

As estruturas históricas da formação para o trabalho no sistema capitalista

The historical structures of work training in the capitalist system

Evandro Ribeiro Lomba*

Resumo

Neste presente trabalho, objetiva-se a investigar as alterações históricas da relação trabalho e educação, dando ênfase na formação e morfologia do trabalho docente e suas metamorfoses. Observa-se que, com as modificações do sistema do capital, tendo em vista um caráter estrutural da crise que se consolida no século XX, evidencia-se uma série de estratégias das classes dominantes, visando a mercantilização de novos setores, como o caso da educação engendrando uma série de ampliações da iniciativa privada, do uso das chamadas tecnologia como formas de modernização do segmento. Todavia, o estudo evidencia as limitações da empreitada burguesa e os caminhos reais da educação empresarial de maneira universal.

Palavras-chave: Educação e Trabalho; História da Educação; Crise Estrutural do Capital

Abstract

In this present work, the objective is to investigate the historical changes in the relationship between work and education, emphasizing the formation and morphology of teaching work and its metamorphoses. It is observed that, with the modifications of the capital system, in view of the structural character of the crisis that is consolidating in the 20th century, a series of strategies of the dominant classes is evident, aiming at the commercialization of new sectors, such as the case of education engendering a series of expansions of the private initiative, of the use of so-called technology as forms of modernization of the segment. However, the study highlights the limitations of the bourgeois enterprise and the real paths of business education in a universal way.

Keywords: Education and Work; Education history; Structural Crisis of Capital

* Atuou como gestor administrativo e professor - Pré-Vestibular Cidadão e estagiário na empresa Desk Móveis Escolares. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Sociais Aplicadas, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociologia do Trabalho, Economia Política e Educação e Trabalho. É pesquisador discente pela Universidade Veiga de Almeida e participante dos grupos do CNPq sobre Pesquisas e Estudos sobre Problemas Socioeconômicos e Administrativos do Brasil Contemporâneo, GRUPAB (UVA) e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas das Fundamentações Filosóficas e Pedagógicas das Ciências Exatas, Humanas e Afins - NIFFIPE (UVA) ambos sobre a orientação do Professor Dr. Néilton Gomes Azevedo. É também escritor e colaborador do jornal Esquerda Diário.

Introdução

As modificações no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas do século XXI evidenciam uma maior introdução do segmento privado disposto a gerenciar a produção de conhecimento em todas as parcelas do ensino: fundamental, médio e superior. Nota-se que esta empreitada de mercantilização da educação faz parte de uma necessidade vital das frações da burguesia em aumentar a taxa de acumulação de lucro, que na realidade encontra-se em declínio, tendo em vista a crise a qual o sistema do capital está inserida, cujo desespero para manter as relações econômicas em vigência produz as condições para uma maior espoliação de seguimentos diversos. Propomo-nos a debater e entender os elementos estruturais para o avanço da mercadorização da educação, da aplicabilidade da chamada “tecnologia da informação” no setor e quais características compõem a morfologia do trabalho docente nestes tempos de avanço digital.

Em primeiro passo, precisamos apresentar um pouco sobre educação e trabalho na história do capitalismo, ou seja, traços gerais que dimensionam os interesses, os destinatários e conteúdos que são construídos nesse tipo de relação social. Sabe-se que, com o avanço da industrialização na Europa em pleno século XIX, a formação de um proletariado fabril, uma intensa divisão social do trabalho e a fixação da propriedade privada, obtemos a modelização das bases da sociedade regida pelo capital. Neste caminho, a educação passa ser um fator de interesse da burguesia para construção de novos valores, disciplina e, de maneira limitada, a transmissão de técnicas que habilitem para o labor as massas proletárias.

O avanço da industrialização fez modo de produção capitalista, e com isso, algumas justificativas foram apresentadas de maneira a encantar as massas sobre tais “benefícios” do progresso empreendido pela burguesia.

