

Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do *capitalismo tardio*.

Gaudêncio Frigotto¹

Como profissionais do campo educativo somos testemunhos ou estudamos ao longo de nossa formação as frequentes reformas de ensino em nosso país. Estas reformas buscam dar respostas a problemas ou supostos problemas no campo educativo e se materializam em concepções educacionais, mudanças na organização curricular no conteúdo, na forma de organização e nos métodos pedagógicos. Cada reforma tem implicações diretas sobre a vida escolar, o trabalho docente e, sobretudo, no tipo de formação humana – colonizadora e alienadora ou emancipadora.

Esse pequeno texto não pretende discutir as reformas educativas que se deram ao longo de nossa história e as mudanças que engendraram. O que nos interessa é entender o tempo presente que nos afeta e quais as concepções de educação que foram dominantes nas duas últimas reformas educativas que tem como base a noção de capital humano. Todavia, o presente tem elos com o passado, imediato ou mediato. Desta forma irei inicialmente sinalizar o contexto no qual surge o que se denominou “teoria do capital humano” e que influenciou a perspectiva da educação básica à pós-graduação no período da ditadura civil-militar que durou por duas décadas. Em seguida discutir porque esta *pseudo-teoria*, num outro contexto histórico, amplia as mistificações com as noções de *sociedade do conhecimento*, *qualidade total*, *pedagogia das competências e empregabilidade* e *empreendedorismo* no contexto do que a literatura denomina de *capitalismo tardio*². Por fim assinalar as consequências desta

¹ . Doutor em Ciências Humanas (educação) pela PUC de São Paulo e professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

² . *O capitalismo tardio* é entendido na literatura em dois sentidos muito diversos. O primeiro faz referência a nações, como o Brasil, que tiveram longos períodos de colonização e de regime escravocrata e que só tardiamente completaram, ainda que parcialmente, a revolução burguesa. Ver a esse respeito a obra de João Manuel Cardoso de Mello (1982). O segundo sentido é dado originariamente por Ernest Mandel (1972) dentro de uma visão marxista de economia e das crises do sistema capitalista. Designa a fase atual do sistema capital, que tem como características a expansão das grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados e intensificação dos fluxos internacionais do capital. Para Mandel, trata-se mais propriamente de uma crise de reprodução do capital do que um estágio de desenvolvimento, uma vez que o crescimento do consumo (e portanto, da produção) tornar-se-ia insustentável pela exaustão dos recursos naturais. Trata-se, como expõe Istvan Mészáros (2000) em sua obra *Para Além do Capital*, de uma fase em que este sistema esgotou sua parca capacidade civilizatória e, para continuar, tem que ser eminentemente destrutivo de direitos do trabalhador e das bases da vida com a agregação e desmantelamento do meio ambiente. Neste texto estamos nos referindo a essa segunda concepção do capitalismo tardio.

ampliação na educação, no chão da escola pública e no trabalho e organização docente³.

1.A noção de capital humano: a regressão da educação escolar de direito social a um serviço mercantil.

As noções ou pseudo conceitos como os de capital humano, sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismos aparecem no ideário pedagógico muito recentemente. A noção de capital humano aparece na década de 1950 e os demais a partir do final da década de 1970. O que explica que a partir desse período a educação escolar seja colada ao mundo econômico e ao mercado? Mais que isso, que a educação passasse a ser vista como “causa do desenvolvimento econômico, *tábua de salvação* para os países subdesenvolvidos e para mobilidade social dos populações pobres? O que nos importa é desvelar o que escondem estas noções e que, no final, acabam culpando as vítimas de um sistema social montado sobre a desigualdade e a exploração dos trabalhadores.

Por milhares, de anos os seres humanos se educaram de geração para geração aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção de suas vidas. A experiência do adulto constituía-se na fonte primordial do aprendizado dos mais jovens. A escola, tal como a conhecemos, como a sociedade que a constitui, não são fatos naturais, mas resultantes de processos históricos. A gênese histórica da escola se dá, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica e como necessidade da crescente divisão do trabalho e do conhecimento vinculado na base dos processos produtivos.

