

Sociedade e educação: um balanço da relação trabalho-educação

Maria Helena da Costa Carvalho¹

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar vem as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. Hobsbawm, 1992.

Resumo

Desnecessário dizer que abordar o tema das relações entre educação e sociedade, visando a chegar a uma compreensão correta do lugar e papel da educação nessa sociedade, obriga-nos a precisar a que sociedade nos referimos, buscando compreendê-la em seu movimento contraditório, na medida em que, articulando mecanismos para a sua reprodução (entre os quais a escola), gera as condições históricas para a sua própria superação. Nos últimos anos, temos acompanhado as políticas governamentais voltadas para a educação, baseadas numa lógica economicista instrumental que se alinha e se subordina às demandas do capitalismo mundial em seu esforço de recomposição. Razões de ordem econômica, ligadas a interesses sociopolíticos articulados ao desenvolvimento do capitalismo, sempre deram suporte às mudanças na esfera educacional. Retomamos, em linhas gerais, neste artigo, a trajetória histórica do Brasil, desde a crise mundial de 1929, pontuando as principais mudanças de ordem econômica e político-social ocorridas no país e suas repercussões na área educacional. Concluímos enfatizando a necessidade de recusa à tese do mercado como regulador das relações humanas e defendendo a construção de alternativas que tenham a humanização do homem como centro e eixo condutor do desenvolvimento.

Palavras-chave: sociedade, capitalismo, educação,

SOCIETY AND EDUCATION: A RELATIONAL APPRAISAL OF
WORK-EDUCATION

Abstract

It is unnecessary to say that to tackle the theme of the relationships between education and society in order to arrive at a sound understanding of the place and role of education in this society we ought to define to which society we refer to, and seek to understand it in its contradictory movements to the extent that in resorting to mechanisms for its reproduction (schools included), it promotes the historical conditions for its own recovery. In recent years, we have been following governmental policies on education, which have been based on an instrumental economics logic in line with and subordinated to the demands of world capitalism in its effort to reconstruct itself. Economic reasons,

linked to socio-political interests linked to the growth of capitalism, have always supported changes in the educational sphere. We sketch out and take up again in this paper, the history of Brazil, starting with the 1929 world crisis, and examine the main socio-political and economic changes that took place in this country and their repercussions on the educational area. We conclude by emphasizing the need to refuse the idea of the market as an instrument for regulating human relations and by defending the construction of alternatives that focus on the humane characteristics of human beings as the center and main axis of development.

Key words: society; capitalism, education.

Introdução

A ausência de neutralidade na educação constitui uma questão já suficientemente analisada e hoje já não se trata de questionar a estreita relação entre a educação e a sociedade. O fato de que a “sociedade forma os seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses” (Pinto, 1982: 29), evidenciando a natureza política da educação, coloca a questão dos condicionantes objetivos, dos determinantes sociais, ou seja, do modo de organização da produção da existência material.

Assim, é partindo dessa totalidade mais ampla, desvelando o tipo de sociedade para a qual se prepara o educando, o valor dado ao homem e ao trabalho nesse tipo de sociedade, que podemos chegar a uma compreensão crítica das finalidades da educação, da função da escola, do processo educacional contido em cada ato pedagógico.

Vale salientar que comungamos com Frigotto (1989) o ponto de vista segundo o qual a educação, de natureza diversa da produção, não tem com esta um vínculo direto. Entretanto, a escola está inserida no movimento geral do capital e, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, articula-se com os interesses capitalistas. Por outro lado, as contradições inerentes à sociedade capitalista, exploradas pela escola, permitem a sua articulação com outros interesses, antagonísticos ao capital, “na formulação das condições concretas de superação destas relações sociais que determinam uma separação entre

capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho". (FRIGOTTO, 1989: 24)

Da mesma forma, explicitamos a nossa recusa ao enquadramento econômico da vida social que coloca o mercado como regulador das relações humanas e reduz o papel da educação à preparação de recursos humanos para o processo de produção, à luz da lógica reducionista custo-benefício.

Continuamos a acreditar, teimosamente, que outras alternativas são possíveis, que sempre podemos corrigir os rumos e construir uma nova história que tenha como eixo central a humanização do homem num mundo melhor, mais justo e mais belo para todos.

Capitalismo e educação no Brasil

A sociedade capitalista brasileira, com peculiaridades próprias em sua formação econômica, política e social, como país periférico, é marcada por contradições e antagonismos, em que a luta pelo poder e os conflitos de interesse se fazem sentir na direção política dada à educação pelo Estado.

Retomamos, em linhas gerais, e, com nítidas limitações, esse processo histórico, de modo a possibilitar um entendimento mais acertado das ligações entre o caráter de classe do sistema educacional brasileiro e o desenvolvimento do capitalismo no nosso país, numa retrospectiva histórica, dentro do que é possível nos limites deste trabalho.

A nova ordem econômica e a expansão do sistema educacional na década de 30

No final da década de 20, a ordem social oligárquica que caracterizava o Brasil, pautada numa economia de base agrícola, começa a ser ameaçada, dando lugar a modificações significativas nas estruturas social, econômica, política e cultural do país. Tais modificações não estão

ligadas apenas a fatores internos, mas a interferências externas, devendo ser encaradas como manifestações de rompimentos político-econômicos em meio às “tensões e conflitos que os setores novos e nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio”. (IANNI, apud ROMANELLI, 2000: 54).

