
TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAPITAL: É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADORA?

Dionys Morais dos SANTOS

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará

dionys_dms@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5711635610756944>

Resumo: O trabalho apresentado tem como propósito compreender de que forma o Capital transforma o processo educativo em um instrumento ideológico, utilizando-o como ferramenta de alienação discente e contribuindo para a reprodução do sistema econômico em vigor. O estudo vem reforçar a necessidade de levar, à sociedade, conhecimentos acerca de uma realidade imposta e falseada por discursos políticos estatais que legitimam os interesses do grande Capital e que tem na escola seu *locus* de reprodução. Por meio de uma revisão bibliográfica que enfatiza as relações estabelecidas entre Educação e Capital, constatou-se que através de um processo de internalização do discurso ideológico, os ideários da flexibilidade e da empregabilidade atuam, explicitamente, como “formadores” de mão de obra alienada, ordeira e adestrada para atender às exigências do novo modelo de produção. A escola, nesse contexto, não deve ser entendida como a multiplicadora do Saber ou mera reprodutora de conhecimentos institucionalizados, mas como instituição pública que atende aos interesses do Capital. Desta forma, fez-se necessário uma investigação teórica capaz de nos conduzir a uma compreensão das principais bases que sustentaram um modelo educacional dominante e de que forma autores que versam sobre esse tema colocam formas de superação dessa estrutura. Portanto, ressalta-se a necessidade de discussão mais profunda sobre as estratégias dominantes impostas pelo Capital e de que forma a escola poderá recuperar seu verdadeiro papel enquanto instituição social, espaço de formação política e humana e ambiente participativo e colaborativo capaz de permitir uma abordagem crítica e reflexiva do próprio contexto na qual está inserida.

Palavras-chave: Educação. Capital. Estado.

WORK, EDUCATION AND CAPITAL: ONE MORE HUMANIZING EDUCATION IS POSSIBLE?

Abstract: The presented work aims to understand how the Capital transforms the educational process in an ideological instrument, using it as a tool of student alienation and contributing to the reproduction of the economic system in place. The study will reinforce the need of making our society aware of a reality imposed and distorted by political speeches that legitimize the capitalism interests having its locus in schools. Through a literature review that emphasizes the relations between Capital and Education, it was found that through a process of internalization of ideological discourse this school does, the ideas of flexibility and employability, acting explicitly as "forming" alienated labor, orderly and ready to meet the requirements of the new production model. The school, in this context, should not be understood as a multiplier of Knowledge or mere reproducer of institutionalized knowledge, but as a public institution that serves the interests of capital. Thus, it was necessary a theoretical investigation can lead us to an understanding of the main bases that supported the dominant and how authors that deal with this theme puts ways of overcoming this educational model structure.

Therefore, we emphasize the need for further discussion on the dominant strategies imposed by the Capital and how the school can reclaim his true role as a social institution, space policy and human development, participatory and collaborative environment can provide a critical approach and reflective of the very context in which it operates.

Keywords: Education. Capital. State.

TRABAJO, EDUCACION Y CAPITAL: ONE MORE EDUCATION HUMANIZADORA ES POSIBLE?

Resumen: El trabajo que se presenta tiene como objetivo comprender cómo el capital se transforma el proceso educativo en un instrumento ideológico, utilizándolo como una herramienta de la alienación de los estudiantes y contribuir a la reproducción del sistema económico en su lugar. El estudio refuerza la necesidad de adoptar, para la sociedad, el conocimiento de una distorsión de la realidad impuesta por los discursos estatales y políticos que los legítimos intereses del gran capital y tiene, en la escuela, su locus de la reproducción. A través de una revisión de la literatura que enfatiza las relaciones entre capital y Educación, se encontró que a través de un proceso de interiorización del discurso ideológico, los ideales de la flexibilidad y la empleabilidad acto explícitamente como "entrenadores" trabajo alienado, ordenado y adestrada para cumplir los requisitos del nuevo modelo de producción. La escuela, en este contexto, no se debe entender como el multiplicador del conocimiento o la mera reproductora de conocimiento institucionalizado, sino como una institución pública que sirve a los intereses del capital. Por lo tanto, era necesario una investigación teórica nos puede llevar a una comprensión de las bases principales que apoyó a los autores dominantes y la forma que tienen que ver con este tema pone los medios para superar esta estructura del modelo educativo. Por lo tanto, hacemos hincapié en la necesidad de continuar el debate sobre las estrategias dominantes impuestas por la Capital y la forma en que la escuela pueda recuperar su verdadero papel como institución social, la política espacial y el desarrollo humano, el medio ambiente participativo y de colaboración puede proporcionar una aproximación crítica y refleja el mismo contexto en el que opera.