Como classe revolucionária a burguesia representa a escola, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Trata-se de uma instituição que tinha uma clara dupla função: contrapor-se

³ . O conteúdo básico deste texto, em grande parte, o leitor pode encontrá-lo em vários trabalhos já publicados, especialmente em *A produtividade da escola improdutiva* (Frígotto, 1984) e *Educação e crise do capitalismo real*, (Frígotto, 1995). Sua reiteração e atualização cumprem um duplo objetivo: dar base para as questões levantadas e socializá-las, enquanto síntese e numa linguagem mais direta, a um maior número de interlocutores, especialmente os professores e especialistas que atuam no chão da escola básica.

ao pensamento metafísico dominante na sociedade feudal, dominado pela igreja, daí a defesa da laicidade, e reproduzir os conhecimentos, valores, atitudes necessárias à construção do sistema capitalista.

Todavia, a escola burguesa, desde sua origem, não podia cumprir sua promessa para todos e de igual modo. Isso pela simples razão que a burguesia destruiu uma sociedade de classes não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores que detêm apenas sua força física e intelectual para ser vendida.⁴ Assim que a escola burguesa foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio. Mesmo em sociedades que atingiram elevado grau de democratização da escolaridade desenvolveu-se a dualidade. Uma escola mais complexa, rica e que desenvolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar, etc., e uma escola mais prática, restrita, adestradora para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução⁵.

Mesmo sob essa dualidade, a escola foi concebida como um *ambiente de reprodução e produção de conhecimentos*, valores, atitudes, e símbolos. É sob a égide desta função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica que se estruturam os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente⁶, como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos ao final do século XX sem conseguirmos a universalização da escola elementar. A dualidade, em nosso caso, se expande em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação.

⁴ . É importante sublinhar dois aspectos em relação às classes sociais. Primeiro que a classe social se define por grupos que se constituem historicamente e que têm força e poder desigual. Assim a nobreza e o clero tinham um poder de dominação sobre os escravos, servos e súditos. No capitalismo os detentores de propriedade privada com o objetivo de gerar capital, lucro, detêm um poder de dominação sobre os trabalhadores. Isso é diferente da propriedade como valor de uso. Exemplos: um apartamento para morar, um carro para uso pessoal ou mesmo uma mercearia ou um pedaço de terra onde pelo trabalho seu proprietário e família tiram a sua subsistência sem explorar outrem. O segundo aspecto é que a classe detentora do capital e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho constituem as classes fundamentais. Isso significa que são as que caracterizam a especificidade desta sociedade, mas não são as únicas classes ou grupos.

⁵ . Ver, a esse respeito, Baudelot e Establet (1979)

⁶ Diferente da perspectiva da modernização, que concebe o desenvolvimento econômico e sociocultural de forma linear e, mesmo, das análises da teoria da dependência, que apresentam a assimetria de poder entre países, o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos. Ver, a esse respeito, Fernandes (1975) e Oliveira (2003)

Em que contexto começa a se construir uma relação linear entre educação, economia e emprego? Duas determinações básicas podem ser destacadas, a partir da década de 1950, para se efetivar esta mudança. Primeiramente, a luta crescente da classe trabalhadora e a expansão do socialismo. Por outro lado e, principalmente, pelo acirramento da crise do sistema capitalista e o aumento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos sociais e a radicalização do desemprego estrutural.

Uma questão central ocupava os dirigentes e intelectuais do sistema capitalista após a Segunda Guerra Mundial e a ampliação geopolítica do socialismo: qual seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações e entre indivíduos? O medo que rondava era de que socialismo pudesse se alastrar em regiões pobres. Na América Latina o temor era de que a Revolução Cubana se torna-se um caminho para outros países.

Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão e construiu a noção de **capital humano**. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho das diferentes nações. Estas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978. Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora.

A tese básica sustentada por Schultz (1973), e que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão.

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Vale ressaltar que não se trata de um truque ou armadilha dos intelectuais orgânicos da classe capitalista contra os

trabalhadores. Pelo contrário, trata-se de moldar os sistemas educacionais de acordo com seus interesses de classe. Entretanto, como veremos adiante, por pensarem as disfunções produzidas pelas relações sociais desiguais, mas não o que produz a desigualdade, as receitas dos intelectuais burgueses de tempos em tempos evidenciam sua fraqueza e fracasso. Daí a busca de novas receitas, ainda que cada vez com sabor mais amargo ou ampliando o veneno da desigualdade.

