

Pedagogias hegemônicas em tempos de crise estrutural do capital

Hegemonic pedagogies in times of capital's structural crisis

Pedro Gomes Barbosa*

Resumo: No presente trabalho buscamos identificar as três principais teorias pedagógicas que surgiram entre os anos 1970 e 1990, relacionando-as às mudanças que ocorreram no contexto de crise estrutural, que tem como marco histórico as mudanças na base técnica da produção capitalista a partir dos anos 1970. Num primeiro momento do presente trabalho, buscamos identificar as principais características do que Mézáros chamou de crise estrutural do capital e do capitalismo. Num segundo momento, realizamos uma análise crítica das principais tendências dentro do campo das teorias pedagógicas, como a teoria do capital humano, o “aprender a aprender” e a pedagogia das competências e a noção de qualidade total e o neotecnicismo no Brasil. Na conclusão deste trabalho propomo-nos refletir sobre como tais ideias pedagógicas tendem a contribuir para a manutenção da sociabilidade capitalista.

Palavras-chave: educação e marxismo; economia política; teorias pedagógicas

Abstract: In this work we tried to identify the three main pedagogical theories that emerged between the 1970s and 1990s, linking them to the changes that occurred in the technical basis of capitalist mode of production from the second half of twentieth century, causing the structural crisis of capital. Initially we tried to map out the main characteristics of what Mézáros named the structural crisis of capital and capitalism. In a second moment, we critically analyzed the main tendencies of the pedagogical theories area, such as human capital theory, the "aprender a aprender" and the "pedagogia das competências" and the notion of total quality and neotecnicism in Brazil. By the conclusion we proposed to reflect on how such pedagogical ideas tend to contribute to the maintenance of capitalist sociability.

Keywords: education and marxism; political economy; pedagogical theories

Recebido em: 22/07/2021
Aprovado em: 23/11/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Pós-Graduado do curso de Especialização em Filosofia, Cultura e Sociedade pela Universidade Federal de Juiz de Fora e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Introdução

Nosso objetivo no presente trabalho é buscar identificar as conexões que se estabeleceram entre a economia capitalista e as principais correntes teóricas que surgiram no campo da pedagogia entre o final da década de 70 e o final dos anos 90. Ao realizar uma abordagem crítica e reflexiva sobre o tema, buscamos problematizar as concepções pedagógicas surgidas no período em questão e que, direta ou indiretamente, contribuem para a manutenção da sociabilidade do capital. Na primeira parte, explicitaremos o que Mészáros (2011), em sua monumental obra cujo título é *Para além do capital*, definiu como *crise estrutural* do capitalismo. O autor húngaro deixou um legado precioso para um importante debate que se coloca mais atual do que nunca em nossos dias: teriam o capital e o capitalismo se aproximado de modo irreversível de uma crise final, nos permitindo falar de crise estrutural?

A segunda parte, por sua vez, é dividida em três seções. Na primeira seção, buscaremos analisar criticamente o surgimento da teoria do capital humano e sua vinculação ao campo das teorias pedagógicas. Na segunda seção, partimos para a análise da noção de “aprender a aprender” e as implicações da pedagogia das competências no processo de formação de força de trabalho dentro do contexto de crise estrutural do capital, marcado por crescente repulsão de trabalhadores das fábricas e indústrias e de diminuição relativa do elemento criador de valor – a força de trabalho humana – em relação aos elementos materiais da produção, compreendidos como capital constante – ou seja, elementos que não criam valor, mas somente têm transferido o valor neles contido por meio da aplicação do trabalho humano. Por fim, na terceira e última seção dessa segunda parte, buscamos investigar como a noção de qualidade total norteou o processo de formação de professores, ficando à cargo destes a tarefa de desenvolver as “competências necessárias” nos filhos da classe trabalhadora, de modo que estes pudessem ingressar “competitivos” no mercado de trabalho. Cabe destacar que a noção de qualidade total surge como uma teoria que supostamente seria pautada pela “recuperação do aspecto humano” dos trabalhadores – aspecto que teria sido deixado de lado pelo *taylorismo* e pelo *fordismo*, mas que o *toyotismo* tenderia a recuperar. Na conclusão, buscaremos refletir sobre como as teorias analisadas na segunda parte tendem a legitimar um tipo de sociabilidade estranhada pautada pela lógica *fetichizante* do capital. De forma sintetizada, também buscaremos compreender a dialética entre educação e revolução, partindo da concepção de que a educação pode servir como mediação a um processo mais amplo de transformação histórica da sociedade de nossos dias, marcada pela superação do capitalismo e da sociabilidade estranhada que lhe é correspondente.

Crise estrutural do capital: uma crise do valor?

Inaugurando uma nova etapa na história do capitalismo, a crise estrutural do capital intensificou as contradições entre capital e trabalho – elemento responsável pela criação do excedente de valor (mais-valor) produzido e que dá sentido à produção capitalista –, de forma que este último passou a ser abruptamente repellido da esfera da produção por meio da crescente utilização de maquinário capaz de poupar trabalho humano. De acordo com Mészáros (2011), podemos compreender a crise estrutural do capital como uma crise que apresenta como *novidade histórica* o fato de ter *caráter universal*, não estando restrita a uma esfera particular da produção, e afetando não somente um ramo específico desta ou algum tipo particular de trabalho ou atividade produtiva. Diferentemente da crise dos anos 1930, por exemplo, que teria afetado somente um conjunto específico de países mais dependentes da economia norte-americana e europeia, a crise estrutural do capital – que teria se iniciado a partir da década de 1970¹ – afetaria um conjunto muito mais extenso de países devido ao fato de o capitalismo ter, a partir de então, alcançado um nível de desenvolvimento *verdadeiramente global*, interligando *a periferia ao centro*².

Outro ponto apresentado por Mészáros (2011) para compreendermos tal crise estrutural do capital é o fato desta ser *permanente*, tendo uma escala de tempo extensa e contínua. Diferentemente das crises anteriores – as chamadas crises cíclicas³ – a crise estrutural não parece ser de fácil resolução. Contrastando com as grandes erupções do passado, a crise estrutural apresenta como seu último aspecto um modo de se desdobrar que pode ser identificado como *rastejante*. Mas cabe ressaltar que Mészáros (2011) não exclui, de modo algum, a possibilidade de as mais violentas convulsões sociais virem a ocorrer. O autor afirma que a maquinaria criada para viabilizar a “administração” da crise e o deslocamento de suas principais convulsões tende a ser cada vez mais acionada e com eficácia cada vez mais

¹ A partir da década de 1970 – com a microeletrônica e o surgimento do microprocessador – teria ocorrido uma inflexão na capacidade técnica do modo de produção capitalista, acionando o gatilho que dispararia “mudanças qualitativas substanciais na dinâmica capitalista” (BARRETO & VENTURA, 2016: 153). Acelerando o processo de substituição de trabalho vivo por capital fixo, acreditamos que tal gatilho acionou, também, certos limites absolutos à produção e reprodução capitalistas, levando este a seu estágio de *crise estrutural*.

² Trata-se, agora, de um capitalismo que se materializa exatamente na forma como apontada por Marx (2017) ao tratar do comércio exterior como uma das causas contra arremetidas à queda imanente da taxa de lucro do capital. Por meio do comércio exterior, opera-se um tipo de transferência de valor que possibilita aos capitalistas dos países centrais se apropriarem de um mais-valor extra, resultante dos diferenciais de produtividade em cada país. Operando em um nível acima da média do que os capitalistas dos países periféricos, um determinado capital de produtividade alta, geralmente localizado nos países centrais, teria a vantagem de conseguir vender seus produtos no mercado internacional por um preço abaixo do preço dos seus concorrentes estrangeiros.