Diante de tudo isso, a burguesia argumenta que os aperfeiçoamentos introduzidos nas máquinas, que reduzem custos de produção permitem oferecer as mercadorias a preços mais baixos e que um tal preço provoca o aumento do consumo a um nível que propicia aos trabalhadores desempregados logo reencontrar trabalho nas novas fábricas que se abrem. Não há dúvida de que a burguesia tem plena razão quando afirma que, em certas condições favoráveis ao desenvolvimento industrial, toda redução do preço das mercadorias, cuja matéria-prima custe pouco, faz crescer o consumo e estimula a abertura de novas fábricas; mas, quanto ao resto, todas as suas palavras não passam de mentiras (ENGELS, 2010, p.175).

As novas relações de produção que emergem no mundo ocidental agregam uma massa de trabalhadores que advém de uma relação trabalho e educação totalmente diferente. Nos modos pré-capitalistas europeus de produção, obtemos características de maior afinidade do produtor com o produto do seu trabalho, aprendendo com a observação, com o fazer e diálogos com demais indivíduos. A relação mais próxima com a natureza permite um manancial de novas

experiências a serem acumuladas e transmitidas sem a necessidade uma instituição formal de ensino para o intercâmbio de conhecimentos. A vida (o trabalho cotidiano), a família e natureza são as escolas do povo. A existência de escolas ou “lugares do saber” estão destinados às classes dominantes e principalmente à igreja e templos religiosos.

Entretanto, para os defensores do “livre mercado” só foi possível no capitalismo a ampliação da escolarização das massas. Isto é apresentado de maneira objetiva, todavia isso passa de uma consequência um tanto quanto indesejada para as classes dominantes. Na realidade, os processos mais complexos e modernizadores da industrialização e da circulação das mercadorias exigem pelo próprio avanço em si um grau maior de conhecimentos aplicados: tanto para produção das mercadorias, da extração das matérias primas, das vendas em mercado estrangeiros, etc.

Adam Smith, embora ele próprio um grande defensor do “espírito comercial”, enfatiza com veemência que a divisão do trabalho é duplamente prejudicial à educação. Por um lado, ela empobrece o ser humano a tal ponto que seria necessário um esforço educacional especial para corrigir as coisas. Não se vê, porém, nem sinal de um esforço desse tipo. Pelo contrário – e este é o segundo aspecto do impacto negativo do “espírito comercial” sobre a educação -, visto que a divisão do trabalho simplifica de forma extrema os processos laborais, ela diminui muito a necessidade de uma educação apropriada, em vez de intensificá-la. Assim, de acordo com as necessidades do sistema de produção prevalecente, o nível geral da educação não se eleva, mas, em vez disso, declina: os processos laborais extremamente simplificados tornam possível a disseminação do trabalho infantil e, conseqüentemente, é negada às crianças a possibilidade de uma educação equilibrada. O “espírito comercial” – isto é, o espírito do capitalismo que avança triunfalmente. (MÉSZÁROS, 2016, p.269).

Nas relações de mercado emergem formas de trabalhos marcadas pela divisão do trabalho manual e o trabalho intelectual, a rigor, tendo como justificativa técnica/administrativa de garantia da maior produtividade e melhor controle sobre a força de trabalho. Isto somente é possível modificando a estrutura da qual o trabalho encontra-se, ou seja, transformando a classe laborativa em produtora de mais-valia ao capitalista e gerando contradições de continuidade e descontinuidade do processo de formação, qualificando e também desqualificando a força de trabalho dependendo do ramo e da função a ser empregada a força de trabalho. Assim, com o passar do tempo, e observando o processo de expansão das relações capitalista, é notável que o que era “improdutivo” do ponto de vista do mercado (saúde, educação e segurança), que estavam sob políticas estatais de gestão, passam a ser “produtivos” para o capital. Gradativamente, toda e qualquer forma de trabalho metamorfoseia-se na produtora de mais-valia e Marx adverte isso no prefácio da primeira edição de *O Capital*: “O país mais desenvolvido não faz mais do que representar a imagem futura do menos desenvolvido” (MARX, 1975, p.5). O Brasil é fruto de um desenvolvimento tardio e torna-se dependente das relações capitalistas de produção externas, cujos avanços educacionais e também da constituição de uma classe

operária assalariada acontece de forma rastejante e em consonância com os interesses minoritários.