Em decorrência da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929, o esgotamento do modelo agroexportador levou às mudanças estruturais que caracterizaram o modelo de substituição das importações, favorecendo o desenvolvimento da produção industrial. A economia de exportação, em crise, favoreceu a expansão da economia nacional, aliviada (temporariamente) da pressão imperialista; e a nova burguesia urbano-industrial passa a dividir o poder anteriormente hegemônico dos latifundiários cafeicultores. Segundo Sodré (1967: 280), “a crise de 1929, realmente, assinalava as proporções da crise geral do capitalismo e amputava as possibilidades de ação do imperialismo, pelo menos transitoriamente”. Nesse sentido, a crise mundial do capitalismo, despertando no país a consciência do subdesenvolvimento, incitava a busca de superação da dependência em relação à economia externa, visto que a limitação da produção de bens de consumo, para exportação pelos países beligerantes, apontando a necessidade de substituição das importações de produtos manufaturados, impulsionava o desenvolvimento industrial.

Com a Revolução de 30, a composição política de classes e frações de classe sofre alterações significativas com a ascensão crescente da burguesia, que passa a ter uma posição fortalecida no aparelho do Estado. Segundo Santos, (apud Sodré 1967: 295):

O aparelho estatal sofrerá remodelação completa e as transformações administrativas se sucedem num ritmo impressionante, ao lado de transformações substanciais na legislação econômica, refletindo os novos interesses instalados na máquina governamental. Efetivamente, toda a ação do governo revolucionário dirige-se a duas ordens de

realizações: de um lado, transformações no aparelho estatal, com o objetivo de criar os organismos que instrumentalizam a expansão capitalista; de outro, estabelecimento de uma nova legislação econômica que assegure e proteja essa expansão.

É a partir daí que a sociedade política se apercebe da importância do sistema educacional como forma de assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura.

O sistema educacional, chamado a contribuir na nova ordem econômica e social, consolidando a estrutura de classes, passa por mudanças substanciais que visam a atender a um duplo objetivo: preparar a mão-de-obra necessária à indústria em desenvolvimento e aliviar as tensões, face à demanda por educação. Em suma, possibilitando o desenvolvimento mais livre das relações capitalistas.

A Constituição de 1934, produzida por uma Assembléia Nacional Constituinte eleita pelo povo, sob o clima de polarização do debate político, refletido na radicalização do debate pedagógico entre católicos (defensores dos interesses da oligarquia agrária e da Pedagogia Tradicional) e liberais (articuladores dos interesses da nova burguesia urbano-industrial e da Pedagogia Nova) contemplou medidas progressistas, contrabalançadas por outras de conteúdo conservador (GHIRALDELLI, 1990). O Estado, como mediador dos interesses das classes dominantes, buscou o equilíbrio entre as propostas educacionais em conflito, além de abrir (formalmente) as portas da escola para as camadas populares, estabelecendo o ensino primário obrigatório e gratuito.

Entretanto, como é próprio do sistema capitalista em seus fluxos e refluxos, em 1937, o golpe que institucionalizou o Estado Novo abafou o rico debate que mobilizava a sociedade civil (com participação de correntes e setores populares) em torno da questão educacional. Segundo Freitag (1986), com a implantação do Estado Novo, a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-a ao seu controle.

À medida que a economia de exportação volta à normalidade, as pressões e interferências externas (inclusive na política) se acentuam,

obrigando a burguesia a conciliar com o imperialismo e com o latifúndio, que readquire o prestígio anteriormente abalado (SODRÉ, 1967). Assim,

[...] com o Estado Novo, a burguesia brasileira traía as classes e camadas que a vinham ajudando em sua ascensão, como é clássico, e, como é clássico, traía porque a correlação de forças, a externa e a interna, lhe permitia essa decisão circunstancial. (SODRÉ, 1967: 304).

Manutenção da estrutura de classes: a dualidade do sistema educacional

A Constituição de 37, produzida pela tecnocracia getuliana, inverteu as tendências democratizantes da Constituição de 34; desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público e bloqueou o processo democrático, atendendo às expectativas dos grupos conservadores. Demonstrando claramente o desinteresse pela educação geral para as classes populares, “o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão de classes e, oficialmente, extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei”. (GHIRALDELLI, 1990: 81). A diferenciação de tratamento para os diferentes estratos sociais fez-se sentir na dualidade do sistema educacional: para as elites, as escolas que permitiam o acesso ao Ensino Superior; para as camadas populares, as escolas técnicas que preparavam mais imediatamente para o trabalho. O caráter autoritário e elitista do Estado Novo pode ainda ser observado na Lei Orgânica² do Ensino Secundário, decretada em 1942, que deixava claro que “a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI, 1990: 86). Segundo o próprio ministro Gustavo Capanema, o ensino secundário destinava-se à

[...] preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (GHIRALDELLI, 1990: 86).

Finda a II Guerra Mundial, os laços de dependência com o imperialismo se restabelecem, agora sob interferências de ordem política e econômica bem mais comprometedoras, pois incidiam em áreas fundamentais: energia elétrica e mineração. O Governo brasileiro, sob a presidência do Marechal Dutra, empossado pelo golpe militar que depôs Getúlio (outubro de 1945), cede ao imperialismo e a abertura ao capital estrangeiro foi vista como uma nova frente de investimento.

LDBEN: contradições e acirramento de conflitos

Findo o Estado Novo, em 1946, temos uma Nova Constituição que, apesar das restrições, estabelecia, como modelo político, a democracia liberal. A sociedade civil ganha espaço e se organiza em diversos partidos políticos, identificados, quer com a burguesia nacionalista conciliadora, defendendo o reformismo e o intervencionismo estatal na economia e na política social (PSD³ e PTB⁴), quer ligados ao imperialismo americano, defendendo a privatização (UDN⁵).