³ De acordo com Mészáros, as tais crises cíclicas “são crises de intensidade e duração variadas” e são também manifestações do “modo *natural* de existência do capital”, correspondendo a maneiras de o capital progredir “para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2011).

decrecente. Nas palavras do autor:

Seria extremamente tolo negar que tal maquinaria existe e é poderosa, nem se deveria excluir ou minimizar a capacidade do capital de somar novos instrumentos ao seu já vasto arsenal de autodefesa contínua. Não obstante, o fato de que a maquinaria existente esteja sendo posta em jogo com frequência crescente e com eficácia decrescente é uma medida apropriada da severidade da crise estrutural que se aprofunda. (MÉSZÁROS, 2011: 796)

E, ainda segundo o autor, a “crise estrutural ‘rastejante’ só pode ser entendida como um processo contraditório e de ajustes recíprocos”. Tal processo, assevera Mézáros (2011): “[...] só pode ser concluído após um longo e doloroso processo de *reestruturação radical* inevitavelmente ligado às suas próprias contradições” (MÉSZÁROS, 2011: 796). É preciso que deixemos claro que, para Mézáros, a crise estrutural tem sua origem no *bloqueio sistemático* da interação entre as três dimensões internas (e vitais) do capital: *produção, consumo e circulação/distribuição/realização*. Formando uma unidade contraditória por meio de uma interação necessária, as partes constituintes e vitais do sistema do capital são, ao mesmo tempo, condições para a auto expansão do próprio capital⁴.

A crise estrutural se manifesta quando todo o sistema encontra falhas no deslocamento das contradições acumuladas, o que afeta diretamente a reprodução ampliada do capital⁵. O bloqueio em questão possibilita que as perturbações e disfunções antagônicas de cada dimensão do capital se acumulem, tornando-se estruturais, afetando o sistema do capital em sua totalidade. Deixando de ser algo meramente disfuncional, o bloqueio ao complexo mecanismo de deslocamento das contradições do capital tende a se tornar potencialmente explosivo. O que estamos tentando demonstrar neste trabalho é o fato de que tais contradições não podem ser evitadas para todo o sempre e os impactos mais brutais da crise estrutural do capital não podem ser adiados *ad infinitum*. O capital, ao “prosperar” por meio de suas contradições – tanto as que ele mesmo cria quanto as que absorve – ativa, por meio de sua própria dinâmica de reprodução,

⁴ Nós concordamos com o autor neste ponto: o capital é constituído por uma unidade de três momentos que precisam se realizar de modo absoluto, sem perturbações, garantindo a reprodução e acumulação do capital. Para que se realize a reprodução do capital, as limitações imediatas de cada dimensão fundamental deste precisam ser superadas por meio de uma interação entre elas. O valor a operar como capital precisa realizar o circuito $D - M \dots P \dots - M' - D'$ para que atue realmente como tal. Num primeiro momento do circuito, temos o dinheiro que, para operar efetivamente como capital, precisa ser convertido em meios de produção (MP) e força de trabalho (FT). A fase $D - M$, portanto, corresponde a *circulação* do capital: a compra dos elementos objetivos da produção (MP) e dos elementos subjetivos (FT). Num segundo momento (...P...), realiza-se o processo de *produção* das mercadorias e a *criação* do excedente de valor (ou mais-valor) a ser apropriado pelos capitalistas. É neste momento que a produção se realiza por excelência, na medida em que ocorre a combinação entre os elementos objetivos e subjetivos acima mencionados. Depois desta “pausa” no processo de circulação, o capital precisa voltar a circular, de forma a garantir a *realização* do valor e do excedente de valor (mais-valor) contido em cada mercadoria produzida (M'). Na etapa derradeira do circuito que o valor como capital precisa realizar ($M' - D'$), tem-se a conversão das mercadorias em dinheiro – a forma *preferida* do valor.

⁵ Por reprodução ampliada, deve-se entender, sinteticamente falando, a capitalização do mais-valor produzido. Cf. Marx (2013), *O Capital*, livro I, cap. 22 – “Transformação de mais-valor em capital”.

o que Mészáros (2011) chama de *limites absolutos*. Tendo em vista que a resolução definitiva das crises do capital só pode se realizar com a superação do capital e de seu sociometabolismo – portanto, com a superação do capitalismo – os novos ciclos de acumulação engendrados trazem novas e mais violentas contradições ao sistema, e estas, ao se “resolverem” dentro dos limites da lógica do capital, só fazem intensificar as contradições do próprio sistema, transferindo-as para um nível superior. E enquanto este mecanismo vital para o capital, que é a capacidade de transferir suas disfunções e contradições para outras esferas e/ou outros lugares, ainda estiver a operar, não pode haver crise estrutural.⁶ Nas palavras de Mészáros (2011):

Pode haver todos os tipos de crises, de duração, frequência e severidade variadas, que afetam diretamente uma das três dimensões e indiretamente, até que o obstáculo seja removido, o sistema como um todo, sem, porém, colocar em questão os limites últimos da estrutura global. (MÉSZÁROS, 2011: 798)

Portanto, é somente a partir do momento em que há o bloqueio sistemático da interação entre as três dimensões do capital apontadas por Mészáros (2011) que se pode falar em crise estrutural do capital. Mas, antes de continuarmos, é preciso esclarecer, de antemão, possíveis equívocos que podem surgir a partir da leitura de nosso texto. Mészáros (2011) – assim como Marx – não faz nenhuma leitura mecanicista ou determinista do capitalismo e da sociedade capitalista, assim como de sua superação. O que ambos os autores buscaram demonstrar em suas obras foram as tendências de desenvolvimento do capitalismo por meio das contradições que o próprio sistema engendra ou daquelas por ele anteriormente absorvidas. Mészáros (2011) destaca em seu texto que a histórica crise estrutural se desdobra para além da esfera socioeconômica, afetando também as instituições que dela foram erigidas, pois, de acordo com o autor, “a profunda crise da ‘sociedade civil’ reverbera ruidosamente em todo o espectro das instituições políticas” (MÉSZÁROS, 2011: 798). É preciso que nos alonguemos um pouco neste ponto, de modo a demonstrarmos como o autor não faz nenhuma leitura fatalista e/ou determinista da sociedade capitalista e de sua crise estrutural. Mészáros (2011) acentua que:

As contradições subjacentes de modo algum se dissipam na crise das instituições políticas; ao contrário, afetam toda a sociedade de um modo nunca antes experimentado. Realmente, a crise estrutural do capital se revela como uma verdadeira crise de dominação em geral. (MÉSZÁROS, 2011: 798)

O que Mészáros (2011) fez foi afirmar que “a influência civilizadora do capital” teria se esgotado⁷. E o esgotamento dessa “fase progressista da ascendência histórica do capital” (MÉSZÁROS, 2011: 798) está relacionado diretamente a ativação daquilo que Mészáros (2011)

⁶ MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. Boitempo: São Paulo, 2011, p. 798.

⁷ O fato de estarmos em meio a uma crise de dominação em geral não significa que o capital, ao esbarrar em limites estruturais para a sua reprodução “saudável”, aceitará tais limites e a emancipação humana esteja automaticamente garantida. Um cenário muito pior do que o atual pode se tornar real e a barbárie pode se generalizar de vez.

chamou de limites absolutos à reprodução do capital. Por sua vez, a ativação dos limites absolutos à reprodução saudável do sistema é resultado da “plena afirmação da lei do valor”, e correspondem ao esgotamento da “fase progressista da ascendência histórica do capital”, enquanto esta, *vice-versa*, esgota-se a partir do momento em que “o sistema global do capital atinge os limites absolutos além dos quais a lei do valor não pode ser acomodada aos seus limites estruturais” (MÉSZÁROS, 2011: 798).