Palabras clave: La educación. El capital. Estado.

INTRODUZINDO O TEMA EM QUESTÃO

A pesquisa com ênfase na relação trabalho-educação tem se mostrado eficaz no que concerne ao entendimento do verdadeiro papel da escola numa época marcada por profundas transformações no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional. Nossa experiência docente e as inúmeras discussões no decorrer do curso de Licenciatura em Geografia mostraram que a literatura é rica para aqueles que fazem Geografia e desejam compreender a educação como categoria de análise do real, portanto, como produto historicamente construído pelo homem nas suas múltiplas relações com os outros homens.

A dificuldade de estabelecimento de relações entre trabalho e educação no seio do ensino de Geografia, enquanto reflexão mais efetiva, revela-se na escassez dos estudos que não enfatizam a educação como mecanismo importante à reprodução do Capital.

Contudo, a escola tem assumido o papel aparelho ideológico responsável pela difusão de teorias, ideias e valores que permitem a reprodução do Capital e, portanto, a exploração do trabalhador, sua precarização e a reprodução de sua própria existência enquanto meio indispensável à manutenção do sistema.

Dessa forma, a escola, enquanto produto social, construída pelos homens e para os homens, reveste-se como categoria de análise à compreensão dos novos mecanismos de exploração e precarização do trabalhador na sociedade globalizada, levando em consideração a mão de obra que está sendo formada para a reprodução do sistema vigente.

Assentados em autores de pensamento marxista que desenvolveram inúmeros trabalhos acadêmicos no âmbito do materialismo histórico e em categorias metodológicas inerentes ao método dialético – como práxis, totalidade, contradição e mediação –, o estudo tenta uma aproximação com os autores da Pedagogia Crítica e, assim, uma tentativa de inter-relação entre ciências distintas, porém com métodos semelhantes de apreensão do real.

Kuenzer (1998) enfatiza o fato de que a prática da investigação na área trabalho-educação tem mostrado que o discurso é bem mais fácil do que sua efetivação, não só porque essa forma de ler a realidade é recente para a área pedagógica, mas porque os textos metodológicos dessa linha definem muito bem os princípios, mas não abordam com o mesmo vigor os procedimentos. Para essa autora, isso ocorre porque,

[...] nessa linha metodológica, os procedimentos vão sendo construídos na relação que se estabelece com o objeto, e, nesse sentido, o ‘método de investigação’ é caótico e desordenado, marcado por idas e vindas, decisões e negações, clareza e confusão e, principalmente, porque são únicos para cada investigação (KUENZER, 1998, p. 62).

Essa constatação, no entanto, não pode eliminar a necessidade de um procedimento metodológico rígido, científico, que conduza a investigação à produção de conhecimento objetivo e que permita avançar, para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade (KOSIK, 1976 *apud* KUENZER, 1998).

É preciso entender a importância das categorias analíticas como critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados a partir da finalidade da pesquisa. Elas conferem à pesquisa sentido, cientificidade, rigor e importância. Portanto, delimitá-las é fundamental para que a compreensão do objeto de estudo não seja vazia e controversa e sim imbuída de reflexões necessárias ao entendimento daquilo que nos propomos a estudar.

Contudo, é preciso compreender o contexto histórico que delinea as categorias trabalho e educação e refletir sobre as contradições que fundamentam o sistema econômico e que permitem sua (re) produção no âmbito dessa relação.

No plano socioeconômico, o Capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma excludente e dilacerante. O capital financeiro-especulativo globaliza-se a partir dos anos 1960 e toma conta dos fundos públicos nacionais, especialmente das economias do Hemisfério Sul. Os juros pagos mensalmente pelos países periféricos equivalem aos juros anuais dos países centrais. De um lado, blocos econômicos redesenham a Geografia Humana mundial por meio da integração ao Capital; do outro, países à margem dessa situação e em posição de submissão em relação àqueles que dominam a economia-mundo.

As novas bases técnicas e científicas assentadas nas novas tecnologias permitem que as economias cresçam, aumentando a produtividade e diminuindo o número de postos de trabalho. Segundo Frigotto (1998, p. 13)

O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social.

No plano ético-político, tem-se a afirmação do ideário neoliberal corroendo as estruturas políticas, sociais e econômicas das nações e a implantação da “nova era do mercado” como única via possível da sociabilidade humana (FRIGOTTO, 1998).