O populismo de esquerda ou de direita, característico desse período, se, por um lado, tentava “cooptar as massas para a convivência com um regime que prometia a harmonia entre capital e trabalho” (GhiraldeLLi, 1990: 111), por outro, favoreceu a participação política e o avanço dos setores populares que faziam suas conquistas. As classes trabalhadoras forçavam o capitalismo a ceder no reconhecimento de seus direitos.

Dentro desse quadro, é que ocorre o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O debate se acirrava pelo conflito entre os defensores do ensino público e gratuito e os

partidários do ensino privado (empresários do ensino, que utilizaram os argumentos da Igreja Católica em defesa de interesses empresariais).

O período de 45 a 64 caracterizou-se como modelo nacional-desenvolvimentista e a política econômica adotada, de dependência ao capital estrangeiro, enfraquecia a burguesia industrial, gerando concentração de renda e inflação. Os conflitos começaram a aflorar com a quebra do “pacto” entre o empresariado e os setores populares e a insatisfação social provocava movimentos reivindicatórios que dificultavam a expansão do capitalismo em toda sua ânsia de acumulação.

Por seu lado, a presença do proletariado, que o processo de industrialização e urbanização, já iniciado em 1930 e, a essa altura, fortalecido pela organização e participação que a democracia liberal favorecia, somada à insatisfação das classes médias pauperizadas, constituía ameaça que precisava ser contida para a sobrevivência do capitalismo.

Do nacionalismo econômico à política entreguista

A década de 50, iniciada com o retorno de Getúlio Vargas ao Governo, pelo voto popular, caracterizou-se pelo populismo, inicialmente ligado à ideologia do nacionalismo econômico. As medidas tomadas por Getúlio em proteção à indústria nacional satisfaziam os interesses do proletariado, da classe média e da burguesia industrial, contrariando os interesses do capital estrangeiro, que insistia em limitar à economia brasileira o papel de produtor agrícola de bens para o mercado internacional. O imperialismo busca, então, outra estratégia de exploração: introduzir conjuntos industriais inteiros no território nacional, beneficiando-se, inclusive, da legislação que concedia benefícios à indústria nacional, tomada aí apenas no sentido de localização no interior do país, e não de indústria de capitais nacionais. (SODRÉ, 1967).

Os interesses conflitantes - de um lado, a economia de exportação estreitava laços com o imperialismo e, de outro, a burguesia industrial brasileira firmava passos na produção de indústria pesada - acabam por desencadear a crise política interna, e o esforço de conciliação

de Vargas, em meio às pressões imperialistas, culmina no ato trágico do seu suicídio.

A eleição de Juscelino Kubitschek, frustrando a política antinacional que articulava um golpe para impor um regime antidemocrático, representou uma vitória da burguesia contra o imperialismo e o latifúndio. Entretanto, o rumo tomado pelo governo J.K. expressava uma forte contradição: ao mesmo tempo que incentivava uma ideologia política nacionalista, priorizava o desenvolvimentismo antinacionalista, dentro de uma política de entrega dos recursos nacionais e do mercado interno ao imperialismo que se alastrou pelos diferentes setores da economia. Segundo Sodré:

[...] estimava-se a participação dos capitais estrangeiros nos diversos setores de produção industrial, em níveis muito altos em alguns casos: 90% na automobilística, 85% na de cigarros, 82% na de eletricidade, 70% na farmacêutica, 70% na de máquinas, 50% na química, 45% na de plásticos, 35% na de autopeças, 20% na de cimento. (SODRÉ, 1967: 336).

Os ônus dessa política entreguista, que beneficiava o capital estrangeiro e protegia as antigas oligarquias, eram transferidos para as classes trabalhadoras e para os consumidores em geral, e o processo inflacionário atingia, violentamente, a classe média, cada vez mais pauperizada e excluída dos processos decisórios.

Definindo os rumos em favor do capital internacional

No início dos anos 60, o processo de substituição de importações chega ao esgotamento e, na impossibilidade de conciliar uma política de massas com um modelo econômico favorável ao imperialismo, as contradições afloram com a radicalização das posições de direita e esquerda e a luta de classes se acirra.

Segundo Romanelli:

[...] os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham a sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964. (ROMANELLI, 2000: 193)

No que tange à política educacional, a ambivalência dos grupos no poder se fez sentir na polarização das discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B.E.N. A lei 4.024/61, buscando conciliar as posições conflitantes, tentou um equilíbrio entre a centralização e a descentralização na organização do sistema escolar e, apesar de abrir algumas “brechas” para as classes populares, dissolvendo formalmente a dualidade anterior do sistema de ensino pela equivalência dos cursos de nível médio, não deixou de ter um caráter elitista (FREITAG, 1986: 58-59).

Em verdade, na correlação de forças entre os grupos conservadores (favoráveis à manutenção da educação como privilégio de classe e à não intervenção do Estado na educação) e as correntes progressistas (que defendiam a democratização do ensino e a atuação do Estado para garantir a democratização), os mais beneficiados foram os empresários do ensino privado. Se, na instância da sociedade política, ficava patente o descaso com a educação das camadas populares e mesmo o descompasso com as exigências de um país industrializado e em acelerado processo de urbanização, no nível da sociedade civil, os avanços eram significativos em termos de mobilização. A educação passou a ser atividade de diversos grupos sociais (representantes das classes sociais em conflito), e os movimentos educativos, ligados às classes populares, tomaram proporções inusitadas dado o processo de conscientização da condição de miséria e exploração a que eram submetidas as classes trabalhadoras.