O ciclo de reformas, da pré-escola à Pós-graduação, ao longo da ditadura civil militar no Brasil, deu-se incorporando a doutrina do capital humano. A Lei de Diretrizes e Bases 5992/71 é toda inspirada nesta noção. Por esta razão previa a profissionalização compulsória na educação básica. Não cabe aqui expor porque essa reforma fracassou em seu intento, ainda que tenha lesado milhões de jovens no seu direito à educação básica. A razão básica, todavia, é de que a dualidade escolar é uma exigência estrutural da sociedade de classes. No caso do Brasil, acrescenta-se uma outra forte determinação histórica. Trata-se de uma classe dominante forja na cultura colonizadora e de estigma escravocrata e que desenvolve profundo preconceito com o trabalho manual e técnico.

Por certo que a defesa e a luta ao direito à educação básica, unitária⁷ e que desenvolva todas as dimensões da vida humana e que seja, portanto, pública, gratuita, laica e universal é algo fundamental e para a qual devemos nos empenhar prementemente. Por que, então, a noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos ao direito à educação básica unitária e não se constituiu em efetiva força para diminuir as desigualdades entre países, e regiões e entre os grupos sociais?

A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato de a mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente do da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro.

⁷ . A escola unitária significa o acesso universal a todas as crianças e jovens do patrimônio de conhecimentos, de todas as áreas, produzidos pela humanidade e que lhes são fundamentais para entender como funciona a matéria, a natureza e vida e as relações sociais.

As políticas educativas, no conteúdo, método e forma, não se constituíram na “galinha dos ovos de ouro” para diminuir a desigualdade entre países e entre grupos, exatamente porque a educação e as escolhas nesta não depende apenas do querer, mas das condições objetivas das relações de poder entre países, classes sociais e grupos sociais.

A tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque “escolheram” a não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou porque os países colonizados e de capitalismo dependente e os filhos da classe trabalhadora não alcançam os níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade porque são mantidos na pobreza por relações de dominação e exploração pelas classes detentoras do capital?

Uma elementar constatação no Brasil e ao nosso redor da realidade dos trabalhadores que vivem amontoados nas periferias das grandes e médias cidades e dos que vivem de pequena propriedade ou dos milhões de trabalhadores com trabalho precário ou desempregados nos tira a dúvida. Seus filhos frequentam poucos anos de escolaridade e em escolas destroçadas, porque são pobres.

Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, nascia num contexto onde o sistema capitalista começava esboçar sua face de *capitalismo tardio* com concentração de capital, hegemonia do capital financeiro, monopólio privado da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário. Isto, ao mesmo tempo em que se produzia a derrocada do socialismo realmente existente⁸.

1. As novas mistificações do pseudo-conceito de capital humano: o velho travestido de novo.

As noções, categorias ou conceitos são instrumentos de linguagem que servem tanto para nos ajudar entender como a realidade social e humana se produz, quanto podem servir para mascarar o sentido real desta realidade. Acabamos de explicitar isto com o aparecimento da noção de capital humano. O que explicaria, então, que a partir da década de 1970 aparecessem com força no vocabulário social e pedagógico as noções

⁸. Sobre o colapso do socialismo realmente existente a análise de Eric Hobsbawm (1992) no texto: *Adeus a tudo aquilo*. Mas, nesta mesma obra, Hobsbawm (1992) no texto *Renascendo das cinzas* convida-nos a perceber de que o socialismo não está fora da agenda porque os seres humanos não foram feitos para o sistema capitalista.

de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo, capital social⁹?

Este conjunto de noções que vem na esteira do ideário economicista do capital humano, ao mesmo tempo, o mantém e o redefinem num contexto onde o capital move-se sem controles externos aos seus interesses. Com efeito, sem a ameaça do socialismo e apropriando-se de um salto qualitativo desenvolvimento científico e tecnológico que lhes permite alterar as formas de produzir e a organização da produção e romper as fronteiras nacionais, a globalização ou mundialização do capital pode vingarse contra o trabalhador.