O aumento do desemprego estrutural e a precarização do trabalho estão no cerne da crise do trabalho assalariado, esta que constitui um dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história. Hoje, a classe trabalhadora luta para se manter empregada à custa da perda de direitos duramente conquistados e que, nesse contexto, são devorados por um sistema econômico que destrói o resto de tempo livre e promove o aumento da jornada de trabalho com o uso de aparelhos ideológicos de reprodução de sua lógica perversa. No que se refere ao plano educacional, Frigotto (1998, p. 14) diz que:

Os processos formativos e educativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais passam [...] por uma resignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

Sendo assim, cabe-nos uma reflexão acerca do trabalho na sua dimensão ontológica, o que pode nos levar a compreendê-lo como criador da realidade humana e que segue sendo o organizador da vida social. Marx e Engels trazem indícios de que o trabalho é crucial à sobrevivência do homem na sua íntima relação com a natureza:

Mas para viver é preciso antes de mais nada comer e beber, morar, vestir, e ainda algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto engendrar os meios para satisfação dessas necessidades, produzir a vida material mesma, e isto é um ato histórico, uma condição básica de toda a história que ainda hoje, como há milênios, precisa ser preenchida a cada dia e a cada hora tão-somente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, [S.d] *apud* NEVES et al, 2008, p. 4).

Evidencia-se a necessidade de sobrevivência, e como não se tem notícia de homens que possam prescindir do trabalho – mesmo que do trabalho alheio – “como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1996, p. 161).

Kosik (1976 *apud* NEVES et al. 2008, p. 6), afirma que “o homem cria sua existência dominando a natureza, isto é, trabalhando e relacionando-se com os produtos dessa dominação a fim de perpetuar-se enquanto um ser da natureza”. Nessa perspectiva, Marx (1996, p. 297) salienta que:

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia [*sic*], regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Dessa forma, compreende-se o trabalho em sua dimensão ontológica, enquanto condição intrínseca ao homem, portanto, um ser capaz de satisfazer suas necessidades por meio do trabalho, este compreendido como uma atividade livre, consciente e subordinada à vontade, pois o sujeito, antes de fazer, constrói subjetivamente sua obra, imprimindo nela o projeto que tinha *a priori* na sua subjetividade. É assim que o homem se diferencia dos outros animais, pois nenhuma outra espécie tem a capacidade de antecipar o trabalho a ser realizado e é, por isso, que o homem consegue se adaptar às diferentes zonas e às intempéries do tempo.

Podem-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, pelo que se queira. Eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir os seus meios de vida, um passo condicionado pela organização corporal. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua vida material mesma (MARX; ENGELS, [S.d] *apud* NEVES et al, 2008, p. 5).

Assim, quando Frigotto (1998) fala da desvinculação dos processos formativos e educativos da dimensão ontológica do trabalho refere-se ao fato de que o homem, produto e produtor de sua história, passa a viver numa sociedade na qual as relações de produção são marcadas pela exploração da força de trabalho e pela destruição da natureza que, antes da ascensão do modo de produção capitalista, era condição para a existência do próprio homem.

Com o surgimento das sociedades de classes, “os indivíduos foram sendo cada vez mais subjugados a um poder que lhes era alheio [...], um poder que se tornou cada vez mais massivo e que em última instância se evidencia no mercado mundial” (MARX; ENGELS, [S.d] *apud* NEVES et al, 2008, p. 8).

No modo de produção capitalista, o trabalho “de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego” (FRIGOTTO, 2005, p. 63).

Como ressalta Bottomore (2001 *apud* NEVES et al, 2008, p. 8), no capitalismo, “a forma específica de exploração é a apropriação da mais-valia por meio da exploração do trabalho assalariado”.

A humanidade é forçada a passar do trabalho concreto (para produção de bens com valor de uso; criativo) ao trabalho abstrato (produção de mercadorias para valorização do capital, através da troca destas por dinheiro, ou seja, de sua transformação em mercadoria). Assim, tem-se o trabalho em sua dimensão histórica, concebido com fruto de relações capitalistas de produção e mercado pela alienação do trabalhador, pois não há reconhecimento do homem na mercadoria produzida por ele.

É importante ressaltar que a concepção marxista de trabalho não é um simples fazer fortuito, mecânico e restrito, mas uma atividade livre e consciente. “Através do trabalho, o sujeito manifesta-se como um ser genérico, suplanta a atividade muda dos animais, produz sua existência, cria a consciência de que é um ser social e, assim, atinge a existência de um ser universal e livre” (CHAGAS, 2011, p. 58-59). Por isso, o sujeito só se constitui como um ser universal e livre à medida que é sujeito de uma atividade livre e consciente.