Buscando complementar a ideia que tentamos expor nesta seção, de que o capital teria se aproximado de modo irreversível de sua crise estrutural, trazemos para a discussão o artigo de Eduardo Sá Barreto & Tailiny Ventura (2016), no qual trabalharam com a noção de crise do valor a partir de quatro autores – Robert Kurz, Moishe Postone, Eleutério Prado e Ruy Fausto – que fizeram interpretações particulares de um mesmo fenômeno: a crise do valor e uma possível crise terminal do capitalismo a partir de *insights* de Marx (2013; 2017)⁸. Tratando também de estudar e compreender a dinâmica de reprodução do capital e o possível esgotamento desta, Barreto & Ventura (2016), em artigo intitulado *Crise do valor: distintas interpretações e uma síntese possível*, compreendem – a partir de Marx – que o desenvolvimento das forças produtivas é um elemento iluminador de um aspecto contraditório do capitalismo. Segundo os autores:

Em um mesmo movimento, uma lógica imanente impele a dinâmica de acumulação do capital, ao mesmo tempo em que erode – concreta e historicamente – seus próprios pressupostos. Esse aspecto contraditório cria sistematicamente as condições para que o valor venha a deixar de mediar as relações de produção, não sem antes atravessar uma profunda, e possivelmente prolongada, crise terminal. (BARRETO; VENTURA, 2016: 157)

Se a leitura do capitalismo – modo de produção social efetivamente adequado ao capital – feita por Marx (2013) estiver realmente correta (e nós acreditamos que esteja), a acumulação tipicamente capitalista só pode ocorrer a partir da criação do excedente de valor – ou mais-valor – e sua subsequente capitalização, configurando o processo de reprodução ampliada do capital⁹.

⁸ Devido aos limites de nosso presente trabalho, não nos cabe aqui expor as ideias dos quatro autores tratados no artigo de Barreto & Tailiny. Em síntese, o ponto central discutido pelos autores é o de que as alterações na composição do capital ocasionam a redução do trabalho imediato na atividade produtiva, levando o capitalismo a uma crise estrutural. Para uma melhor apreensão das ideias de cada um, e para uma abordagem inicial sobre o tema *crise do valor e crítica do valor*, conferir o artigo *Crise do valor: distintas interpretações e uma síntese possível*, disponível em: <<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/revista/article/view/612/265>>

⁹ Analisando o processo de reprodução do capital e realizando os procedimentos abstrativos necessários para entender a dinâmica do mesmo, tanto em sua forma simples quanto em sua forma ampliada – forma esta que é, se comparada com a primeira, a que mais se aproxima de uma realidade tipicamente capitalista – a referência que Marx faz à Sismondi, ao tratar do movimento de reprodução e acumulação do capital como que perfazendo uma espiral, com base na capitalização do mais-valor produzido e apropriado pelos diversos capitalistas, é sintetizada por Marx da seguinte maneira: “Concretamente considerada, a acumulação não é mais do que a reprodução do capital em escala progressiva. O ciclo da reprodução simples se modifica e se transforma, segundo a expressão de

A partir de Marx (2013), Barreto & Ventura (2016) afirmam que o capital encontra certos limites objetivos – temporais, biológicos, sociais etc. – para garantir a criação do mais-valor em sua forma absoluta. Em outras palavras, o capital encontra limites para aumentar a exploração do trabalho e gerar um excedente de valor (mais-valor) por meio do aumento/extensão da jornada de trabalho. Tais limites à forma absoluta do mais-valor precisam ser superados pelo capital para que este possa continuar acumulando e crescendo. É preciso, portanto, que o capital passe a expandir o valor excedente por meio da redução da parte da jornada de trabalho que corresponde ao trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho; é preciso que o capital eleve, de forma relativa, a apropriação de valor novo criado através da extração de mais-valor relativo. Segundo Barreto & Ventura (2016):

A lógica do mais-valor relativo exige, portanto, que o modo de produzir seja sistematicamente reconfigurado às feições do capital, que assuma formas materiais cada vez mais adequadas ao objetivo de valorização do capital, reduzindo o tempo em que a força de trabalho deve operar para reproduzir seu próprio valor. (BARRETO; VENTURA, 2016: 159)

A partir da subsunção real do trabalho ao capital, a contradição insolúvel em relação ao último se manifesta da seguinte maneira: a elevação do nível geral da produtividade por meio da redução do tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho, mediante a introdução de capital fixo durante o processo de produção, reduz a quantidade de valor novo a ser criado durante o processo produtivo. Nas palavras de Barreto & Ventura (2016):

O crucial, nesse caso, é que o capital, sob a determinação de capital fixo, configura-se materialmente de modo a economizar trabalho. Mais precisamente, assume formas de modo a prescindir – o tanto quanto for possível – do trabalho direto. A isso corresponde um progressivo afastamento do trabalho humano direto do processo de produção. A isso corresponde, portanto, uma crescente tensão entre o desenvolvimento concreto das forças produtivas e a relação de produção capitalista; i.e., entre o nível crescente de produtividade e a produção fundada no valor. (BARRETO; VENTURA, 2016: 156)

É preciso destacar, portanto, que a crise estrutural deve ser compreendida como o esgotamento da dinâmica de acumulação do capital a partir da criação sistemática das condições para que o valor entre em crise.¹⁰ Ou seja: a crise estrutural do capital é uma crise do valor. Nas palavras dos autores:

A crise mais recente – longe de ser ‘apenas’ um episódio circunscrito temporalmente e com efeitos depurantes para a dinâmica de acumulação – deve ser entendida como momento de manifestação aguda de uma prolongada crise estrutural fundada em limites objetivos à produção de valor; em síntese,

Sismondi, perfazendo uma espiral” (MARX, 2011: 657).

¹⁰ “É fundamental, entretanto, entender como todo o movimento manifesta-se materialmente. E, mais importante, que existe, no plano material, uma trajetória imanente” (BARRETO; VENTURA, 2016: 156).

de uma crise do valor. (BARRETO; VENTURA, 2016: 153)

Mészáros (2011) também vai neste mesmo sentido que o apontado por Barreto & Ventura (2016), de que os “limites absolutos do sistema do capital ativados nas atuais circunstâncias não estão separados, mas tendem, desde o início, a ser inerentes à lei do valor”. (MÉSZÁROS, 2011: 226). Entendendo que a crise que se instaurou desde o final dos anos 70 é muito mais do que uma crise econômica circunscrita à esfera da produção ou à esfera do consumo, vimos como o problema é muito maior. Trata-se, como Mészáros (2011) muito bem colocou, de uma crise estrutural, que pode ser compreendida também, nas palavras de Frigotto (2010), como uma “crise em geral do processo civilizatório, materializada de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro, pelo esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista” (FRIGOTTO, 2010: 65).

O que ocorre a partir da referida crise estrutural nos anos 1970 é que a ideologia do neoliberalismo ganhou força, dando sinais de que a política conciliatória entre capital e trabalho se esgotara. Diferentemente do *liberalismo social* que se fez hegemônico depois da crise dos anos 1930¹¹, a partir das primeiras manifestações da crise estrutural – queda da taxa de lucros e bloqueios como os que foram apontados por Mészáros (2011) –, fez-se urgente para o capitalismo adotar a receita neoliberal e preparar seu arsenal de ataques à classe trabalhadora do mundo todo – ataques que se desdobraram, inclusive, no plano ideológico. Veremos, na próxima seção, como se formaram as principais correntes de pensamento pedagógico hegemônicas e de que forma elas contribuíram e contribuem para a manutenção da sociabilidade capitalista em tempos de crise estrutural.