Mais de cento e cinquenta anos depois da caracterização de Marx e Engels sobre a natureza específica do modo de produção capitalista, no qual *a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto, as relações sociais de produção, e, por conseguinte todas as relações sociais*” e que “(...) tudo o que é sólido se desmancha no ar” (MARX e ENGELS, 2008, p. 13-14), a mesma não só guarda atualidade, mas se explicita de forma candente.

Também guardam atualidade as análises de Marx no prefácio da “Contribuição à crítica à economia Política” (MARX, 1980) e na “Introdução à crítica da Filosofia do Direito em Hegel” (MARX, 2006), onde nos indica, respectivamente, que não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas que a consciência se produz dentro de determinadas relações sociais e, por outra parte, não é a religião que faz o homem, mas o ser humano em determinadas relações e situações sociais que faz uma determinada religião.

Cada uma destas novas noções resulta da forma como os organismos internacionais e seus intelectuais representam as mudanças nas relações de produção e nas relações sociais neste novo contexto do capitalismo tardio.

No plano dos instrumentos de produção e relações de produção, mecânica, a energia elétrica, petróleo e química fina, etc. que são a base da “revolução taylorista-fordista da organização do processo produtivo, nas relações de produção e nas relações sociais numa perspectiva do pleno emprego (ainda que inviável sem o capitalismo) dão lugar de forma dominante à “revolução” digital molecular. Trata-se de um salto tecnológico qualitativo que associa micro eletrônica e informação e que tem em sua base novas

⁹. A noção de capital social é objeto de um capítulo desta coletânea desenvolvido por Vânia Motta e, como o leitor verá, se relaciona com este rejuvenescimento no campo da educação, mas num sentido bem mais amplo

fontes de energia e do desenvolvimento das ciências da informação e ciências da natureza.

Sob esta nova base apropriada privadamente, modificam-se os instrumentos de trabalho – máquinas “inteligentes”, autômatos, sistemas e redes interligadas. Uma tecnologia flexível que permita organizar o sistema produtivo e as relações de produção de forma radicalmente diversa. Abre-se, sem fronteira o mercado mundial ao fluxo de capitais e á exploração da força de trabalho. A forma de apropriação privada do conhecimento humano produzido socialmente, volta-se sobretudo contra os direitos do trabalho, dentro de relações sociais cada vez mais violentas e de super exploração e expropriação do trabalhador.

Os intelectuais ultraconservadores, cujo maior expoente é Friedrich Hayek¹⁰, Prêmio Nobel de economia em 1972, por suas teses contra o socialismo, as teses keynesianas de planejamento da economia e as políticas do Estado de bem-estar social, neste contexto ressurgiram com força e suas teses deram base ao que se denominou de cartilha do **Consenso de Washington**. Trata-se é um conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI) o Banco Mundial (BM) que passou a ser "*receitado*" para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Trata-se de um receituário de um escopo de ideis mais amplo que se denominou de neoliberalismo.

O livre movimento do capital, especialmente especulativo, e das mercadorias, a subordinação dos Estados nacionais como garantia da reprodução ampliada do capital e o uso de tecnologias no processo de produção que podem, ao mesmo tempo, dispensar trabalhadores em massa e intensificar a exploração dos que trabalham, permite um golpe nos trabalhadores e nas organizações sindicais e políticas que lutam pro seus direitos.

A tese de Margaret Teatcher, conhecida como a *dama de ferro* por sua política ultra conservadora, de que não via a sociedade mas apenas os indivíduos, expressava a natureza deste novo tempo do capitalismo tardio. O capital já não necessita de todos diretamente e, portanto, não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem ao longo de sua vida aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo

¹⁰ . Duas obras deste autor são a bíblia do neoliberalismo. *Liberdade de escolher* (1980) e *O caminho da servidão* (1987)

tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita.

Como se pode perceber já não é a sociedade, a integração a um conjunto de direitos sociais como o emprego, saúde e educação, moradia, transporte, a cultura, etc., que são a referência, mas a luta do indivíduo sem proteção. É destas tessitura de relações de produção e de relações sociais que emergem as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo e capital social.