A mercadoria educação, expansão do capital e seus impactos sociais

Assim como a sociedade é dividida em classes a educação também está segmentada e disponível de maneiras diversas sendo planejadas e ofertadas a atender interesses particulares. A educação privada historicamente serve para a formação e manutenção de status das classes dominantes obtendo um caráter de exclusão do povo. Para as massas proletárias é gradativamente disponibilizado um tipo de educação que venha habilitar de maneira rasa e fragmentada. No século XX, obtemos, portanto, uma complexidade da industrialização, como técnicas de gestão laborativas mais sofisticadas, que com a expansão dos mercados, eleva as contradições do capital a outros territórios.

o binômio taylorista-fordista deve, pois, ser entendido como um conjunto de elementos pertinentes à formação de um novo tipo de trabalhador/a, adaptado a uma nova configuração de produção capitalista. Visou, subsequentemente, formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de “novo cidadão”, numa nova ordem burguesa. Em particular, a experiência fordista delinea, assim, uma trajetória que se estende desde a reformulação da organização industrial e produtiva como um todo, para desencadear “num novo projeto societário dentro dos limites da reprodução do capital (ANTUNES; PINTO, 2017, p.50).

Ou seja, para manter os “limites de reprodução do capital” tanto materiais, como também ideológicos, nota-se que em tempos presentes expande-se a mercantilização da educação como uma estratégia do empresariado balizado em uma crítica sobre a incompetência administrativa e pedagógica do Estado em proporcionar as massas uma educação que seja “qualitativa” do ponto de vista a modelar as mentes direcionadas ao mercado de trabalho, seus valores e ideologias; como também a questão quantitativa, questionando as limitações de ofertas de escolas e universidades para atender tais demandas. As sugestivas reformas educacionais propostas pelo empresariado ao Estado fazem parte de uma série de modelizações organizacionais que direcionem a mercantilização do conhecimento, visando o acúmulo de capitais e a manipulação sobre a formação estudantil. Este movimento faz parte de uma roupagem diversificada do projeto imperialista, guiado pelas entidades financeiras que torna a escola silenciosa politicamente e espolia intensamente a classe trabalhadora em diversos setores, principalmente o educacional.

Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade

com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, P.25).

Historicamente, nas relações capitalistas de produção, a educação possui um papel central de disciplinar as massas, através do trabalho operacional dos professores e criando uma rotina similar ao ambiente fabril, que objetiva transmitir um raso conhecimento que habilite o domínio dos códigos da matemática e das linguagens, essenciais para absorção de outras informações impostas para o saber técnico do trabalho, como também, para o consumo de mercadorias.

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de populações em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 1988, p.59).

Principalmente a formação docente precisa estar em consonância com este projeto acrítico de educação, pois está educando quem educa. A transmissão de conteúdo precisa ser reproduzida de uma maneira mecânica, repetitiva e sem muitos questionamentos. Uma disciplina coercitiva, cronológica e eficiente, ou seja, a formação ganha traços de uma linha de montagem paralelamente como as fábricas de modelos taylorista/fordista. Segundo Freire (2016, p. 47) precisamos repensar as práticas docentes, não se limitando a “transferir conhecimento” como ato de ensinar. É necessário ensinar e aprender com os alunos, mas também viver novas experiências para extrair novos conhecimentos através da realidade material concreta. Entretanto, o projeto político e pedagógico em curso historicamente pelas classes dominantes visa práticas totalmente contrárias a que Paulo Freire buscou fazer.