A emergência das massas na participação política do país mobilizava as forças populares e democráticas e as vanguardas de esquerda em torno da questão da educação popular⁶. As práticas educativas dos movimentos populares conflitavam com a pedagogia conservadora, e o início da década de 60 foi marcado por experiências significativas na área educacional⁷.

Jânio Quadros, que havia sido eleito como candidato da União Democrática Nacional - UDN, contrariando as expectativas do partido que o apoiara, acentuou a tendência nacionalista, particularmente no que diz respeito à política externa. Segundo observa Saviani (1984), nacionalismo, nesse contexto, era visto como sinônimo de esquerdismo e, em alguns setores de direita, identificado como comunismo.

Com a renúncia de Jânio Quadros, a tentativa de golpe militar foi contida pelo Parlamentarismo, e a posse de João Goulart continuou a ter, como pano de fundo dos conflitos, a contradição entre a ideologia política e o modelo econômico; a industrialização havia sido atingida e já não dependíamos da importação de manufatura. A luta encabeçada pelas forças de esquerda consistia, então, na nacionalização das empresas estrangeiras, com a concretização das medidas decorrentes: controle de remessas de lucros, de dividendos, e as reformas de base-tributária, financeira, agrária, educacional, etc. (SAVIANI, 1984)

Os anos que antecederam o golpe militar de 31 de março de 1964 foram marcados pela efervescência ideológico-política e pelo avanço dos movimentos e organizações ligados à classe trabalhadora. O proletariado urbano e o campesinato, em algumas regiões, reivindicavam reformas de base, melhoria salarial, escolarização, acesso aos bens de consumo. Esses movimentos, defendendo a educação para a cidadania das camadas populares, favoreciam o processo de organização das classes trabalhadoras, pela emersão da consciência de classe.

O golpe militar de 31 de março veio definir o descompasso entre o modelo econômico e o modelo político. A opção recaiu na substituição da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência (SAVIANI, 1984). Firmava-se a aliança entre as For-

ças Armadas, o capitalismo nacional e o capitalismo internacional, com o alinhamento do país ao bloco ocidental, sob a hegemonia dos Estados Unidos.

Como bem diz SAVIANI:

[...] a história brasileira pós-45 documenta bem a condição histórica do liberalismo como ideologia típica de classes dominantes; enquanto estas não estão ameaçadas, ele tem vigência. Quando, porém, paira sobre elas alguma ameaça mais séria, o liberalismo se esboroa. (SAVIANI, 1984: 141)

A ditadura militar, dando sustentação ao “capitalismo de mercado associado-dependente”⁸, caracterizou-se pela repressão aos setores organizados, aos movimentos populares, aos partidos políticos, ao proletariado, aos intelectuais e estudantes, a tudo e a todos, enfim, que pusessem dúvida à legitimidade do poder constituído e aos privilégios dos grupos dominantes (classe empresarial).

O modelo econômico adotado implicava o estabelecimento de uma política salarial e de distribuição de renda que mantivesse baixos os salários da classe trabalhadora, garantindo, simultaneamente, a criação de uma faixa de consumidores de alto poder aquisitivo, como forma de viabilizar um mercado interno para os bens de consumo sofisticados. Daí, a concentração de renda nas mãos de uma minoria e arrocho salarial para a maioria.

A necessidade de reorganização administrativa, tecnológica e financeira teria que vir acompanhada da reordenação das formas de controle social e político (CARDOSO e FALETO, apud FREITAG, 1986: 75). Assim, as frações da burguesia que, no governo, haviam, de alguma forma, favorecido a participação das camadas populares foram retiradas e firmou-se o pacto entre as tecnoburocracias militar e civil e as burguesias industrial e financeira nacional e internacional.

A ruptura política, levada a efeito para manter a continuidade da estrutura socioeconômica, fez-se necessária, também, no plano educacional, e a repressão aos movimentos de educação popular se fez sentir

de imediato. No campo da educação formal, medidas como a Lei 4464/65 - Lei Suplicy de Lacerda - (que regulamentava a organização e o funcionamento dos órgãos de representação estudantil), assim como as medidas provenientes dos “acordos MEC-USAID” (nítida interferência norte-americana na gerência da educação brasileira) evidenciavam a preocupação com o disciplinamento dos estudantes e agilização de mecanismos para divulgação da ideologia do “desenvolvimento com segurança”, condizente com os interesses do capitalismo⁹.

A educação foi vinculada à Segurança Nacional e, vista como “área prioritária”, passou a integrar o Plano Nacional de Desenvolvimento. Segundo Romanelli (2000: 223), “o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico”.

Nesse contexto político e econômico, a ideologia do “desenvolvimento com segurança” buscou suporte na Teoria do Capital Humano, cuja palavra de ordem - racionalização - passou a fundamentar as ações não apenas no sistema produtivo, mas nos diversos setores da vida social. A racionalização, frente às exigências de um desenvolvimento dependente, sob o controle financeiro e tecnológico do capital internacional, implicou fortes medidas de centralização, com a conseqüente redução da participação da sociedade civil e a disseminação da idéia de que o sacrifício era temporário (crescer o bolo, para poder dividir) e, posteriormente, todos seriam beneficiados.