Se Marx reconhece o trabalho como categoria fundante do ser social e elemento decisivo no processo de sua humanização, esclarece, por outro lado, que, sob os desígnios do

Capital, o trabalho se converte em trabalho estranhado, em atividade para outrem, uma mercadoria (MENEZES, 2011).

Nesse contexto, “[...] o trabalhador não se sente feliz, realizado em seu trabalho, ao contrário, torna-se infeliz, pois nele não se afirma, mas se nega, uma vez que não lhe é permitido desenvolver uma livre atividade física e intelectual” (MENEZES, 2011, p. 83).

Portanto, no contexto das relações capitalistas de produção, o trabalho não constitui uma atividade espontânea, uma necessidade, mas uma imposição, um meio para satisfazer outras necessidades. No contexto das relações sociais capitalistas, o trabalhador é alienado do processo de concepção como dos produtos do seu trabalho.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A partir da década de 1960, um amplo debate foi iniciado acerca dos investimentos em capital humano que, segundo os defensores dessa proposta, permitiriam, às economias subdesenvolvidas, desenvolverem-se; e, aos indivíduos, a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, conseqüentemente, mobilidade e ascensão social (FRIGOTTO, 1998).

Segundo Bastos (1991, p. 21), conforme os estudos de Adam Smith (1776), o capital humano seria “a soma das habilidades de todos os habitantes, sua aquisição um custo, pois é um capital aplicado no homem”. Nessa perspectiva, o investimento no homem é a fonte mais importante dos ganhos de produtividade. Trata-se de um investimento que retornaria em forma de benefícios.

Para Adam Smith (1776 *apud* BASTOS, 1991), a teoria do capital humano considera o investimento educacional como algo benéfico ao indivíduo, pois o torna mais produtivo, fornecendo-lhe melhores condições para auferir uma melhor renda. Na verdade, a teoria do capital humano, amplamente difundida no século XX, impõe a ideologia de que as nações subdesenvolvidas seriam capazes de atingir o mesmo patamar das economias desenvolvidas. Contudo, as economias periféricas estão numa condição de submissão e servem aos interesses das economias centrais. Frigotto (1998, p. 37) diz que:

O investimento em “capital humano” passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Trata-se de um corpo teórico mais sofisticado do que a perspectiva psicologista da teoria da modernização, embora sua base parta desta. A teoria do capital humano passou por um intenso debate interno, particularmente na década de 60 e 70, e, ao mesmo tempo, teve um amplo uso político e ideológico na

definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. [grifo do autor].

No Brasil, durante a ditadura militar, o governo instituiu algumas reformas educacionais que colocaram o sistema de ensino dentro dos parâmetros técnicos e economicistas, inspirados nessa formulação teórico-ideológica. Segundo Gentili (1998, p. 80), “o processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento da riqueza social e da renda individual”.

Para Frigotto (1998), a crise por que passa o capitalismo, a manutenção das desigualdades entre o Norte e Sul e o aumento do desemprego estrutural, precarização do trabalho sob a denominação de flexibilização, mostram que os críticos do capital humano estavam corretos em suas observações acerca do aprofundamento das disparidades socioeconômicas entre países ricos e pobres.

A destruição dos postos de trabalho e a precarização (flexibilização) do trabalho vinculado à abolição de direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora tornam-se aspectos cruciais do desenvolvimento capitalista neste século. Esse processo dá-se “pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual, e pelo monopólio privado da ciência e da tecnologia” (FRIGOTTO, 1998, p. 41).

Alves (2007, p. 7-8) afirma que a nova lógica da mundialização do capital significaria não o abandono da teoria do capital humano, mas uma nova tradução desta, tendo em vista que sua concepção individualista ainda é adequada à hegemonia neoliberal.

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho.

Casalet (1993, p. 25-27 *apud* FRANCO 1998, p. 107) finaliza essa questão e contribui para este debate ao afirmar que:

[...] a qualificação exigida hoje deixa de basear-se no conhecimento especializado para converter-se na capacidade de integrar a profissão a um conhecimento tecnológico global e, mais do que ter uma visão limitada das tarefas, desenvolver a

capacidade de sintetizar o conjunto de um processo onde elas estão inseridas. [...] tanto para os trabalhadores quanto para as organizações, a qualificação continua apoiada nos “saberes profissionais”, só que, cada vez mais, estes “conhecimentos profissionais” estão a serviço da resolução de situações específicas, às vezes, imprevistas. Saber avaliar “os imprevistos da produção” como uma sequencia de causa e efeito, dentro de um quadro de possibilidades, seria “a chave da qualificação hoje”. [grifos do autor].

Assim, percebe-se que antigos padrões retornam ao cenário atual e contribuem para a complementação de novas estratégias de dominação e acumulação de riqueza determinadas pelo Capital.