Com isso podemos de fato perceber 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 máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* 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 (MÉSZÁROS, 2008, P.35)

Seja via dos conhecimentos mais teóricos e gerais da cultura mundial ou os saberes técnicos necessários à execução de algum trabalho, a morfologia laboral docente, em traços gerais (em qualquer fase do ensino), estabelece uma exposição oral e escrita em sala de aula, além de um trabalho que prepara e corrigir avaliações e diversos outros conteúdos necessários

que o aluno possa ter as competências necessárias dentro do limitado currículo estabelecido. Vê-se que esse trabalho paulatinamente passa a ser parte da estrutura de assalariamento e de constituição do capital, pois essa organização laborativa, dentro das instituições privadas de educação, torna-se o modo de geração de valor e mais-valor a quem aluga essa força de trabalho por um determinado período, mas recebe em retorno, melhor dizendo, uma quantia maior de dinheiro no final do processo.

Só é produtivo o operário que produz mais-valia para o capitalista ou que serve para a autovalorização do capital. Se é lícito colher um exemplo fora da esfera da produção material, um mestre-escola é operário produtivo quando não só cultiva as cabeças das crianças, mas se esfalfa para o enriquecimento do empresário. O fato de último ter investido o seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa de salsichas, não altera nada a relação (ANTUNES (org), 2013, P.158).

Podemos notar que o trabalhador docente quanto mais se “esfalfa” em sala de aula, também, indiretamente, quando está em casa produzindo conteúdo, corrigindo e pesquisando, para que no dia seguinte volte a retomar o caminhar do curso com os alunos, está produzindo enriquecimento aos donos da escola. O trabalho visto como “autônomo” e “livre” do professor é tão alienado quanto um trabalhador fabril que martela, torce e parafusa uma chapa de ferro para a produção de uma mercadoria qualquer. Uma famosa passagem de Marx nos Manuscritos de Paris exprime bem a analogia que fazemos, pois: “O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2010, P.80).

É notório que é possível o enriquecimento via o investimento do capital em setores que antes estavam sob domínio do Estado. Nos finais do século XX, observa-se uma maior participação do setor empresarial na educação, mantendo e até mesmo ampliando uma estrutura de reprodução do ensino fragmentado e acrítico. Para Freire (2016, p. 27), a educação “bancária” limita um horizonte de conhecimentos que podem ser alcançados por educandos e educadores numa relação próxima e progressista de criação de condições para produção do saber.

Nota-se que esse tipo de modelo educacional faz parte da estrutura do capitalismo e da ideologia liberal. “É verdade que os espíritos mais reacionários se atreveram a negar a realidade: não é verdade que a escola burguesa não possa dar instrução a todos, ela apenas elimina os realmente incapazes de receber essa instrução”. (PONCE, 1998, P.156). Neste sentido das parcelas das massas, filhos e filhas das classes laboriosas estão marginalizados do processo de criação e obtenção do conhecimento formal. A educação no capitalismo continua sendo dividida por classe fazendo parte de uma lógica que molda a experiência de saber nas escolas, haja vista que:

As crianças e jovens populares até os adultos do EJA são obrigados a ocultar suas experiências sociais e as indagações e leituras que levam

do trabalho e dessas experiências radicais. Até os militantes que vêm de tensas experiências de lutas nos movimentos e que acumulam riquíssimas práticas e concepções pedagógicas são levados a ignorá-las ou, ao máximo, servirão como matéria-prima para despertar o interesse por teorias sérias, científicas. Até os saberes e a criatividade e as autorias docentes são controlados no fazer pedagógico (ARROYO, 2014, P.33).

Ou seja, a educação passa ser polida tanto por aspectos curriculares, como financeiros, pois se dentro da educação pública há uma complexidade, em manter esses filhos e filhas de trabalhadores pauperizados em plena frequência, porque na realidade necessitam trabalhar para gerar algum tipo de renda ao invés de estudar. Com a ampliação do ensino pago e a precarização estrutural da escola do Estado, existe uma tendência maior em marginalizar as classes trabalhadoras e suas famílias. Há uma objetividade em tal empreitada, cujo autor Aníbal Ponce conseguiu descrever nesta seguinte passagem, em que toma uma centralidade para nossa crítica, fundamentalmente em tempos que o profascismo vem dar as caras em nossa nação:

Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão, como não haveria ele de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo o peso sobre os ombros das massas oprimidas? Só um povo “gentil e meditativo” é que poderia suportar sem “discussão” a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar. (PONCE, 1998, P.171).