Pedagogias hegemônicas na crise estrutural do capital

A partir de mudanças profundas operadas na materialidade das relações sociais de produção, buscaremos traçar um panorama geral de algumas concepções pedagógicas que se tornaram hegemônicas entre os anos 1970 e o final de 1990. Tentando compreender e traçar uma linha de análise dos embates teóricos e ideológicos em torno do problema da formação

¹¹ De acordo com Eleutério Prado, a crise dos anos 30 fez surgir o que o autor denominou de “liberalismo social”, cujo princípio norteador é o de que o mercado, por si só, não é auto regulável, mas, pelo contrário, é autodestrutivo. Dessa forma, surgiu nos países centrais o Estado de bem-estar e, nos países periféricos, “em que faltavam as condições materiais de desenvolvimento para chegar rapidamente ao amortecimento das lutas de classes”, o Estado teria assumido compromissos desenvolvimentistas, o que resulta no fenômeno do desenvolvimentismo a partir das décadas de 1950. Em síntese, Prado afirma que “o otimismo liberal clássico transforma-se no precavido liberalismo social: a mão invisível do mercado – reconhece-se – precisa até certo ponto do braço poderoso do Estado” (PRADO, 2009: 149-175).

humana a partir das concepções educacionais que se fizeram hegemônicas no período acima mencionado, buscaremos identificar o fenômeno da educação pautada pela exigência da flexibilidade, típica dos tempos de crise estrutural, através da análise crítica de noções como a teoria do capital humano, o aprender a aprender e a *pedagogia das competências* e, por último, o conceito de *qualidade total*.

A teoria do capital humano

Investigando as bases teóricas da teoria do capital humano, Gaudêncio Frigotto (1989) a identificou como um “desdobramento singular dos postulados da teoria econômica marginalista aplicados à educação” (FRIGOTTO, 1989: 39). Recorrendo ao método positivista de análise, a teoria marginalista:

Busca apreender o funcionamento da economia mediante a análise de unidades isoladas ou agentes econômicos (indivíduos, firmas) e, a partir desta visão atomizada, elabora uma teoria da economia como um todo mediante a agregação do comportamento destas unidades. (FRIGOTTO, 1989: 39)

A teoria do capital humano que, “do ponto de vista macroeconômico, constitui-se num desdobramento e/ou complemento, como a situa Schultz, da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico” (FRIGOTTO, 1989: 39), buscará encontrar espaço próprio no seio das discussões relacionadas aos fatores explicativos do crescimento econômico atrelados as análises referentes ao campo educacional. De acordo com Frigotto (1989), a teoria do capital humano tem de operar por meio da circularidade para fazer valer suas análises e obter seus resultados que não ultrapassem o aparente e o empírico imediato¹². A explicação para essa “circularidade de análise” decorre do fato de que:

A análise da teoria econômica da educação, veiculada pela teoria do capital humano, funda-se no método e pressupostos de interpretação da realidade da economia neoclássica. Este modo de interpretação da realidade é um produto histórico determinado que nasce com a sociedade de classes e se desenvolve dentro e na defesa dos interesses do capital. (FRIGOTTO, 1989: 54)

Qualquer análise ou discussão que ultrapasse os limites da aparência dos fenômenos econômicos precisa ser negada: Para os que movem dentro dos limites da teoria marginalista, “a primeira consequência será isolar a economia da filosofia ou da política. A análise da estrutura econômica, o campo da economia, se reduz ao ‘fator econômico’” (FRIGOTTO, 1989:

¹² “A teoria do capital humano, fundada nos supostos neoclássicos – apologia da sociedade burguesa – para manter-se terá de ser circular; ou seja, em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum” (FRIGOTTO, 1989: 53-54).

55). Dessa forma, o caráter positivista da teoria econômica marginalista, que serve de base à teoria do capital humano, contribui para a manutenção do senso comum no sentido de falsear a realidade objetiva por meio do ocultamento da natureza exploratória do capitalismo e dos antagonismos entre capital e trabalho, constituindo instrumental ideológico para a manutenção dessa sociabilidade.

Buscando realizar o impossível – o pleno emprego no capitalismo – a teoria do capital humano, em sua versão originária, “entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada” (FRIGOTTO, 1989: 55). Se antes da crise estrutural do capital bater na porta, a teoria do capital humano na pedagogia correspondia ao fato de que a escola deveria ser a responsável por formar força de trabalho a ser progressivamente incorporada ao mercado de trabalho, de forma a assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social, a partir da década de 1990 o sentido passa a ser outro: o tipo de educação oferecida aos indivíduos não é mais aquele que lhes garante o emprego, mas que lhes confira o *status* da *empregabilidade*, recaindo sobre aqueles a responsabilidade de serem competitivos ou não no mercado de trabalho. Nas palavras de Saviani (2011):

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANNI, 2011: 430)

Como abordamos na seção anterior, o crescente afastamento da força de trabalho do processo produtivo através da substituição dessa por capital fixo, e a crescente automação daquele, refuncionalizou a teoria do capital humano. Não havendo lugar para todos, o capital e o capitalismo passam a ter que lidar com um número crescente de desempregados o que, por sua vez, cria certos embaraços com os quais o sistema tem de lidar¹³.

Buscando amenizar os impactos e evitar o alargamento das tensões que de todo esse processo podem surgir, configura-se no contexto de crise estrutural uma “pedagogia da exclusão” (SAVIANNI, 2011: 431) que, a nosso ver, é responsável por fornecer as garantias ideológicas que o capital precisa para preservar sua hegemonia. Para Saviani (2011):

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais

¹³ “O caso é que, para se desembaraçar das dificuldades da acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir um mínimo lucrativo o ‘tempo necessário de trabalho’ (ou o custo do trabalho na produção) e assim inevitavelmente tende a transformar os trabalhadores em força de trabalho supérflua”. (MÉSZÁROS, 2011: 226).

diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. (SAVIANNI, 2011: 431)

Nesse contexto, a pedagogia da exclusão ensina que “se diante de toda essa gama de possibilidades ele [o indivíduo] não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis” (SAVIANNI, 2011: 431). Dessa forma, o capital sacramenta – uma vez mais – sua vitória ideológica sobre a classe trabalhadora com a ideologia do “empresário de si mesmo”, fazendo operar no pensamento uma inversão do que ocorre na realidade: trata-se de um processo que legitima um grau elevadíssimo de exploração do capital sobre o trabalho.

O “aprender a aprender” e a pedagogia das competências

As origens do “aprender a aprender”, de acordo com Saviani (2011), remetem ao movimento pedagógico conhecido como *escolanovismo*. Segundo o autor, no escolanovismo o “aprender a aprender” estava carregado de um otimismo que ele identifica como sendo também consequência de uma economia em expansão, marcada por um intenso processo de industrialização e que parecia caminhar ao pleno emprego preconizado pelo keynesianismo. No escolanovismo:

“Aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício do todo social. (SAVIANNI, 2011: 432)

O que foi apontado acima, a respeito do que teria sido a base ideológica para o surgimento da teoria do capital humano – o otimismo possibilitado por uma economia em expansão e pelo exemplo dos modelos dos Estados de bem-estar, principalmente na Europa e nos Estados Unidos –, também pode ser identificado como base para a ideologia do “aprender a aprender”. Mas, da mesma forma que ocorreu com a teoria do capital humano, portanto, no contexto da crise estrutural do capital, a filosofia do “aprender a aprender” passou a ter que se subordinar as demandas de uma sociabilidade que já não mais consegue garantir os direitos sociais e o bem-estar coletivo. Com o fim da “influência civilizadora” do capital, o “aprender a aprender” – indicando o mesmo caminho que a teoria do capital humano apresentava aos educadores – “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de

ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANNI, 2011: 432).