Sociedade do conhecimento deriva do fetiche da tecnologia. Trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é cada vez mais propriedade do capital contra o trabalho. Um exemplo desta fetichização da tecnologia é a tese de Daniel Bell (1973) que postula o advento da sociedade pós-industrial que, pelo conhecimento, faria desaparecer o proletariado e, em seu lugar, teríamos o *cognitariado*.

A qualidade total, deriva da nova base científico técnica da produção e da organização e gerência do trabalho e se refere a um trabalhador que produz em menor tempo, dentro das prescrições, uma mercadoria ou um serviço e ao custo menor possível e que, portanto, chegue ao mercado com vantagens competitivas.

Empregabilidade, uma noção que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador defendidos pro suas organizações. No plano da mistificação, a ideia que se difunde é a de que o *fim do emprego* é algo positivo para a competitividade e de que, em realidade, com isso todos ganham. Nada mais explícito e cínico do que o texto abaixo de Moraes (1998, p.56)

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver - dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa - ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. (...) (empregabilidade) é como a segurança agora se chama (Grifos meus).

Na realidade dá-se, como mostra Viviane Forrester (1996), tudo ao contrário. A empregabilidade é, como nos mostra, prima da flexibilidade e cujo escopo é a intensificação e precarização do trabalho.

Competência e pedagogia das competências. Cabe de imediato distinguir o termo competência no seu sentido dicionarizado, do significado que assume na *pedagogia das competências* no contexto do capitalismo tardio. No primeiro caso e de forma abstrata, trata-se de executar uma tarefa, serviço ou atividade e cujo resultado seja o desejado e previsível. Nada pois, a opor, a lago feito de forma competente. Todavia, a *pedagogia das competências* deriva de relações sociais concretas de ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem ou ao menor custos para o empregador. Daí que para o sucesso desta pedagogia implica, também, dismantelar a organização sindical e postular a negociação direta do trabalhador com o empregador. A pedagogia das competências, como analisa Ramos (2001) constitui-se por processos pedagógicos pragmáticos, fragmentados e de adaptação aos processos de intensificação e exploração do trabalho.

Empreendedorismo. Por fim, ainda que não esgote o conjunto de noções que rejuvenescem a ideologia do capital humano a ênfase ao empreendedorismo, a ser dono do próprio negócio, etc., desloca a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores que pro diferentes razões não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado, para que busquem a sobrevivência pro conta própria. Para a grande maioria trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais.

Do que acabamos de sucintamente expor não é difícil deduzir que se trata de novos fetiches mercantis da ideologia do capital humano e que explicitam um contexto de regressão da regressão nas relações sociais e educacionais. Isto é, se a noção de capital humano que expressava um reducionismo de sociedade, ser humano, e educação subordinando-os ao mercado, mas que ainda tinha a sociedade e integração ao emprego como horizonte, as novas noções expressam uma perspectiva desintegradora, jogando no indivíduo isolado e desprovido de proteção social e da organização sindical, a responsabilidade por sue destino.

Não é por acaso que a partir do final da década de 1970 os organismos internacionais acima referidos, guardiães da reprodução e segurança do capital, passam educar intelectuais para difundirem estas novas noções e estimularem reformas educativas para ajustar os sistemas educacionais à nova (des)ordem mundial. O Brasil tem vários representantes formados nestes organismos e que se constituíram âncoras e ideólogos das reformas educativas da década de 1990. Paulo Renato de Souza, Ministro a educação por oito anos no Governo Fernando Henrique Cardoso, constitui-se num desses proeminentes quadros. João Batista de Oliveira, Maria Helena Guimarães, Cláudia Costin e Guiomar Namó de Mello, entre outros, constituem-se em expoentes desta vulgata. Namó de Mello, conhecedora do pensamento crítico, constitui-se em hábil adaptadora de noções para o ideário pedagógico brasileiro. Um dos exemplos e a tradução de empregabilidade por trabalhabilidade ou laborabilidade.

Parte desses quadros têm seus escritórios, institutos ou ONGs privados e vendem seus serviços, apostilas, métodos e sistemas privados e públicos de educação. Outros são contratados para gerirem Secretarias Educação, como é o caso exemplar da Cláudia Costin, no município do Rio de Janeiro e Paulo Renato de Souza, no Estado de São Paulo. Não por acaso se constituem nos exemplos mais competentes na implantação deste ideário, no conteúdo escolar, nos métodos e nas formas de avaliação e controle do trabalho docente. As consequências, especialmente para a classe trabalhadora e para os docentes que atuam no sistema público de educação são, como veremos a seguir, perversas.