O que podemos ver nas relações educacionais na história do capitalismo e principalmente nos tempos atuais é a subordinação das massas aos imperativos do capital. Há a aceitação inquestionável da ideologia dominante e a aceitação das condições materiais vigentes, de espoliação intensa da força laborativa, perda gradativa dos direitos trabalhistas e pagamento do ônus da crise do capital. É necessário novamente reafirmar o caráter de continuidade e descontinuidade do progresso educacional ora sendo expandido e em outra havendo retrocessos, mas tendo como base as necessidades imperativas dos homens de negócios que controlam as necessidades do mercado.

Observa-se que, em primeiro plano, precisa-se formar uma massa de profissionais da docência alinhados a esse programa ideológico que mistifica a realidade, que não permita esses educadores a condicionar novas experiências que venham junto com as massas gerar uma práxis educacional, ou seja, o professor no plano da grande burguesia, não pode em hipótese alguma se ver como parte de uma classe, que não é só da docência, mas sim de uma classe trabalhadora universal produtora de conhecimento e vítima de uma espoliação histórica do sistema capitalista. Muito pelo contrário, a divisão social do trabalho, mencionada no início do texto, imposta para um melhor gerenciamento e otimização do capital fragmenta o trabalho manual e o trabalho intelectual de uma maneira que professores e operários sejam rivais e criam preconceitos um contra os outros. Isto é, a percepção de que o trabalho manual e intelectual fazem partes de uma mesma unidade necessária a todo e qualquer trabalho. Criam o jargão,

cujo professor é aquele que trabalha com a mente, sendo um indivíduo “esclarecido” e o operário fabril que trabalha com os braços é, assim, um “ignorante”.

Essa divisão do trabalho e esta criação de jargões alimentam um projeto ideológico de educação de colocar as massas contra as massas. O professor “adestrado” por esse pensamento dominante “Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente” (FREIRE, 2016, P.29).

As reformulações educacionais, que são propostas pela política da direita ou até alguns campos ditos como “progressistas”, mas que estão de braços dados com a classe dominante, absolutamente almejam pôr em prática um projeto que ainda seja sobre as relações capitalistas de produção, cujo objetivo ainda é a formação parcelar, fragmentada e acrítica a partir dos dogmas do mercado.

Sabemos o que significam nas mãos da burguesia “liberdade da criança”, “formação do homem”, “direitos do espírito”. A imagem do novo homem que a burguesia nos prometia é a velha imagem já bem nossa conhecida: a de uma classe opressora que monopoliza a riqueza e a cultura diante de uma classe oprimida, para a qual só é permitida a superstição religiosa e um saber bem dosado. (PONCE, 1998, P.172).

A produção de conhecimento nas instâncias sociais descritas é uma produção alienante, em que trabalhadores do ramo não conseguem ver de maneira crítica o que produzem. É evidente que o compromisso com a educação e boas práticas pode melhorar parcialmente a vida de educando, mas não por completo. Por isso, Paulo Freire (2016) insistia em uma educação libertária e autônoma no sentido mais real dessa terminologia, isto difere, por exemplo, no que ele exemplificou:

O educador que, ensina geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal de vez em quando criticada neste texto, e aplicada preponderantemente às situações em que o paciente são as classes populares. (FREIRE, 2016, P.56).