O CONCEITO DE EMPREGABILIDADE E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Admitindo os conceitos de empregabilidade e competência como basilares do cenário educacional capitalista deste momento histórico, eles se apresentam como resposta às transformações no modo de produção que visa aumentar a lucratividade por meio de investimentos em educação, especialmente técnica, e que não supõe, necessariamente, um aumento de escolaridade da classe trabalhadora, mas, sim, o desenvolvimento de habilidades e características comportamentais condizentes com os novos padrões produtivos assentados na produção flexível (ALVES, 2007).

Para a aquisição de competências necessárias à inserção no mercado de trabalho, é sugerida, ao trabalhador, uma adaptação aos novos padrões tecnológicos, denominada de flexibilidade. Esta não sugere uma simples adequação do trabalhador às diferentes formas de produzir e agir produtivamente dentro das empresas, mas, sim, a um mecanismo de alienação que, por meio da escola, reproduz a ideologia do trabalho árduo como único caminho à ascensão social e de que todos devem adaptar-se às novas tendências do mercado de trabalho para garantir um emprego que lhes impõem novas formas de exploração e precarização.

Como aponta Ferretti e Silva Junior (2000, p. 56), esse mecanismo traz “a possibilidade de alteração, sem comprometimentos, da velocidade de produção, da qualidade do processo e do produto; do próprio projeto; do processo de produção a partir da alteração feita no projeto, e da execução das duas últimas funções simultaneamente”. É dessa forma que as empresas tornam-se altamente competitivas dentro dos novos padrões tecnológicos e conseguem auferir lucros volumosos à custa da exploração da classe trabalhadora.

Além disso, o discurso sugere que o mercado precisa, urgentemente, de profissionais flexíveis e que a classe trabalhadora em formação não deve se preocupar com a competitividade e com vagas de emprego, já que elas estão “garantidas” pelo empresariado local. Como um modelo produtivo marcado pela síndrome do desemprego estrutural e pela diminuição dos postos de trabalho poderá garantir vagas para todos numa sociedade em que a inserção no mercado de trabalho é cada vez mais restrita? Alves (2007, p. 5) corrobora esse discurso quando diz que:

Ele [o conceito de empregabilidade] traduz as exigências de qualificações, mas incorpora em si, como contrabando ideológico, a promessa obliterada da possibilidade concreta de inclusão social no sistema orgânico do capital. O discurso da empregabilidade oculta a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social.

Na busca pela compreensão do conceito de empregabilidade na atual conjuntura econômica, Frigotto (1998, p. 118 *apud* FORRESTER, 1997, p. 45) afirma que:

[...] Uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: “empregabilidade”, que se revela como um parente próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de está disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas, contra a certeza de ser jogado “de um emprego a outro”, ele terá uma “garantia razoável”, quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual. [grifos do autor].

A aquisição de competências só poderá cumprir seu verdadeiro papel se os indivíduos conseguirem um emprego. Dessa forma, tais conceitos não podem ser entendidos separadamente, mas, sim, nas suas múltiplas relações e contradições.

Um “indivíduo competente”, a nosso ver, caracteriza-se pela adequação às diferentes formas de produzir e agir dentro do emprego que lhe foi dado. Nesse cenário, o indivíduo se responsabiliza pela sua própria formação e qualificação, conforme as novas competências exigidas pelo mercado de trabalho, para que possa superar seus adversários e, assim, legitimar a competitividade que está na essência do capitalismo, agora sob a égide da produção flexível.

Assim, restringe-se a contratação de trabalhadores, visto que poucos deles conseguem cumprir as tarefas que, antes, eram realizadas por muitos e acentuam-se as disputas pelas poucas vagas disponíveis num mercado cada vez mais restrito e seletivo.

Batista (2010) traz um quadro comparativo para demonstrar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho sob a ótica da produção flexível, elencando as novas competências exigidas por esse novo modelo produtivo:

Quadro 1 – O novo mundo do trabalho.