3. A título de conclusão: consequências sociais e no chão da escola pública e no trabalho e organização docentes

A necessidade que a burguesia tem de revolucionar constantemente os instrumentos de trabalho, como demonstraram Marx e Engels, o faz com que o sistema capitalista seja conduzido a destruir precocemente tecnologias que ainda seriam úteis à sociedade. Carros, computadores, celulares, geladeiras, TVs, lâmpadas, liquidificadores, máquinas de lavar, impressoras, relógios, etc., tem um tempo estrategicamente programado de vida útil cada vez menor. A este processo o economista Schumpeter (1961) denominou, paradoxalmente, de *destruição produtiva*, pelo fato que impulsiona a criar novas tecnologias e de processos técnicos que dinamizam o mercado a produzir mais e com novidades. O descartável vira lixo ou um mercado de sucatas entre os pobres.

Todo este processo, cujo foco é o lucro e não as necessidades humanas e a vida, acaba voltando-se contra o trabalhador. Em vez de liberar tempo livre, libera a desgraça do desemprego, subemprego e trabalho precário. No capitalismo tardio, como brevemente o caracterizamos, esse processo assume o que Istvan Mészáros (2000) denomina *produção destrutiva*. Destruição de direitos e das bases da vida com a degradação do meio ambiente. Um exemplo emblemático, em todo o mundo, é de que diante da crise que eclodiu em setembro de 2008 com a falência de grandes seguradoras e, em cascata de empresas, especialmente do setor automobilístico, ao mesmo tempo que se discutia a necessidade de diminuir a poluição do meio ambiente, se dava incentivos á compra de automóveis. As vendas, não só no Brasil, mas também em outros países, bateram recordes. No momento que escrevo este texto os noticiários propalam que a cidade de São Paulo chegou ao limite de poluição. Esta motivada fundamentalmente pelo excesso de carros circulando.

Em recente entrevista o historiador marxista Eric Hobsbawm (2010) situa como o problema mais grave do século XXI essa lógica de produção sem fim em nome do lucro e seus efeitos destrutivos para o futuro da espécie humana.

As reformas educativas, desde a década de 1970, protagonizadas pelos intelectuais das burguesias locais, especialmente nos países de capitalismo dependente, tem como base dominante a ideologia do capital humano e, atualmente, as noções que a redefinem e rejuvenesce e tem como horizonte ajustar os sistemas educativos, da educação infantil à pós-graduação a essa lógica destrutiva produtivista. Os critérios mercantis estão cada vez mais arraigados na organização da escola, nos conteúdos, nos métodos pedagógicos e nos processos de controle e de avaliação.

Os efeitos, do que Neves (2005 denominou *a nova pedagogia da hegemonia para educar o consenso*, da cartilha da década de 1990 penetraram fundo nos vários níveis e âmbitos da educação pública no Brasil. O indicador mais emblemático é de que, a partir da segunda metade do ano de 2010 quem presidirá a Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação é um histórico representante do Sistema S¹¹ gerido pelos órgãos de classe dos empresários. O ideário de ensinar *o que serve ao mercado* ou *fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador* (Frigotto, 1983, p. 38) antes restrito ao adestramento profissional do Sistema S, tende a impor-se para à educação básica no seu

¹¹ . Uma observação de duas ordens se faz necessária. Primeiro que não se trata aqui de uma referência pessoal ao conselheiro, mas de representação de classe. A segunda, sempre ter-se presente que os milhares de trabalhadores que atuam neste sistema vendem a sua força de trabalho como qualquer outro trabalhador.

conjunto. Três mecanismos se articulam neste processo de mercantilização do conhecimento e das relações pedagógicas no âmbito da educação básica pública.

O trabalho docente, por suas características, tem sido historicamente um dos espaços que dificulta a aplicação dos critérios e métodos de gerência mercantil da força de trabalho. Trata-se de separar quem planeja e controla a produção de quem a executa. O primeiro mecanismo diz respeito às estratégias orientadas pelos organismos Internacionais, especialmente o Banco Mundial, que estão sendo utilizadas para adequar a escola a estes critérios.