Com o capital fixo tocando o processo de produção e com as consequências que daí derivam – redução dos postos de trabalho e o acirramento da disputa pelos que restarem entre os trabalhadores – o “aprender a aprender” aponta o caminho da “educação permanente”¹⁴ e objetiva formar indivíduos ideologicamente adaptados à uma sociedade que cada vez mais precisa de trabalhadores flexibilizados e dispostos a encarar os “desafios de um mundo em rápida expansão”, o que corresponde, na realidade, a intensificação da agenda neoliberal da década de 1990. É também no contexto da crise estrutural que a chamada “pedagogia das competências” que, sendo fenômeno da nova fase de acumulação flexível do capital, serve como mediação para garantir a reprodução do sistema capitalista (RAMOS, 2006). Tal noção ganha força também dentro dos currículos escolares. Buscando atender à necessidade de “ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (SAVIANNI, 2011: 437-438), imposta por esse novo estágio do capitalismo que se apresenta a partir da referida crise estrutural, a lógica de maximização da eficiência deixa de se restringir à esfera produtiva e passa a se manifestar nos currículos escolares. Nas escolas, a noção de cidadania e de participação na vida em sociedade, atrelada à noção de eficiência, ganha destaque dentro dos currículos e é neste contexto que se passa a exigir dos professores as características de eficiência e de produtividade. Da mesma forma como ocorreu com os trabalhadores, os professores são forçados a entrarem na dança do eterno “aprender a aprender” (SAVIANNI, 2011: 448-449). Sujeitos à “mão invisível do mercado”, os professores – assim como os demais trabalhadores – são obrigados a serem ágeis e flexíveis. Para formar cérebros adaptados a reproduzir uma lógica pragmática necessária ao capital, foi ofertado aos professores um tipo de formação ligeira, de curta duração e de baixo custo, o que implica a precarização da formação dos futuros educadores e de suas atividades enquanto trabalhadores da educação. É neste contexto que também passa a se exigir maior eficiência e produtividade dos trabalhadores.

A noção de maximização da eficiência e produtividade – traçada como objetivo a ser

¹⁴ No Brasil, o documento do Ministério da Educação, de 1997, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontava neste sentido mesmo de introjetar nos indivíduos a capacidade para “adquirir novas competências e novos saberes” (SAVIANNI, 2011: 433). Segundo consta no documento de 1997, os princípios e parâmetros dos PCNs não deveriam somente “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, MEC, 1997: 28).

alcançado pela educação – tem por base a visão de mundo formada pela economia burguesa junto da criação do mito do *homo oeconomicus* racional. Mas, como questiona Frigotto (1989), “quem é o *homo oeconomicus* racional?” (FRIGOTTO, 1989: 57). Produto da economia capitalista, o *homo oeconomicus* racional é, antes de mais nada, um maximizador e, de acordo com o mesmo autor, “no lugar de sua história concreta, das condições concretas de como sua existência é produzida, temos dele um retrato falado” (FRIGOTTO, 1989: 58). Conforme afirma Hollis (apud FRIGOTTO, 1989):

Ele é um filho do iluminismo e, portanto, um individualista em busca do proveito próprio [...] Como produtor, maximiza sua fatia de mercado ou de lucro. Como consumidor, maximiza a utilidade por meio da comparação onisciente e improvável entre, por exemplo, morangos e cimento marginal [...] Da diferença individual, ao comércio internacional, está sempre alcançando os melhores equilíbrios objetivos entre desincentivos e recompensas. (HOLLIS apud FRIGOTTO, 1989: 58)

Este seria, portanto, o retrato falado do *homo oeconomicus* racional, baseado numa abstração “genérica, indeterminada, a-histórica” do indivíduo humano, “cuja racionalidade e egoísmo lhe permitem escolher sempre o melhor” (FRIGOTTO, 1989: 58). Tal mistificação ideológica corresponde à idealizada “sociedade de mercado” e ao mundo fantasioso das “oportunidades iguais”, em que bastaria a cada um ser racional e hábil o suficiente para sair na frente dos demais e disputar os mais elevados postos de trabalho ou, sendo ainda mais ousado, tornar-se um empresário de sucesso. As palavras de Marise Nogueira Ramos (2006) resumem bem o papel adotado pela pedagogia das competências que, ao incorporar certos traços da teoria do capital humano, os “redimensiona com base na especificidade das relações sociais contemporâneas”. Para a autora:

Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida em que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências. (RAMOS, 2006: 292)

Sabemos que por trás de toda a retórica trazida contida no discurso dos defensores da pedagogia das competências ou do “aprender a aprender”, há uma realidade extremamente desigual e desumana que precisa ser ocultada. Neste ponto, a ideologia visa garantir ao sistema uma estabilidade necessária, porém artificial, já que se trata do sistema do capital que é, por sua natureza, como bem definiu Mészáros (2011), “erigido sobre toda uma série de antagonismos

estruturais explosivos” (MÉSZÁROS, 2011: 217).

A noção de qualidade total e o neotecnicismo no Brasil

No contexto de reestruturação produtiva e crise estrutural do capital, a noção de “qualidade total” corresponde às demandas do capitalismo a partir da reconversão produtiva operada pelo toyotismo. Enquanto externamente opera-se o que é buscado pelo toyotismo – produção em pequena escala dirigida à nichos de mercado que exigem um padrão de qualidade elevado e distinto, o que pode ser traduzido em “satisfação total do cliente” –, internamente, o toyotismo visa “capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores”. Dessa forma, a ideologia dominante opera no sentido de viabilizar e intensificar a competição entre os trabalhadores das empresas, possibilitando a essas “atingir o grau máximo de eficiência e produtividade” (SAVIANNI, 2011: 438-440). Com tais transformações, o conceito de “qualidade total” sai das empresas e das fábricas e ocupa também os currículos escolares. Dessa forma, se estabelece uma relação cliente-prestador de serviços entre escolas, alunos, professores e empresas. Nas palavras de Saviani (2011):

Com a mencionada transposição [do conceito de “qualidade total” das empresas para as escolas], manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANNI, 2011: 440)

Nas Universidades brasileiras passou a dominar a lógica e os interesses do mercado que, de acordo com Saviani (2011), seguiam o modelo norte-americano das “universidades corporativas”, produto da iniciativa de grandes empresas do setor privado.¹⁵ De acordo com o autor:

Nesse contexto, o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a

¹⁵ “Com efeito, o vetor da política educacional para o nível superior no Brasil, desde o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tem sido a chamada diversificação de modelos. Daí o surgimento de diferentes tipos de instituições oferecendo as mais variadas modalidades de cursos. Daí, também, a descaracterização das próprias universidades com a admissão, chancelada pela nova LDB, da organização de universidades especializadas por campo de saber. Com isso, a universalidade do conhecimento, característica inerente ao conceito mesmo de universidade, que era exigida na legislação anterior, já não é mais necessária para a organização das instituições universitárias” (SAVIANNI, 2011: 440).

eficácia dos agentes que atuam no mercado. (SAVIANNI, 2011: 441)

Objetivando o máximo de resultado com o mínimo de gastos e dispêndios, surgiu no Brasil, ao longo das décadas de 1970 e 1980, uma pedagogia de tipo tecnicista, norteadas pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Inicialmente sendo tarefa do Estado, estando a cargo deste o controle e a direção dos processos de difundir o ensino de base técnica no Brasil durante a ditadura empresarial-militar, a partir dos anos 1990, na esteira do neoliberalismo, essa tarefa passa a ser encabeçada pela iniciativa privada e pelas organizações não governamentais (ONGs).¹⁶ Nesse contexto de flexibilização das relações e do processo de trabalho, marcado por uma “redefinição do papel tanto do Estado como das escolas”, surge o neotecnicismo (SAVIANNI, 2011: 439). De acordo com Saviani (2011), a diferença entre o tecnicismo dos anos 70 e o neotecnicismo que surge a partir dos anos 90 é que, no caso deste último, “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados”, ficando à cargo do Estado a tarefa de avaliar os resultados obtidos no âmbito educacional – seja diretamente, ou indiretamente, por meio da criação de agências reguladoras.¹⁷ Saviani (2011) continua, afirmando que “o neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da ‘qualidade total’ na educação e a penetração da ‘pedagogia corporativa’” (SAVIANNI, 2011: 439).