Processos e Tecnologias	
“Antigo”	“Novo”
Rigidez Isolamento Eletromecânica Linha de montagem Inovação restrita às empresas de “ponta” – setor “formal”	Flexibilidade Integração Microeletrônica Células/grupos Inovação através de cadeias produtivas – da “ponta” ao “informal”
Organização e Gestão	
Hierarquia Centralização Estruturas Controle/prescrição Punição Comando Supervisão “O chefe tem sempre razão”	Participação Descentralização Processos Autonomia/iniciativa Estímulo Cooperação Autogestão “Todos são responsáveis”
Trabalho	
Tarefas fragmentadas Postos isolados Estabilidade Carreira única Setorial/industrial Ocupações tradicionais Divisão sexual Discriminações	Processos/integração Equipes/grupos Instabilidade Flexibilidade Intersetorial/serviços Novas ocupações Gênero Igualdade de oportunidades
Qualificações	
Disciplina Aplicações de normas Execução Adaptação Destreza manual Saber fazer Especialização Habilidades específicas Domínio do ofício	Responsabilidade Criatividade/iniciativa Diagnóstico Atenção, percepção Agilidade de raciocínio Aprender/ensinar Polivalência Habilidades básicas/específicas/gestão Gestão do aleatório
Fonte: Adaptada de: LEITE, 2000 <i>apud</i> BATISTA, 2010, pp. 44-45. Algumas características foram suprimidas.	

Segundo Batista (2010), o Quadro 1 é parte de uma discussão mais ampla elaborada por um grupo político intelectual durante o processo de reforma na educação profissional brasileira. Nesse Quadro, fica claro o posicionamento dos ideólogos da reforma, pois se explicita, diretamente, sem mediações, a contraposição entre o “novo” e o “antigo”. Para o

autor, mostra o que se denomina de “valores-fetiches”, reveladores da ideologia do capitalismo manipulatório global.

Entretanto, autores como Markert (2002), sem discordar das observações realizadas anteriormente, propõem a compreensão das competências sob outro olhar, na busca pela superação desse caráter manipulatório do Capital.

Markert (2002, p. 203) aponta as três dimensões centrais de competências:

- Competências participativas, relativas à capacidade dos assalariados de conhecer a função integral de uma organização; de saber como ela funciona; da intervenção no seu contexto; na participação da redefinição das suas estruturas.
- Competências transversais, relativas à cooperação em equipes e em redes de diferentes setores e implicam a compreensão do processo integral da produção ou do serviço.
- Competências sociais, que integram os campos: autonomia, responsabilidade e comunicação social nas profissões futuras.

Contudo, Markert (2002) aponta para os riscos quanto à utilização dessas competências, visto que as mesmas recorrem a uma visão da produção em sua totalidade sem compreender a relação das categorias em sua essência histórico-crítica, o que daria um caráter funcionalista às mudanças na produção e no serviço, destacando a adaptação dos assalariados aos novos modelos organizacionais do capitalismo.

As aquisições de competências devem estar associadas à garantia de inserção no mercado de trabalho. Assim, os conceitos de competência e empregabilidade se relacionam, na medida em que a adequação dos trabalhadores aos novos padrões produtivos, ou seja, a adaptação por meio do desenvolvimento de novas competências garantiria, aparentemente, um emprego no mercado de trabalho.

Na tentativa de superação das competências consideradas acríticas, Market (2002, p. 196) resume as mudanças no mundo do trabalho e estabelece as principais “competências do futuro”, que visam ultrapassar a ausência do caráter histórico-crítico e o caráter funcionalista impregnados nas dimensões a seguir:

1. As mudanças no mundo do trabalho exigem não apenas uma maior qualificação dos trabalhadores e servidores, mas também uma nova dimensão do conteúdo de suas capacidades, orientada no entendimento do processo integral da produção, nas competências integrais e universais;
2. As futuras exigências de qualificação para o trabalho são cada vez menos prognosticáveis. O objetivo de uma formação profissional para o futuro não deve ser

orientado na aquisição de determinadas habilidades, mas sim na “capacidade de transferir conhecimentos para novas situações complexas” (Markert, 2000a), de desenvolver competências técnico-metodológicas transversais;

3. As mudanças socioculturais levaram a uma crescente mudança nas relações pessoais em nível mundial, principalmente para a geração mais jovem, cujas orientações individuais entravam constantemente em conflito com os papéis sociais tradicionais na família, escola e no trabalho. Essas mudanças de uma “crescente subjetivação normativa” (Baethge) das aspirações dos jovens se direcionam as instituições escolares e profissionais para poder aplicar as competências sócio-comunicativas e subjetivas;

4. Para evitar que o conceito de competência seja restrito a um entendimento somente funcionalista, destaca-se a necessidade de poder transgredir e transformar organizações e ocupações tradicionais resistentes ao assumir um “poder estruturante” (Tanguy) e uma “presença no mundo” (Freire) em direção a competências histórico-políticas transformadoras. [grifos do autor].

