sobretudo a ciência social - perdeu todo o seu prestígio, o ceticismo/relativismo ganhou força e a verdade restou reduzida ao desempenho e à eficiência produtiva, culminando naquilo que Moraes (2003) chamará de neopragmatismo.

Deveras, "(...) a perspectiva neopragmatista reproduz certos temas pós-modernos em filosofia e educação, como a rejeição de metanarrativas e a aversão da certeza objetiva" (OZMON; CRAVER, 2004, p.340). O neopragmatismo traduz a filosofia do indivíduo burguês, voluntarista e egoísta: a ele não interessa a verdade em si, objetiva e independente de sua vontade.

Os teóricos do pós-modernismo rompem com a idéia de verdades universais, como dissemos, e rejeitam o conhecimento objetivo. Nesse sentido é válida a lição de Bazarian (1985, p.134):

Sendo um reflexo fiel da realidade, a verdade só pode ser uma só. Estão, portanto, redondamente enganados aqueles que afirmam que cada um tem a sua verdade, que existem tantas verdades quantos sujeitos e que não existem verdades objetivas, válidas para todos.

No contexto do ideário pós-moderno, o conhecimento deixa de ser entendido como apropriação da realidade objetiva ou como reprodução dessa realidade no pensamento. A verdade passa a ser relativizada a partir da subjetividade do indivíduo e o conhecimento - entendido como um processo de interpretação subjetiva - torna-se a principal força econômica de produção.

Nas palavras de Giddens (2005, p.339):

Atualmente, são muitos os que acreditam que estamos testemunhando a mudança de uma economia industrial para uma economia do conhecimento, na qual as idéias, as informações e as formas de conhecimento sustentam o crescimento econômico.

A sociedade pós-moderna passou a ser denominada de “sociedade do conhecimento”. Um engodo tal como se deu com a idéia da educação redentora ou salvacionista, conforme demonstramos neste trabalho.

Duarte (2003, p.13), nesse sentido, adverte que “(...) a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo”. Mais do que isso, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Vale lembrar que na sociedade neoliberal o sistema ideológico socialmente estabelecido funciona de modo a apresentar suas regras de dominação e conveniência como se fossem imparcialmente definidas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, não existe o relativismo social e epistemológico sobre o qual se fundamenta a pós-modernidade. O mesmo vale para a negação da validade universal e objetiva do conhecimento. Como acentuam Ozmon e Craver (2004, p.359), “(...) a insistência do pós-modernismo de que não há uma forma ‘certa’ pode revelar uma suposição encoberta de que ele finalmente ‘acertou’”.

Longe das influências do pós-modernismo, a transmissão do conhecimento e da verdade histórica dos acontecimentos tende a ser um importante instrumento de luta social (MORAES, 2003). Partindo de uma concepção crítica da realidade, os excluídos devem refletir sobre sua situação de miséria e pobreza, identificando os mecanismos sócio-econômicos responsáveis pela marginalização e buscando caminhos para mudar as situações de opressão.

Considerações Finais

O artigo que ora se encerra permitiu demonstrar como se deu a expansão do pensamento de Schultz (1973) e sua *teoria do capital humano*. Vimos, também, como o processo de produção industrial denominado *toyotização* contribuiu para o aumento do desemprego.

Com o neoliberalismo e a globalização foi fortalecida a tese do Estado mínimo e o mercado passou a ser o eixo regulador das relações sociais. Houve um crescimento vertiginoso dos índices de desemprego no Brasil e no mundo. Desemprego que, para muitos, significou desespero e desamparo (SELIGMANN-SILVA, 1994).

Ainda neste artigo demonstramos que o discurso da educação salvacionista e redentora foi concebido como política compensatória na solução dos graves problemas econômicos e sociais brasileiros, entre eles a miséria, a extrema desigualdade de renda (7) e a falta de trabalho para milhares de cidadãos.

A sociedade burguesa sustenta que a educação é o antídoto para quase todos os problemas sociais. A educação seria ainda a alavanca necessária para o desenvolvimento econômico do país. Entretanto, o pensamento crítico permite compreender que, sem a superação do modo de produção capitalista, não se terá educação de qualidade, tampouco haverá ampliação dos postos de trabalho por intermédio do acesso à escola.

As relações entre educação e trabalho foram se estabelecendo para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional. A crise educacional em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.86).

Educação e trabalho são fatores que interagem no contexto de uma realidade sócio-econômica capitalista, que é, necessariamente, excludente e opressora. Assim, parece haver um reducionismo na idéia de se atribuir à educação formal o papel de promover empregabilidade, distribuição de renda e desenvolvimento social.

Em relação à ambigüidade na qual se insere o processo pedagógico, vimos que a educação é o meio pelo qual a sociedade transmite sua herança cultural e seus valores de uma geração para outra, resistindo muitas vezes às transformações radicais; entretanto, tem sido confirmada a tese de que a educação formal também poderá propor uma nova consciência social, de modo a possibilitar a renovação gradativa da ordem burguesa. Com efeito, o sentido da educação em Marx deve ser o de romper com a lógica econômica do sistema burguês.