Produto das mudanças na base técnica da produção capitalista, é colocado ao capital a tarefa de formar um tipo de força de trabalho adequada aos novos padrões de produção que se inauguraram a partir daí. A necessidade de um trabalhador flexível, dinâmico, polivalente e capaz de operar em mais de uma etapa da produção é uma das principais características desse novo modo de regulação do trabalho. Nas palavras de Frigotto (2010):

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade

¹⁶ “Com a reforma do ensino no Brasil, levada a efeito pelo governo federal entre 1995 e 2001, não foi diferente. A orientação apontada aparece com toda a clareza e insistentemente nas mais variadas ações do MEC. Um folheto publicitário distribuído pelo Ministério para a campanha ‘Acorda Brasil. Está na hora da escola’ mostra isso com meridiana evidência. Vejamos algumas frases: ‘Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras coisas, você pode: patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas de jornais e revistas para uso dos professores’. Em seguida: ‘O trabalho didático utiliza diferentes materiais; entre outras coisas, você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas [...]’ etc. etc. Chegou-se até a apelar à prestação de ‘auxílio administrativo à escola’ e, inclusive, pedindo para ‘ajudar as crianças com dificuldade, ministrando aulas de reforço’” (SAVIANNI, 2011: 438-439).

¹⁷ Segundo Saviani, o governo federal, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), buscou reunir nas mãos da União “a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação (...) Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANNI, 2011: 439).

constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade. (FRIGOTTO, 2010: 156)

Mas é preciso entender o que ocorreu de novidade no modo de produzir que possibilitou a abertura de um novo ciclo de acumulação para o capital e, contraditoriamente, abalou as estruturas da economia capitalista, aproximando o sistema da ativação de seus limites absolutos. De forma geral e não homogênea, Frigotto (2010) aponta que:

As mudanças da tecnologia com base microeletrônica, mediante a informatização e robotização, permitem ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo substituir, por autômatos, grande parte das tarefas do trabalhador. (FRIGOTTO, 2010: 157)

Frigotto (2010) faz uso da expressão “pós-fordismo” para identificar tais mudanças na base científico-técnica, nos modos de produzir e na gestão da produção e no novo tipo de trabalhador exigido pelo capitalismo a partir da utilização crescente das novas tecnologias que tem por base a microeletrônica. Para ele, “a súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador” que se identifica nos postulados tanto da teoria do capital humano, quanto no “aprender a aprender”, na pedagogia das competências e na noção de qualidade total corresponde a uma mudança no discurso ideológico das classes dominantes a partir dos anos 1990. Entretanto, olhando para a realidade tipicamente brasileira, as teses que previam fábricas totalmente automatizadas e autossuficientes, abrindo mão da força de trabalho humana, se mostraram frágeis. Por exemplo, seria possível falarmos somente em “toyotismo”¹⁸ no Brasil, um país “atrasado” do ponto de vista dos países de capitalismo central? Para o autor, “em realidades como a brasileira convivem formas tayloristas, fordistas e ‘pós-fordistas’ de organização do processo produtivo e de gestão da força de trabalho” (FRIGOTTO, 2010: 155).

De acordo com Frigotto (1989; 2006; 2010), é preciso que olhemos para a esfera produtiva e as mudanças ocorridas nela para que possamos entender a origem de jargões como globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle de qualidade etc. Neste ponto, compartilhamos da crítica do autor, que enfatiza que em

¹⁸Com a crise estrutural do capital operou-se um tipo de reestruturação produtiva marcada pelo revolucionamento da base técnica da produção. Parte da bibliografia sobre o tema aponta como característica desse processo a substituição do fordismo pelo toyotismo. Basicamente, o que difere o fordismo do toyotismo é o fato de que o primeiro opera com tecnologia pesada e de base fixa e é marcado pela utilização de métodos de racionalização do trabalho herdados do taylorismo. O toyotismo, por sua vez, está apoiado em tecnologia leve e na microeletrônica. O fordismo também tem como característica própria a produção em larga escala de objetos e mercadorias padronizados, resultando no acúmulo e na formação de grandes estoques de produtos dirigidos ao consumo de massa. Já o toyotismo, visando atender à demanda de nichos específicos do mercado, produz objetos diversificados e em pequena escala. Para isso, é preciso que seja utilizado um tipo de força de trabalho capaz de operar em um nível maior de diversificação da produção e que também seja capaz de acompanhar o ritmo da produção *just in time*, evitando a formação estoques por meio do acúmulo de mercadorias produzidas de forma padronizada e em grandes quantidades.

realidades particulares, como a brasileira, tais concepções – como as que apontamos acima e ao longo de todo o presente capítulo – exercem um papel extremamente apologético e ideológico, pois não refletem de modo algum a realidade concreta – ou, quando o fazem, acabam por esfumegar o real através de conceitos que não dão conta de apreender corretamente as determinações concretas do objeto. A resposta para essa postura pode ser encontrada ao olharmos o nosso histórico de importar “soluções universais” para nossos problemas particulares. De acordo com Marise Nogueira Ramos (2002), as reformas educacionais e curriculares são feitas mediante a transposição de currículos estrangeiros, relegando os professores a meros recursos de projetos educacionais que sequer são capazes de entender a particularidade da realidade brasileira e de sua constituição histórica e, dessa forma, tornando-se um obstáculo para a elaboração de um projeto educacional que seja colocado à serviço da tarefa revolucionária de superação da sociedade capitalista e de transformação da realidade concreta.

Considerações finais

Compreendendo a educação como uma das formas de mediação possíveis para se caminhar na direção da construção de uma alternativa de mundo a esta colocada pelo capital, é necessário, antes de qualquer coisa, que estejamos em alerta para os possíveis problemas decorrentes de certo modo como se compreende a atividade educativa, que enxerga nesta atividade a redenção última de todos os problemas enfrentados pela humanidade.¹⁹

De acordo com Antônio José Lopes Alves (2004), as mais diversas teorias educacionais “esquecem” frequentemente da determinação social do ato de educar.²⁰ Daí resulta a perda de todas as potencialidades que a educação possa vir a ter enquanto *uma* mediação possível para que se desencadeie um processo mais amplo e radical de superação do capitalismo. Nas palavras de Alves (2004):

Pois, uma vez que a prática pedagógica, hipostasiada, convertida em uma abstração dotada de vida autônoma, sem levar-se em conta as condições concretas nas quais os homens atuam e se produzem, acaba por absorver como produto seu o que é determinado pelos limites da sociabilidade. (ALVES, 2004: 6)

E o autor continua, afirmando que, ao atuarmos “sob o prisma da vontade educativa,

¹⁹ “Quando examinamos o discurso atualmente vigente nos círculos intelectuais e políticos que se dedicam à educação, observamos no centro das várias proposituras em jogo a concepção da atividade pedagógica como prática redentora geral. A educação aparece assim como a verdadeira ‘tábua de salvação’, remédio universal capaz de sanar todas as mazelas sociais e todas as formas de miséria” (ALVES, 2004: 2).