Este primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que se estabelecer parcerias público e privado ou mediante o disfarce do privado, pela *pirataria semântica*, com o eufemismo de organizações sociais ou terceiro setor. A estes institutos privados ou ONGs¹² cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar e definir os critérios de avaliação métodos de ensino e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores.

Em termos concretos significa não só desautorizar a formação docente, mas liquidar com aquilo que a define: qualificar-se dentro de uma área de conhecimento para individual e coletivamente selecionar e organizar os conteúdos e definir os métodos e estratégias do processo de ensino, tendo em conta sujeitos concretos com suas particularidades sociais, culturais, etc.

O segundo mecanismo, decorrente deste é justamente atacar a natureza da formação docente em Universidades, especialmente as públicas, com o argumento que os cursos de pedagogia e licenciatura ocupam-se muito com a teoria e com análises econômicas e sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar”. O Estado de São Paulo, o mais rico e importante da Federação, há oito anos tendo como Secretárias de Educação intelectuais orgânicos ligados aos organismos internacionais que protagonizaram as reformas educativas, lidera esta escalada. A ideia central é que a formação docente tem que se fixar no adestramento em técnicas do bem ensinar dentro da sala de aula.

¹². Referimo-nos aqui ao Instituto Ayrton Sena, Instituto de Qualidade na Educação (IQE), Positivo, Pitágoras, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco e congêneres que assumem a direção pedagógica de muitas Secretarias Estaduais e, especialmente, municipais, em nome do ensinar eficiente.

Os órgãos de imprensa que são aparelhos desta pedagogia do mercado educacional esmeram-se em promover os novos magos, de preferências dos países dos centros hegemônico do capital, e os divulga mediados pelo reforço dos intelectuais locais que protagonizam as reformas educativas.

Um exemplo emblemático é a matéria da Revista Época (2010). Numa reportagem de dez páginas tem como tema: *Os segredos dos bons professores. Os mestres que transformam nossas crianças em alunos de sucesso. (e o que todos temos que aprender)*. Os livros tomados como referência para este adestramento docente são: *Ensinar como um líder: o guia do professor supereficiente para diminuir o déficit de aprendizagem* de Stiven Farr; e, *Ensine como um campeão: 49 técnicas que colocam os estudantes no rumo da universidade*, de Doug Lemov.

Uma das receitas destes manuais, destacadas pela revista em letras maiores e destaques em negrito é de que *Avaliar o desempenho individual dos professores permitiria não só premiá-los de forma mais justa, mas também fazer algo mais importante: entender como eles trabalham*. Esta receita é a pedra de toque tanto para o controle externo do professor para ver se ensina o que está prescrito e como ensina, quanto para instaurar o terceiro mecanismo de desmantelamento da profissão docente: instaurar a competitividade entre professores e entre alunos.

Para que os dois primeiros mecanismos tenham sucesso há que se aplicar o ideário de que *não há sociedade, o que existe são indivíduos*. Trata-se de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que alcançam melhor desempenho e que os professores sejam remunerados de acordo com sua produtividade em termos de alunos aprovados. Os institutos ou organizações privadas para assessorar ou atuar diretamente nas escolas têm a incumbência de avaliar a professores e alunos de acordo com os conteúdos, métodos e processos prescritos. O que se busca, para uma concepção mercantil de educação utilizar na escola os métodos do mercado.

Dois aspectos aparecem de imediato para vislumbrar que o receituário educacional do capitalismo tardio engendra claras contradições e, por outra parte, forças que resistem. No plano das contradições os recentes dados do IDEB mostram, por ironia, que das escolas que tiveram melhor desempenho dois aspectos se destacam: escolas onde os professores tinham o estavam cursando ensino superior e onde os professores estavam coletivamente empenhados no processo pedagógico. A resistência

tem-se evidenciado, ao longo dos últimos anos, sobretudo nos estados e municípios onde o receitário da escola mercantil tem avançado mais.