Desenvolvimento econômico e integração nacional são os eixos que passam a orientar a concepção de educação como investimento. Produtividade, eficiência e eficácia, racionalização, planejamento e operacionalização são os termos que imprimem o caráter administrativo empresarial ao modelo educacional adotado. A visão industrial toma conta da área educacional, trazendo a questão da técnica, da automação, da divisão social do trabalho, do controle, da manipulação dos resultados. Inspirada nos princípios da objetividade, racionalidade, eficiência e produtividade, cabe à escola, pela organização racional do trabalho escolar, possibilitar ao aluno o domínio de habilidades, atitudes e conheci-

mentos necessários à atuação no sistema social, contribuindo para o aumento da produtividade na sociedade.

Segundo Kuenzer:

A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da "consciência política" indispensável à manutenção do Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado. (KUENZER, 1988: 42-43).

De fato, foi essa racionalização do sistema educacional na formação de recursos humanos adequados aos modelos político e econômico que orientou as reformas do ensino superior (Lei 5.540/68) baseada na Teoria Geral de Administração de Empresas e numa visão instrumentalista, e do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), sobretudo na adoção do ensino profissionalizante¹⁰.

O agravamento da conjuntura internacional, com a crise do petróleo e o visível fracasso do modelo de desenvolvimento adotado, provocou a crise de legitimidade do Estado, então sem argumentos que justificassem o autoritarismo.

Novo padrão de acumulação do capital, novas formas de exclusão e as novas demandas para a educação

Passada a fase de estabilidade e expansão em escala mundial, em que a difusão da tecnologia eletromecânica e o modo fordista de produção em massa propiciaram o crescimento econômico nas décadas de 50 e 60, o capitalismo, sob o poder hegemônico dos Estados Unidos, entra em crise e os anos 70 dão início à reorganização do mer-

cado internacional, com a formação de blocos econômicos e a articulação de um novo padrão de acumulação de capital.

Os “Países de Industrialização Tardia” (entre eles o Brasil), tendo pautado o seu desenvolvimento na importação de capitais e de tecnologia, e exportação de bens de consumo, além da alta taxa de interferência estatal, responsável pela demanda interna de bens e serviços, foram profundamente afetados e entraram, na década de 80, sob forte crise interna, padecendo os males da recessão, estagnação em sua base produtiva, inflação galopante, atraso tecnológico e com seus mecanismos de Estado falidos (RANGEL, 1992: 34-35).

Na década de 80, em meio aos avanços e recuos no embate político acirrado entre os setores progressistas e a burguesia reacionária, o ressurgimento da atividade política, o crescimento dos movimentos sociais, fortalecidos com as greves de 1979, o retorno dos anistiadados, as eleições diretas para governadores caracterizaram a transição para a democracia, assinalando o fim do “estado de exceção”. O processo de redemocratização firmava-se em meio à crise econômica e ao clima político e não mais admitia o controle autoritário da ditadura militar.

A campanha das “Diretas-já” mobilizava a sociedade civil, mas o projeto de hegemonia da burguesia mantém o mecanismo de eleição indireta e inaugura a Nova República (forma de transição tutelada para a democracia) para manter os compromissos assumidos em 64, no sentido de não alterar a estrutura econômica do país em termos de capitalismo dependente.

No contexto da luta de classes, entretanto, avanços significativos assinalavam um “novo tempo” para as classes populares, revigoradas em seu histórico poder de resistência.

No campo educacional, a caminhada junto aos partidos progressistas fortalecia o movimento sindical do professorado. Os educadores, reunidos nas Conferências Brasileiras de Educação - C.B.E, faziam avançar o debate político-ideológico, a partir de um referencial marxista. Análises críticas buscavam interpretar a evolução da educação, desvelando

a função social da escola na sociedade capitalista e sua postura conivente com os interesses da classe dominante.

A falácia do investimento em educação, evidenciada pela lógica excludente do mercado, tornou insustentável a continuidade da política educacional, fundamentada na Teoria do Capital Humano, com todos os ingredientes adicionais contemplados na ênfase ao planejamento e operacionalização técnica, como forma de garantir o desenvolvimento individual, econômico e social. O “bolo” já havia sido “repartido”, em muito poucas, mas enormes porções.

Por outro lado, a reorganização da sociedade civil, acordada do pesadelo em “berço esplêndido”, vai-se dando, a passos cada vez mais largos, no processo irreversível de abertura política.

As análises sobre a educação, trazidas pelas “teorias crítico-reprodutivistas,”¹¹ deram lugar ao surgimento de novas formas de conceber a educação na sua relação com a sociedade, ensejando ainda um rico processo de discussão sobre a sua articulação com o estágio de desenvolvimento capitalista e as peculiaridades do momento político, econômico e social brasileiro, em meio à crise do capitalismo internacional. Abre-se uma nova fase na produção da ciência da educação e a abordagem educacional a partir das determinações do mundo objetivo, a referência aos condicionantes econômico-sociais na manifestação do fenômeno educativo, passaram a ser uma constante no discurso pedagógico e debates acadêmicos, o que possibilitou a superação da concepção ingênua que considerava a educação como algo autônomo, independente, desvinculado do todo social. A educação, bem supremo e universal, fonte de crescimento indistintamente para todos os homens, retirada da redoma de sacralidade, deixa a descoberto a intencionalidade subjacente às suas práticas, o seu caráter reprodutivista da estrutura social, a sua função de mantenedora do poder e da hierarquia, a sua perversidade no ocultamento das desigualdades.

A crítica à escola capitalista e à sua função de classe trazia para o debate educacional o tema da relação entre educação e trabalho, des-

velando a funcionalidade, para o sistema capitalista, da Teoria do Capital Humano.