²⁰ “Esquecem-se todas elas de que o próprio educador é indivíduo socialmente determinado, o qual se põe como homem a partir dos mesmos nexos societários que os educandos ou que a ‘massa’” (ALVES, 2004: 3).

assim como daquela parametrada pela vontade política”, acabamos por absolver o mundo tal como é posto, “com todas as suas mazelas e desgraças” (ALVES, 2004: 6). Acerca dessa tendência de formação dos professores sobre uma concepção de educação baseada na “vontade educativa”, Saviani (2011) traçou um breve retrato do “drama” em quatro atos dos professores que se formaram, por exemplo, entre os anos 1970 e o final dos anos 1990 e início dos anos dois mil. No primeiro deles, na virada entre a década de 1970 e a década de 1980, o escolanovismo predominava nos cursos de formação de professores sob influência de uma espécie de onda “progressista” dentro dos cursos de educação. Nas palavras de Saviani (2011):

[...] o professor absorveu o ideário da Escola Nova. Isso quer dizer que, para ele, o aluno era o centro do processo educativo, que se realizaria na relação professor-aluno. Ele estava, pois, disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno. E, para levar a bom termo sua tarefa, esperava contar com a assessoria dos especialistas nas ciências humanas aplicadas à educação. Acreditava que sua classe teria poucos alunos, para que pudesse relacionar-se com eles. Entendendo que o segredo da boa aprendizagem era a atividade dos alunos, esperava contar com biblioteca de classe, laboratório, material didático rico e variado. (SAVIANNI, 2011: 446)

Mas, de acordo com Saviani (2011), o cenário encontrado pelo professor “com essa formação e armado de bons propósitos” era bem diferente do que se idealizava. O professor brasileiro vivenciava, então, o “primeiro ato de seu drama”:

O que encontrava? À frente de sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso tudo não passava de um luxo reservado a raríssimas escolas. Eis, pois, o primeiro ato de seu drama: sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria de atuar eram as da escola tradicional. (SAVIANI, 2011: 446)

Não havia como relacionar-se com seus alunos da forma como ele foi orientado pela concepção escolanovista e, para dificultar ainda mais a situação, o professor ainda era obrigado a seguir o calendário escolar, tendo que ensinar do jeito que desse, não importando se não tivesse sido preparado para lecionar nesse cenário marcado pela falta de estrutura suficiente para colocar em prática o que aprendia nos cursos de formação de onde saía. Nas palavras de Saviani (2011):

Mas ele não fora preparado para essa situação. Estava confuso. Não compreendia bem o que se passava. Então ele se revoltava, desanimava. Mas, enfim, havia um calendário a ser cumprido, era preciso dar aulas, desincumbir-se de algum modo da tarefa que lhe fora atribuído. (SAVIANNI, 2011: 447)

A partir dos primeiros impactos da crise estrutural e do novo tipo de acumulação capitalista marcado por intensa flexibilização das relações de trabalho, inicia-se o segundo ato do drama dos professores: deveriam ser produtivos e eficientes com o mínimo de dispêndio, se ajustando ao ritmo do processo pedagógico, o que significa que eram transformados em objetos

dentro do projeto de educação pautado pela lógica do capital. De acordo com Saviani (2011), o professor:

Logo, deveria racionalizar, planejar suas atividades. Para isso havia a semana de planejamento, em que deveria preencher certo número de formulários, indicando coisas como objetivos educacionais, objetivos instrucionais, estratégias, conteúdos, procedimentos didáticos, avaliação somativa... Sua disciplina era um módulo que fazia parte de um “pacote” que era um subsistema (aberto, de preferência). Se operacionalizasse os objetivos e executasse cada passo de acordo com as regras preestabelecidas, o resultado previsto seria atingido automaticamente. O professor não sabia, mas ele intuía, sentia na pele que tudo isso não passava de uma tentativa, ainda que abortada, de “taylorizar” o ensino. (SAVIANNI, 2011: 447)

De acordo com Saviani (2011), nesse contexto, o professor poderia até ser substituído por outros professores ou, até mesmo, pela “máquina de ensinar”. O drama se revelava mais intenso quando, ao tentar se adaptar ao esquema, “demonstrando boa vontade”, ele ainda assim “relutava, esquivava-se, resistia e contornava: atendia formalmente às exigências e agia à sua moda” (SAVIANNI, 2011: 447), já que ele não conseguia se identificar com algo que lhe parecia tão impessoal, tão distante de si e de seus ideais enquanto educador.

O terceiro ato do drama viria com os ataques da “tendência ‘crítico-reprodutivista’.” Tal tendência via a escola como espaço privilegiado de reprodução das relações sociais dominantes. A escola era, portanto, vista como sendo um componente de uma espécie de cadeia de transmissão da ideologia dominante. Em que pese o debate acerca dessa polêmica, de acordo com Saviani (2011), o professor, de vítima a réu, era acusado de atuar como mais um agente que corroborava com a exploração capitalista, sendo visto como “um porta-voz dos interesses dominantes, lacaios da burguesia” (SAVIANNI, 2011: 447-448). Nas palavras do autor:

Ele [o professor] não tinha argumento para responder a essas críticas. Mas não as aceitava. Não conseguia entender como podia ser ele considerado um agente da exploração quando, na verdade, se sentia a primeira vítima da exploração. Pois seu trabalho não estava sendo crescentemente desvalorizado? Não estava ele sendo cada vez mais proletarizado? Então, se ele era explorado, como podia ser acusado de explorar? Mas a lógica da acusação acionava um argumento que parecia irrespondível: o professor era explorado para explorar; era dominado para dominar. Era explorado na sua boa-fé. (SAVIANNI, 2011: 448)

Frustrado e beirando o estágio da paranoia, o professor, segundo Saviani (2011), “quase chegava a se convencer de que vivia num mundo maquiavélico onde tudo e todos estavam empenhados em enganá-lo” (SAVIANNI, 2011: 448). Em meio a essa onda de pessimismo, o professor ainda matinha acesa uma chama de esperança em seu trabalho. Mas essa chama logo se apagou, dando início ao quarto ato de seu drama.

O quarto – talvez último? – ato de seu drama veio com o fracasso de certas correntes

pedagógicas contra-hegemônicas que, ao longo dos anos 1990, viram-se derrotadas pelo “império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras” (SAVIANNI, 2011: 448). Das peculiaridades que surgem nesse contexto, Saviani (2011) destaca que, ao professor, “continua-se pedindo para que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas” (SAVIANNI, 2011: 448). Como já foi abordado no capítulo dois desse trabalho, o professor, assim como ocorre com os trabalhadores, “são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (SAVIANNI, 2011: 448). Leveza, agilidade e flexibilidade formam o conjunto dos atributos mais exigidos dos professores. Estes, por sua vez, devem se ajustar constantemente às demandas de mercado e de um mundo em que, agora mais do que nunca, parece que “tudo que é sólido se desmancha no ar” (MARX; ENGELS, 1998: 43). Saviani (2011) afirma também que, neste contexto, um tipo de “cultura escolar” fundada no utilitarismo e no imediatismo da cotidianidade tendem a prevalecer sobre o “trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANNI, 2011: 449).