No plano mais geral e permanente o caminho a pautar por aqueles que a educação e escola pública são um direito social e subjetivo é aquele das lutas do Fórum Nacional em defesa da educação pública, gratuita, laica, unitária e universal, que mobilizou mais de trinta organizações sindicais e científica, tendo como concepção pedagógica a perspectiva da formação politécnica¹³. Ou seja, uma formação que desenvolva no educando as bases científicas de todos os campos do conhecimento e desenvolva no educando a autonomia e a capacidade de análise da sociedade em que vive lutando por seus direitos coletivamente.

Trata-se de uma concepção de qualidade de educação antagônica à concepção mercantil fragmentária e pragmática da qualidade total, da pedagogia das competências e empregabilidade. Daí a luta por condições objetivas para que a mesma se efetive no chão da escola. Luta que implica que a organização dos educadores se junte às demais organizações da classe trabalhadora que lutam por alterar radicalmente nossa ordem econômica, social, cultural das mais desiguais e injustas do mundo. Só assim se poderá alcançar que cada docente atue numa só escola, que tenha não mais que 50% do seu tempo em sala de aula, tenha uma carreira docente, piso salarial que dignifique sua profissão, dobrando o atual piso, e atue em escolas com laboratórios, bibliotecas, espaços de lazer e de cultura para as crianças e jovens.

O que se põe como fundamental para a grande massa dos profissionais da educação na construção deste caminho é, ao mesmo tempo, aprofundamento de sua formação teórica numa perspectiva histórica (dialética), ampliação e solidificação de suas organizações científicas, sindicais, políticas e culturais e a construção de uma subjetividade com determinação para alterar a atual ordem social que dilacera a vida da grande maioria dos brasileiros e lhes nega os direitos elementares e, por consequência, os mutila no direito à educação.

Por isso, que o esforço de organização e divulgação de coletâneas como esta, que buscam desvelar o sentido anacrônico e de alienação da incorporação do ideário mercantil nos sistemas educativos, constitui-se uma efetiva luta contra hegemônica. Uma tarefa que é, sem dúvida, de natureza científica, mas além disso e sobretudo de

¹³ . Para uma compreensão de concepção de educação politécnica, ver Saviani, 2003.

caráter ético-político. Trata-se de buscar processos educativos cujo horizonte, como nos aponta Mészáros (2000) , seja ir além das relações sociais capitalistas..

Referencias Bibliográficas.

- BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. L'écologie capitaliste en France. Paris, François Maspero, 1979).
- BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1973.
- CARDOSO DE MELLO, João Manuel. *Capitalismo Tardio*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1982
- ÉPOCA.. Os segredos dos bons professores – *Revista Época*, Rio de Janeiro, Editora Globo, 26 de abril de 2010, p.110 - 119
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo, UNESP, 1996
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Editora Cortez, 1ª ed.,1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, editora Cortez, 1ª ed,1995
- FRIGOTTO, G. 1983. *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional*. *Cadernos de Pesquisa*, (47): 38-45, nov
- HAYEK, Friedrich. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- HAYEK, Friedrich. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro, Record, 1980.
- HOBSBAWM, Eric. Adues a tudo aquilo. IN: BLECKBURN, RUBIN. *Depois da queda: O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p.93-106
- HOBSBAWM, Eric. Historiador Eric Hobsbawm aponta questões cruciais do século XXI. *Folha.com*, São Paulo, 14 abr. 2010. Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/720155-> Acesso em 20 de abril de 2010.
- HOBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. IN; BLECKBURN, RUBIN. *Depois da queda: O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992,255-271.
- MANDEL, Ernest. *O capitalismo tardio*. México: Edições Era, 1972.
- MARX, Karl e ENGELS, Frederich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo. Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito em Hegel - Introdução*. In: *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo, Boitempo, 2006, p. 145-159
- MARX, Karl. Prefácio. In: *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural,1980, p. 23-27
- MÉSZÁROS, Istvan. *Para além do capital*. São Paulo. Boitmpo, 2000
- MORAES, Carlos. Emprego ou empregabilidade. *Revista Ícaro Brasil*, Varig (171): 53-57, 1998.
- NEVES. Luiz Maria Wanderly (org.). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã, 205.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, Vol. 1, Nº 1, Mar. 2003. pp.131-152.
- SCHULTZ, Theodoro. *O capital humano*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1973.
- SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961