A educação de cunho marxista visa formar indivíduos emancipados e omnilaterais, agentes de transformação do mundo.

Na última parte deste artigo demonstramos que, sob o ideário pós-moderno, a educação formal permanece direcionada aos ditames da competitividade, da produção mercantil e da empregabilidade. Dá-se o esvaziamento do conceito de verdade e de conhecimento. A pós-modernidade - fundamentada no ceticismo e no relativismo - tende a abafar a realidade da luta de classes, impedindo a crítica ao neoliberalismo vigente no mundo contemporâneo.

NOTAS

(1) Segundo o dicionário Aurélio, mito é a “(...) representação de fatos ou personagens reais, exagerada pela imaginação popular, pela tradição, etc. Idéia falsa, sem correspondente na realidade” (FERREIRA, 1999).

(2) John Dewey talvez tenha sido o mais fervoroso defensor da educação como fator de consolidação de uma democracia. Porém, Dewey referia-se à democracia liberal norte-americana. Uma democracia fundamentada em preceitos liberais será sempre uma democracia para a classe dominante.

(3) Na verdade muitas das ações sociais na área educacional, praticadas por banqueiros e empresários, são utilizadas para vender uma boa imagem e aumentar os lucros, ou seja, é uma excelente estratégia de marketing. O exercício da responsabilidade social agrega valor à marca.

(4) Em outros países os dados apresentados sugerem alguma semelhança com a realidade brasileira. Pesquisas realizadas em nações européias sobre o tema “participação política” indicam que os níveis de participação política são mais elevados entre pessoas de mais elevado grau de instrução (SANI, 2004).

(5) Comunista é uma palavra latina. *Communis* significa comum. A sociedade comunista significa que tudo é comum: a terra, as fábricas, o trabalho de todos – eis o que é o comunismo (LÊNIN, 1980, p. 395).

(6) Importa salientar, contudo, que quando nos referimos à educação socialista – que viabiliza a revolução - não estamos, obviamente, pensando na educação livresca. Conforme a lição de Lênin (1980, p. 387), “(...) sem trabalho, sem luta, o conhecimento livresco do comunismo, adquirido em brochuras e obras comunistas, não vale absolutamente nada”. Teoria e prática social, conjugadas, alicerçam a concepção educacional extraída das obras dos autores comunistas mencionados.

(7) O elevado grau de concentração de renda, no Brasil, diminui o tamanho do mercado e aumenta, conseqüentemente, o desemprego. 60% da riqueza do país se concentram nas mãos dos 20% mais ricos da população, enquanto que os 20% mais pobres ficam com apenas 2% (PIERRE, 2000, p.11).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2003.
- BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**: teoria do conhecimento. São Paulo: Alfa Omega, 1985.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Temas transversais: ética, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Edunesp, 1999.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.
- DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 4. ed., Campinas: Papirus, 2002.
- DEWEY, John. **Teoria da vida moral**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O QI da cidade de São Paulo**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 23 jan. 2005. Cotidiano, p. C8.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 14. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. As lutas de classe na França (1848-1850), de Karl Marx. In: PAULO NETTO, José (org.). **Engels**: política. São Paulo: Ática, 1981.
- FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo Aurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREDERICO, Celso. **O jovem Marx**: as origens da ontologia do ser social. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FUENTES, Carlos. Mundo só existe um. In: RODRIGUES, Carla (org.). **Democracia: cinco princípios e um fim**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- LENIN, V.I. A revolução proletária e o renegado Kautsky; As tarefas das uniões da juventude; Discurso na conferência dos comitês de instrução política. In: **Obras escolhidas**. Tomo III, São Paulo: Alfa Omega, 1980.

- LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO Jr., Armando (org.). **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001.
- LOPES, Regina M. G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCCAS, Jaime. **Escola, crise e desafios**. Cidade Nova, São Paulo, p. 20, junho 1999.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1978.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIERRE, Luiz Antonio de Araújo. **Emprego, conquistas e ameaças**. Cidade Nova, São Paulo, n.8, p.11, ago. 2000.
- REINSTEIN, Israel; KASEKER, Mônica. **Desemprego não poupa “diplomados”**. Folha de Londrina, Londrina, 23 maio 1999. Reportagem, p. 01.
- ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1994.
- SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SANI, Giacomo. Participação política. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Vol. II, Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SELIGMANN-SILVA, Edith. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: UFRJ; São Paulo: Cortez, 1994.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M.C.M. (org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C.B. (orgs.). **História da cidadania**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2003.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Os economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

- STACHUK, Mayra. **11% das empresas investem em educação**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 dez 2004. Cotidiano, p. C7.
- TROTSKI, Leon. O ABC do materialismo dialético; A frente popular na França. In: MIRANDA, Orlando (org.). **Trotsky: política**. São Paulo: Ática, 1981.
- VIANA, Nildo. **Marx e a educação**. Estudos, Goiânia, n. 03, p.543-566, mar.2004.
- VIEIRA, Evaldo. **Sociologia da educação: reproduzir e transformar**. São Paulo: FTD, 1994.

Recebido em 15 de dezembro de 2006.

Aprovado em 07 de fevereiro de 2007