A nosso ver, as críticas de Alves (2004) podem ser direcionadas para as teorias da educação que tratamos na segunda parte deste artigo, tendo em vista que tais teorias assumem, cada uma em sua medida e de modo particular, uma posição que corresponde não a transformação radical da sociedade, mas ao “melhor funcionamento” desta. Trata-se de pedagogias que claramente se voltam para a “lógica de mercado” e, por mais progressistas que possam parecer, possuem um conteúdo extremamente conservador, cujo objetivo último é a “administração” dos conflitos e antagonismos causados pelo tipo de sociabilidade que levamos. De acordo com Alves (2004):

Antes, o telos da transformação social por meio da “educação das massas”, da adequação da “consciência de classe” às demandas efetivas da realidade. Hoje, a educação tomada como processo de inclusão de enormes contingentes de indivíduos aos quais foram negadas as prerrogativas da cidadania ou a promoção da “vida solidária” ou do “coletivo” que ultrapasse ou, ao menos, administre os conflitos e dilaceramentos constitutivos da sociabilidade, sem, no entanto pretender negá-los. (ALVES, 2004: 2)

Para Alves (2004), o final do século XX teria como marca principal para os movimentos de esquerda o amoldamento à ordem dominante. A educação visa formar indivíduos que correspondam à valores abstratos como “cidadania” e “democracia”, apelando à consciência individual de cada um como uma forma de “melhorar” a vida em sociedade, em que o horizonte da efetiva libertação da classe trabalhadora e do ser humano em relação ao capital desaparece de nossas vistas. As palavras do autor são duras, mas necessárias:

No momento em que fechamos o século XX, quadra histórica marcada em seus inícios pela esperança de uma ruptura com o mundo da alienação e, em seus fins, pela desesperança triunfante de uma humanidade que se realiza à meias, trata-se apenas de conformar indivíduos como cidadãos, de fazê-los efetivar a própria lógica societária do capital, ainda que de um modo “ético”. Como podemos entender todos os cânticos piedosos acerca dos direitos do consumidor ou do cidadão consciente participe do Estado, senão como expressão deste real encurtamento de horizontes? (ALVES, 2004: 2)

A respeito desse “encurtamento de horizontes”, a noção de competência como ordenadora das relações de trabalho, por exemplo, corresponde às necessidades de um tipo de acumulação flexível em que, externamente ao ambiente de trabalho, a fábrica ou a empresa em si, a ofensiva do capital é a da “desregulamentação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação” (RAMOS, 2006: 173). E, de acordo com Ramos (2006):

A conjugação desses tipos de flexibilidade fomenta a individualidade do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto dos trabalhadores em situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto à conquista e a manutenção do emprego. (RAMOS, 2006: 173-174)

Associada à noção de empregabilidade, a noção de competência desempenha função essencial de ordenar as relações de trabalho, “no sentido de gerir as condutas e reconfigurar valores ético-políticos dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social” (RAMOS, 2006: 176).

Após tudo o que foi exposto ao longo deste trabalho, nossa conclusão caminha para o final. Mas, antes de encerrarmos, gostaríamos de fazer alguns comentários acerca de um tipo de pedagogia em que se faz possível atender aos interesses concretos e históricos da classe trabalhadora e de seus filhos e que ainda tenha como núcleo de sua análise o processo real das lutas de classes. Para tal objetivo, compartilhamos da posição do professor Newton Duarte (2016) que, através da pedagogia histórica-crítica, enxerga a relação concreta, dialética e real estabelecida entre educação e o processo revolucionário de superação da sociedade capitalista. Duarte (2016), ao assumir a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, acredita que a educação é, por um lado, “um meio para a revolução socialista e, por outro lado, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo” (DUARTE, 2016: 20-21). Sintetizando em poucas palavras o que seria a pedagogia histórico-crítica, Duarte (2016) afirma que esta “pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes” (DUARTE, 2016: 21). Para a pedagogia histórico-crítica, o principal desafio posto é o de “fazer avançar a essência da escola como instituição socialista

em si, em direção a transformá-la numa instituição socialista para si” (DUARTE, 2016: 28). Aqui, trata-se de compreender a educação como mediação e, mais importante ainda, de compreender que a escola é um espaço onde a luta de classes acontece, “mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato” (DUARTE, 2016: 21)²¹, e, em se tratando da escola pública, a luta se faz ainda mais necessária tendo em vista que é lá onde se encontram os filhos da classe trabalhadora e seus futuros membros.

Nesse sentido, para combater o “encurtamento de horizontes” apontado por Alves (2004), um projeto pedagógico revolucionário precisa se projetar para além do imediato e da cotidianidade – mesmo que daí deva partir. A socialização da propriedade do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, como fora apontada por Duarte (2016), só faz sentido se compreendermos a realidade por meio do materialismo histórico e dialético. Uma “pedagogia revolucionária”, como fora colocada por Saviani (*apud* DUARTE, 2016: 22), deve se pautar no sentido de:

[...] fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANNI, 2008: 60-61 *apud* DUARTE, 2016: 22)

Trata-se, portanto, de partir do real, do mundo mesmo concreto, do mundo humano contraditoriamente constituído pela ação transformadora das classes e dos indivíduos. Ao apropriar-se de tudo aquilo que fora elaborado pela humanidade em sua história e, inclusive, pelo que foi amplamente revolucionado pela sociedade capitalista em termos de forças produtivas, e colocando tudo isso à serviço de toda a humanidade, a classe trabalhadora cumpre uma parte de sua tarefa histórica que tem como objetivo final a emancipação de toda a humanidade da sociabilidade estranhada do capital. O breve balanço das principais correntes pedagógicas hegemônicas que se formaram a partir da crise estrutural do capital, que se iniciou depois da década de 1970 e se manifestou de forma mais intensa nos anos 1990, obviamente não esgota as discussões sobre o tema, mas pensamos que possa ter servido de ponto de partida para que pensemos em outra educação possível: uma educação que se coloque do lado da classe

²¹ Aqui, é importante que ressaltar que, para o autor, não se trata de “inserir a escola na luta de classes ou a luta de classes na escola, pois isso pressuporia que a participação ou não da escola na luta de classes dependeria da consciência dos educadores. A escola, desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato” (DUARTE, 2016: 21).

trabalhadora e de seus filhos e que possa servir de mediação para o processo de superação do capital e do capitalismo, e que nos possibilite caminhar em direção à emancipação humana universal, colocando o socialismo como alternativa real à barbárie capitalista.²²

Referências bibliográficas

- ALVES, A. J. L. A determinação onto-societária do educar ou para uma crítica da vontade educativa. *Verinotio - Revista online de Filosofia e Ciências Humanas*, n. 1, p. 1-12, out. 2004. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/42/32>>. Acesso em: 03 de julho de 2021.
- BRASIL. Sec. de Educação Fundamental. *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: 29 de junho de 2021.
- BARRETO, E. S.; VENTURA, T. Crise do valor: distintas interpretações e uma síntese possível. *Verinotio - Revista online de Filosofia e Ciências Humanas: (Des)centralidade do trabalho*, n. 22, p. 152-176, out. 2016. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/341/327>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3ª ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010
- MARX, K. *O Capital: o processo global de produção do capital. Livro I*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- PRADO, E. (Neo) Liberalismo: da ordem natural à ordem moral. *Revista Outubro*, n. 18, p. 149-175, jan./2009. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-18-Artigo-06.pdf>>. Acesso em: 05 de julho de 2021.
- RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 401-422, set./2002. Disponível em: <http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2021.
- _____. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

²² “Em verdade, o próprio quadro em que nos encontramos coloca-nos a necessidade de recuperar o caráter formativo da educação. Ou seja, retomar a prática pedagógica em geral tendo como seu telos e norte a posição de um espaço adequado à apropriação da humanidade, da produção humana, da cultura, pelos indivíduos” (ALVES, 2004: 10).