Atendendo aos interesses da classe burguesa, a teoria do capital humano buscou solidificar uma visão de mundo e de sociedade, de acordo com a evolução das relações sociais de produção capitalista, contribuindo para a ampliação da acumulação do capital, colocando-se, conseqüentemente, contra os interesses da classe trabalhadora.

As análises críticas nesse período foram significativas para a desmistificação da autonomia da escola em relação à sociedade, demonstrando a articulação das políticas educacionais às necessidades do capital. Nessa direção, destaca-se o trabalho de Frigotto, que, considerando a relação dialética entre infra e superestrutura, apreende o caráter contraditório da educação, como prática social mediadora, no interior da sociedade capitalista cindida em classes, podendo, portanto, articular os interesses da classe trabalhadora contra o próprio capital (FRIGOTTO, 1989).

Apontando as várias manifestações da função mediadora da prática educativa escolar, Frigotto destaca a eficiência da escola na reprodução das relações capitalistas de produção, através da própria desqualificação da escola para os filhos das classes trabalhadoras, o que o autor resume no título que dá ao seu trabalho - "A produtividade da escola improdutiva".

Segundo Frigotto:

Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. (FRIGOTTO, 1984: 224)

Juntamente com a discussão acerca dos determinantes sociais, políticos e econômicos da educação no contexto da sociedade capitalista, dá-se o questionamento dos pressupostos epistemológicos positivistas utilizados nas pesquisas e práticas pedagógicas e inicia-se a crítica ao caráter classista e excludente da escola burguesa, escamoteado pelo discurso tecnicista e pela “lógica” do desenvolvimento via investimento no “capital humano”.

No âmbito teórico, o impasse provocado pelas teorias crítico-reprodutivistas incitava os educadores progressistas à busca de alternativas na elaboração de uma teoria pedagógica crítica no seio da sociedade capitalista. O enfoque dialético, considerando a luta de classes presente na dinâmica da realidade objetiva, aponta a possibilidade do trabalho educativo ser colocado na perspectiva da transformação social, na medida em que a prática educativa na sociedade de classes, como prática social, é contraditória e, por ser contraditória, traz em si o germe da transformação.

Os anos 90 nos chegam em um cenário que busca esconder as fortes contradições que caracterizam a crise do capitalismo.

A queda do muro de Berlim e a derrota do golpe de estado na Rússia são apresentados como símbolos do triunfo do capitalismo, e a “Nova Direita”, exaltando a economia de mercado, tenta arrefecer a luta dos trabalhadores, impondo um novo padrão de acumulação de capital.

A nova ordem mundial, tendo por base as inovações tecnológicas e a reestruturação dos aparelhos produtivos, aponta a necessidade de mudanças nas relações sociais de produção. A revolução técnico-científica, em que o pioneirismo e inovação, como fatores decisivos na competitividade do mercado internacional, fortaleceram países capitalistas (sobretudo Japão e Alemanha Ocidental) e, em decorrência, a quebra da hegemonia norte-americana deflagra um novo quadro internacional (RANGEL, 1992). Da bipolaridade - EUA x URSS - à tripolaridade - Comunidade Econômica Européia (liderada pela Alemanha), os Tigres Asiáticos (sob a liderança do Japão) e o bloco americano (EUA, Canadá

e México), a nova configuração do capitalismo aponta uma nova divisão internacional do trabalho, que altera o papel do Estado, as formas de reprodução e acumulação de capital, o padrão de organização e gestão do processo produtivo, as estratégias de exploração dos países ricos sobre os pobres, na nova divisão do mercado mundial.

A inserção da ciência na produção traz alterações significativas na divisão do trabalho, nas relações de produção, nas formas de extração de mais-valia para maior acumulação e, conseqüentemente, na exploração do trabalhador de quem são exigidos novos conhecimentos e novas habilidades.

Segundo FINQUELIEVICH:

“En contraste con la estabilidad del mercado y la estandarización de los productos y procesos rutinarios que caracterizan la producción fordista, el nuevo régimen de producción tecnológico-industrial se basa en la flexibilidad, en formas de producción caracterizadas por el desarrollo de la capacidad de cambiar rápidamente de una configuración de procesos y/o productos a otra y de ajustar rápidamente la cantidad de productos a la demanda creciente o decreciente, con fuertes impactos en los niveles de eficiencia” (FINQUELIEVICH, 1989, Apud RANGEL, 1992: 55).

Por outro lado, sob a égide da globalização econômica, apregoa-se o fim da história e das ideologias e o neoliberalismo encaminha a crítica ao Estado intervencionista, propondo a mudança de gestão do desenvolvimento capitalista baseado na concepção keynesiana do Estado do Bem-Estar Social para o padrão de minimização do papel do Estado como única alternativa possível de sobrevivência. Nessa perspectiva, o enxugamento da máquina estatal, reduzindo ou extinguindo as políticas sociais protecionistas (mecanismo de solução nos anos 30), retirando dos trabalhadores direitos conquistados, coloca-se como meio para a retomada do desenvolvimento, modernização e racionalização da economia.

Acompanhando a lógica do campo econômico, a racionalização da educação se viabiliza através da reedição da teoria do capital humano, que reduz a educação a fator de produção, e os investimentos educacionais se limitam àquilo que pode reverter em ganho econômico (COSTA CARVALHO, 2000).