Nessa perspectiva, o conceito de competência, capturado pelo ideário neoliberal e inculcado com o estigma alienante e reprodutivista do sistema, supõe uma superação desse caráter, na medida em que prevê como conquista máxima as competências histórico-políticas transformadoras, portanto, um entendimento da totalidade do trabalho e das múltiplas relações contraditórias presentes na sua realização. Porém, perguntamo-nos se um sistema econômico tão poderoso, que apresenta movimentos por meio do Capital e que apresenta a capacidade de reinventar-se perante suas crises, será capaz de permitir uma compreensão de mundo tão complexa como essa sugerida por Markert (2002).

Para concluir a discussão apresentada sobre a noção de competências, Batista (2010, p. 220) salienta que:

As transformações no mundo do trabalho e a emergência da nova ideologia da educação profissional, que tem na lógica das competências um dos pilares de sua sustentação, constituem-se numa reconfiguração do poder de classe. A lógica das competências articula-se perfeitamente com os pressupostos do trabalhador polivalente e multifuncional e com os times da fábrica toyotista. A lógica das competências constitui-se num dos principais componentes da nova ideologia da educação profissional.

Por fim, sem o intuito de esgotar uma reflexão teórica mais aprofundada acerca dos conceitos elencados até o momento, é necessário compreender o verdadeiro papel da escola no contexto atual, bem como investigar a ação do Estado como legitimador das estratégias do sistema econômico em vigor.

A AÇÃO DO ESTADO E O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO ESCOLAR

Segundo Chauí (1991), o Estado aparece como a realização do interesse geral, porém, na realidade, ele é a forma através da qual os interesses da classe dominante, mais forte e poderosa da sociedade, ganha aparência de interesses de toda a sociedade.

Harvey (2005 *apud* BATISTA, 2010, p. 46) denomina de aparelho de Estado a instituição que “[...] visa criar as condições favoráveis à acumulação de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros”, explicando que “[...] as liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro”.

Sendo o Estado uma instituição que atende, diretamente, aos interesses da classe patronal, a escola, que poderia ser uma alavanca essencial para a transformação, tornou-se instrumento das barbáries capitalistas. Sobre esse aspecto, Mészáros (2008, p. 35) salienta que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. [grifos do autor].

Mészáros (2008, p. 44) enfoca a questão da “internalização” enquanto mecanismo responsável pela manutenção da lógica perversa do Capital na sua busca incessante pela acumulação. Nesse sentido, cabe à escola – instituição pública, estatal, responsável pela disseminação de ideologias do Capital – fazer com que os indivíduos internalizem “a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas ‘expectativas’ adequadas e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno”.

A internalização é responsável por assegurar ao Capital as condutas, atitudes e comportamentos condizentes com a lógica reprodutivista e alienante do sistema, esterilizando a capacidade dos indivíduos de “pensar e agir” sobre sua própria vida no mundo globalizado, marcado pela mundialização do Capital e por inúmeras máscaras que revestem as verdadeiras intenções dos agentes dominantes.

Uma das principais funções da educação formal, nesse contexto, é, portanto, “produzir tanto conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Como aponta este autor, romper com a lógica do Capital, na área da educação, equivale a substituir as formas enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.

A ação do aparelho estatal, por meio da escola formal, disciplinadora e responsável pelo processo de internalização de valores capitalistas assentados em novas bases produtivas, propõe-se a colocar o proletariado no “seu lugar”, transformando-o numa classe incapaz de opor resistência ao sistema. Portanto, é papel da escola, nesse cenário, mistificar a produção, relacionar o futuro do jovem estudante ao futuro da empresa, enganá-lo, ao dizer que o mercado é amplo e absorvente, quando, na verdade, reduz-se, a cada dia, a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, bem como as chances de manter um vínculo empregatício formal, este cada vez mais relegado a um segundo plano, devido à contratação de trabalhadores temporários que se sujeitam às condições impostas pela classe dominante para que não venham a integrar o chamado “exército de reserva”.

Uma das principais decepções deste século é a escola na sua ação cotidiana de reproduzir conhecimentos institucionalizados, adaptados para cada contexto econômico e reformulados, quase que instantaneamente, assim que o Capital exige novas competências para auferir mais lucro.

Não é difícil encontrar escolas que reformularam seus currículos, ou que simplesmente não tiveram autonomia suficiente para opor resistência às exigências do empresariado local, que ditam os conteúdos que devem ser ministrados, os cursos que podem ser oferecidos, bem como a exclusão deles, caso haja uma “saturação do mercado de trabalho” para os profissionais de determinadas áreas.

Na verdade, não é de se esperar autonomia de uma instituição que nunca a teve. A questão da autonomia, embutida nos dispositivos legais, não passa de um discurso pérfido e ilusório. Será possível ver uma escola autônoma, desmistificadora de ideologias e capaz de promover a emancipação humana, incrustada num sistema fétido, contraditório e que a utiliza para explorar mão de obra e sujeitá-la as suas atrocidades? Mészáros (2008, p.55-56), ao tratar do papel da educação formal, diz que:

De fato, da maneira como as coisas estão hoje, principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim [grifos do autor].

Na tentativa de superação desse discurso e na busca de uma solução para a humanidade, complementa, ao afirmar que:

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na *negação* – não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento – e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2008, p. 56).

Destaca-se aqui a importância da célebre obra “A Educação para além do Capital” (2008) que traz uma possibilidade de mudança para a escola, e por que não dizer para o próprio homem. Sua incessante discussão – que pode parecer uma espécie de receituário para aqueles que realizam uma discussão conformista e que, portanto, legitimam a ação da escola na busca pela conformidade e internalização dos parâmetros capitalistas – traz à tona a ideia de construção de uma possibilidade concreta, sustentável, que nos conduza ao rompimento com a lógica do Capital por meio da própria educação formal, num processo de viabilização das chamadas aspirações emancipadoras.

[...] os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade e, em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a “nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. [grifos do autor] (MÉSZÁROS, 2008, p. 58-59).

Para Oliveira (2001, p. 200-201), repensar o combate ao capital torna-se, neste momento, não só uma necessidade dos trabalhadores para conseguir conquistar ganhos econômicos e políticos, mas também é imperioso para que algumas conquistas sociais sejam mantidas ou, pelo menos, não sejam desprezadas como possibilidades futuras. “A construção de uma escola que propicie formação mais integral dos alunos está dentro destes horizontes possíveis”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter força e organização política para evitar que a educação profissional se estabeleça apenas como provedora dos interesses do Capital também é um desafio para os trabalhadores.

É imprescindível que, neste momento, o caráter dualista da educação, reforçado, sobretudo, pelo governo brasileiro, seja desvendado, permitindo que os trabalhadores atuem criticamente num processo de construção de uma política nacional de educação profissional que contemple seus interesses, e não somente os do Capital.

Na busca pelas possibilidades de rompimento com a lógica do Capital, muitos estudiosos têm demonstrado a existência de “uma luz no fim do túnel” à efetivação desse objetivo. As categorias voltadas à transformação do homem num sujeito social útil e aceitável ao Capital devem ser demolidas. Devem ser problematizadas as categorias a-históricas de adaptação, flexibilidade, a pedagogia do aprender a aprender, do aprender a ser, a falsa autonomia individual; enfim, devemos criticar a famosa sociedade do conhecimento para que possamos nos opor às noções de competência e empregabilidade impregnadas no ideário capitalista deste século.

É preciso repor a discussão a partir dos clássicos do marxismo e estabelecer horizontes concretos que permitam a construção de uma formação/educação para além do capital capaz de gerar autonomia e identidade autêntica para pensarmos, efetivamente, na emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Reestruturação Produtiva, Novas Qualificações e Empregabilidade. In: ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva-Ensaio de Sociologia do Trabalho**. Bauru: Editora Práxis, 2007, cap. 10.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão. **A Educação Técnico-profissional: Fundamentos, Perspectivas e Prospectiva**. Brasília: SENETE, 1991.

BATISTA, Roberto Leme. **A Ideologia da Nova Educação Profissional no Contexto da Reestruturação Produtiva**. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. Bases para uma Teoria da Subjetividade em Marx. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; BEZERRA, José Eudes Baima; SOUSA JUNIOR, Justino de. (Org.). **Trabalho, Educação, Estado e Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 49-65.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa Sociedade sem Empregos. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional para o Trabalho Incerto: Um Estudo Comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, cap. 4, p. 100-137.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação. In: **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

GENTILI, Pablo. Educar para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, cap. 3, p. 76-99.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-metodológicos da Relação Trabalho-educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.), **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de Final de Século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, cap. 2, p. 55-75.

MARKERT, Werner. Trabalho e Comunicação: Reflexões sobre um Conceito Dialético de Competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 189-211, ago. 2002.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (v. 1).

MENEZES, Ana Maria Dorta de. Trabalho e Sociabilidade: Revisitando a Teoria. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; BEZERRA, José Eudes Baima; SOUSA JUNIOR, Justino de. (Org.). **Trabalho, Educação, Estado e Crítica Marxista**. Fortaleza: Edições UFC, 2011, p. 79-90.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Bruno Miranda et al. As Dimensões Históricas do Trabalho. **Revista Estudos do Trabalho**, UNESP, Ano 2, n. 3, nov. 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. A Divisão de Tarefas na Educação Profissional Brasileira. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 112, p. 185-203, mar. 2001.