De acordo com essa lógica, o acesso ao saber tem que ser diferenciado, controlado, dosado conforme a função a ser desempenhada por cada um no sistema produtivo e a educação para todos, propalada nos documentos e discursos oficiais, longe de se constituir em decisão política baseada nos princípios de justiça e igualdade social, tem sido utilizada de acordo com a concepção neoliberal (a cada um de acordo com as suas potencialidades) e com a lógica do mercado (vence o melhor, o mais competitivo). Nessa perspectiva, as estratégias políticas, submissas às normas do FMI e do Banco Mundial, tendem a aumentar ainda mais as diferenças entre as classes sociais e a restringir o acesso das camadas populares aos benefícios socialmente produzidos pela humanidade.

Fonseca (2001), analisando as orientações políticas definidas pelo Banco Mundial para a educação, identifica o atrelamento da concessão de créditos sociais à política de ajuste econômico do Banco, denunciando o caráter seletivo em função da diminuição dos encargos financeiros. Segundo a autora, é por essa razão que apenas o ensino inicial (quatro primeiras séries da educação básica) seria universalizado sob a responsabilidade do governo, devendo ser repassada ao setor privado a oferta de ensino à medida que ascende na escala educacional.

Em meados da década de 90, o programa de descentralização transferiu para os estados e os municípios grande parte das funções de gestão das políticas sociais a partir do pressuposto de que essa era a alternativa para produzir eficiência, eficácia, participação e racionalidade na gestão pública.

Na área educacional, a descentralização é vista como mecanismo para “corrigir as desigualdades educacionais por meio da otimização

dos gastos públicos” (Azevedo, 2002: 54). A autora citada, identificando os processos de transferência de competências da esfera central de poder para as locais, destaca o caráter economicista-instrumental dessa forma de descentralização e articula a nova lógica da ação do Estado ao projeto de sociedade em implementação no Brasil, subordinada aos reordenamentos do processo de acumulação capitalista de acordo com as estratégias políticas e financeiras impostas ao mundo pelos grupos hegemônicos e alerta para a necessidade de considerarmos que “os processos baseados nessa lógica se caracterizam mais como desconcentradores, em que o local é considerado como uma unidade administrativa a quem cabe colocar em ação políticas concebidas no nível do poder central” (p. 55)

No debate educacional, novas categorias (flexibilidade, participação, autonomia, motivação interna, competências) são incorporadas ao discurso da qualidade total e os caminhos apontados levam à mercantilização e à privatização do ensino.

Assim, da mesma forma que em outras épocas, a política educacional se estruturou sobre a “ilusão produtiva” (Frigotto, 1989), veiculada pela Teoria do Capital Humano; agora, a “ilusão produtiva” da excelência da “qualidade total” invade as escolas, atribuindo-lhe uma nova e já tão velha função: servir de mediação aos interesses do capital, em meio à luta de classes.

Freitas (1993), ressaltando o caráter político, e não apenas técnico, da qualidade, chama-nos a atenção para o fato de que a concepção de “Qualidade Total” que está sendo levada ao interior da escola tem sua origem no meio empresarial, e relembra-nos a década de 70, quando a “racionalidade da gerência científica”, àquela época, de acordo com a visão taylorista, levou a fragmentação do trabalho docente ao extremo da divisão entre os que pensam e os que fazem a educação.

No atual contexto em que, nas diretrizes da política educacional brasileira, em meio à hegemonia do projeto neoliberal, a melhoria da qualidade do ensino básico é pensada como modo de garantir as aprendizagens básicas e as competências requeridas pelas inovações

tecnológicas na formação do novo trabalhador necessário ao capitalismo contemporâneo e as competências sociais se articulam à “cidadania moderna”, temos que questionar:

- Que projeto civilizatório está em curso?
- Que concepção de Homem e de Sociedade está servindo de norte ao projeto educacional?
- Na “cidadania moderna” quem serão os cidadãos?
- Qual o papel da educação na nova ordem do desenvolvimento mundial?

Um novo século: a difícil recuperação da esperança

Iniciamos um novo século. Para Buarque (2001), o século XX foi insano. “O mundo, buscando a eficiência técnica, matou a justiça. Concentrado na ciência, matou a ética”.

De fato, na nova divisão internacional do trabalho, na economia globalizada, na lógica do mercado, em que pesem os acordos de cooperação anunciados, nenhum propósito de redução das disparidades, nenhuma intenção de ter o homem como “centro da estratégia de desenvolvimento”, nenhum projeto que tenha como norte a humanização e a justiça social. As estratégias objetivam cada vez mais concentração de riqueza e poder e a mesma lógica da exclusão permanece fundamental para a obtenção da mais-valia e acumulação crescente.

Ainda, segundo Buarque (2001), se seguirmos o caminho da busca da modernidade-ética, subordinando o poder da técnica aos objetivos do humanismo, o século XXI pode ser o momento de coroação do projeto civilizatório, “onde, no lugar de um poderoso e inteligente planeta-hospício, tenhamos um inteligente e generoso planeta solidário”.

Nessa perspectiva, junto com Frigotto (1995: 17), reafirmamos que:

ao mesmo tempo que devemos combater teórica e politicamente a tese do mercado como regulador das relações humanas mostrando sua incapacidade de regular direitos fundamentais (saúde, educação, cultura, etc.), necessitamos afirmar a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista.

Essa não é uma luta fácil. O capitalismo, em ascensão, solidifica-se e a ideologia liberal se impõe como um dogma; é o inevitável que invalida qualquer outra lógica. Sob a égide do deus mercado tudo se alinha em função do lucro: desregulamentação, globalização, privatização, flexibilização, fluxos financeiros, especulação, expansão de negócios, transferência de capitais, concorrência, competitividade, tudo faz sentido no ajustamento às regras econômicas internacionais.

Conhecemos, de antemão, o desfecho do banquete em que poucos se refestelam e, para a maioria, sobram carochos e migalhas. Será que, mais uma vez, vamos cair no engodo de esperar o “milagre”? Até quando vamos ficar indiferentes às estratégias que colocam as finanças acima das pessoas?

No reino do capital, o cenário que se apresenta não dá margens a ilusões e dúvidas ingênuas: trabalho limitado a sua forma perversa de emprego, educação reduzida à preparação de recursos humanos a serviço do capital, qualificação humana subordinada às regras do mercado, formação profissional dirigida pelas exigências da empregabilidade, trabalhador sujeito à condição de explorado sob o risco do desemprego, homens e mulheres trabalhadores coisificados, supérfluos, submetidos à humilhação, à vergonha, à indignação, numa economia excludente que transforma vítimas em réus culpados, numa sociedade que naturaliza a pobreza, a miséria, a violência, a desumanidade.

Até quando vamos ser cúmplices desse jogo de cartas marcadas em que já estão definidos os vencedores e os perdedores? Até quando vamos silenciar ante o sofrimento humano, a degradação da vida, a miséria rentável, vergonha rentável dos sem-trabalho, sem perspectivas, sem futuro, sem projeto, sem esperança?

Até quando vamos deixar seduzir-nos por promessas enganosas e engrossar a fileira dos que colocam o sistema capitalista como o auge do desenvolvimento e conferem à educação a função de servir aos estreitos interesses da economia em detrimento da humanização?

Mas a história não acabou e essa história nos diz respeito; é a nossa história. Nessa história, não somos apenas espectadores; somos atores e autores e, mesmo em condições adversas, podemos traçar um novo roteiro para o espetáculo. Recobrar a dignidade/capacidade de conduzir nosso destino é o grande desafio e, ainda que não possamos visualizar os caminhos que devemos seguir para escapar ao caos, não perdemos as nossas referências e conservamos o firme propósito de não renunciar da luta pela construção de uma nova história.

Notas

- 1 Mestra em Educação, Professora Adjunta da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP e Professora da Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE
- 2 As leis orgânicas - Reforma Capanema - consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.
- 3 P.S.D. - Partido Social Democrático
- 4 P.T.B. - Partido Trabalhista Brasileiro
- 5 U.D.N. - União Democrática Nacional
- 6 É nesse período que surge a figura do “intelectual engajado” que militava nos partidos políticos e desenvolvia trabalhos em áreas populares, juntamente com a ala progressista da Igreja.
- 7 Entre essas experiências vale destacar o Movimento de Cultura Popular – MCP – no Recife, a Campanha De pé no chão também se aprende a ler, em Natal, o Movimento de Educação de Base – MEB, conduzido pela Igreja Católica, e o Centro Popular de Cultura – CPC – liderado pela UNE.

- ⁸ SAVIANI utiliza essa denominação para o modelo econômico brasileiro pós-64, apoiado, conforme esclarece, em diversos autores tais como: FURTADO, C. - Análise do Modelo Brasileiro; SIMONSEN & CAMPOS - A Nova Economia Brasileira; TAVARES, M.C. - Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro; FERNANDES. - Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina; etc....
- ⁹ É nesse contexto de repressão política e ideológica que se abateu sobre a universidade brasileira que se situa o decreto 477 (fevereiro de 1969) que, acompanhando o Ato Institucional nº 5 (dezembro de 1968), exerceu sua ação coercitiva sobre alunos e professores.
- ¹⁰ A Lei 5.692/71 firmou a dualidade e a fragmentação do ensino, resultando numa educação básica de péssima qualidade e arremedo de profissionalização para as camadas populares, explicitando um caráter nitidamente discriminatório, cujo fundamento é a sociedade de classes.
- ¹¹ Denominação usada por SAVIANI em relação à tendência que considera a educação como socialmente determinada, só podendo ser compreendida a partir dos seus condicionantes (concepção crítica), mas que entretanto reduz o seu papel a simples reprodução das relações sociais (concepção reprodutivista).

Referências

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BUARQUE, Cristóvam. O século louco. **Diário de Pernambuco**, Recife, 21 jan. 2001.

COSTA CARVALHO, M. H. Formação e profissionalização do professor: uma leitura a partir da relação entre educação e trabalho. **Revista de**

Educação AEC, n. 115, p. 39-52, 2000.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FONSECA, M. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, p. 13-44, 2001.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. SP: Editora Edart - Universidade de Brasília, 135 p , 1986

FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 39, p. 265-285, 1991.

FREITAS, L. C. Ensino de 1º grau: instrumentos de recuperação econômica? **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 7, jun. 1994.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**, 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989, 235 páginas.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995, 231 páginas.

GHIRALDELLI, P. J. **História da educação**, São Paulo: Cortez, 1990, 240 páginas.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador, 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986, 203 páginas.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo, São Paulo: Cortez Editora, 1988, 166 p.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**, São Paulo: Editora Autores Associados, 1982, 118 p.

RANGEL, R. **O capitalismo e a nova ordem**: um ensaio de interpretação, Belo Horizonte: Editora “O Lutador”, 1992, 86 p.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. 24. ed., Petrópolis: Vozes, 2000, 267 p.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, 96 p.

SODRÉ, N. W. **História da burguesia brasileira**, Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1967, 406 p.