O tecnicismo pedagógico em países dependentes e fortemente expropriados pelo imperialismo, como no caso brasileiro, torna-se um modelo fundamental para controlar a formação das classes populares, que segundo Saviani (1977, p.14) como modo de minimizar o pensamento subjetivo e racionalizar o ensino, impondo certa “neutralidade” na ciência, que de fato é benéfica àqueles que detêm os meios de produção do conhecimento e o resultado do conhecimento materializado em alguma inovação tecnológica, máquinas, equipamento, vacinas, etc. A visão tecnicista da educação vai para além de uma mera concepção pejorativa de formação restritamente técnica para o trabalho nas chamadas escolas “profissionalizantes”. O tecnicismo está presente também nas universidades, pois nota-se os currículos cada vez mais

enxutos e com conteúdos e metodologias que mecanicamente torne o educando voltado para saberes que solucionem problemas do mercado, das empresas e da produção capitalista. “As classes dominantes, de fato, têm se afirmado porque “privaram sistematicamente os subjugados do saber científico” e do controle do processo de produção [...]” (SEMERARO, 2015, P.236). Produzem o que querem, aos moldes que querem, feito como uma condição inalterável e inquestionável.

Cabe agora apresentar um modelo mais arquitetado da formação das massas via a teoria pedagógica tecnicista através da virtualização da educação, apresentando uma nova morfologia do trabalho docente e da experiência estudantil em nossa contemporaneidade.

Educação, crise econômica e tecnologia digital a serviço do capital

A partir da década de 1970, observa-se o esgotamento de um modelo econômico nos países centrais do capitalismo, dando início a uma fase de aprofundamento da crise baseada na intervenção estatal, que caracteriza o período keynesiano-fordista. A crise a qual o sistema do capital enfrenta sai do paradigma de crises cíclicas e apresenta elementos os quais o filósofo húngaro István Mészáros sintetiza dizendo:

À medida que os sintomas de crise e sua severidade é agravada, parece muito mais plausível que o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos *limites estruturais* do capital, ainda que seja excessivamente otimista sugerir que o modo de produção capitalista já atingiu seu ponto de não retorno a caminho do colapso. (MÉSZÁROS, 2010, P.41)

A crise tem uma dimensão estrutural, visto que se prolonga no tempo, além de apresentar universalidade que não se restringe a ramos específicos e as medidas econômicas tomadas pelos homens de negócios e gestores do Estado não superam a problemática que prevalece e se agrava com o passar dos anos (MÉSZÁROS, 2010, p.69-70). A partir desse período, avistamos uma reconfiguração do sistema capitalista, sendo necessário um investimento maior em tecnologias que otimizem o tempo de trabalho (geração de mais-valia absoluta e relativa). Devido ao acúmulo de capitais e fundos públicos pelo Estado, o desenvolvimento dessas tecnologias foi possível e os caminhos da educação novamente tomam rumos a serviços do que é “produtivo”, ou seja, ativos geradores de lucro às corporações privadas. “Configura-se uma nova divisão, mudanças de conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana” (FRIGOTTO, 2010, P.64). É necessário, em traços gerais, criar currículos que sejam balizados pelo espírito de competência, proatividade, multifuncionalidade e empreendedorismo vistos como necessários a quebra de paradigmas em caminho a “modernizações” do sistema do capital.

Para a sobrevivência do capital em tempos de crise estrutural, o neoliberalismo parte como frente da ideologia dominante, pois as condições econômicas estão sobre a tendência ao

modelo oligopolizado dos mercados, tendo uma centralidade maior o mercado financeiro. As estruturas produtivas modificam seu gerenciamento tendo como base métodos mais “racionais” do ponto de vista dos administradores do capital. Neste período, a reestruturação produtiva modificou as bases do trabalho fabril, fazendo introdução de maquinários mais complexos e autônomos (haja vista as fábricas automotivas) e reduziu paulatinamente o capital variável (trabalhadores) e investindo cada vez mais em capital fixo (máquinas e equipamentos), recriando modelos de produção visando a demanda real de mercado. Isto, de forma resumida, descreve o quadro dos finais do século XX nos países centrais do capitalismo.

É notável que na América Latina, principalmente no cenário brasileiro, a subordinação aos contornos mais complexos do imperialismo são marcas da espoliação mais aguda de nossas riquezas por parte das empresas multinacionais, assim como a participação mais estreita a divisão internacional do trabalho e da formulação de um projeto educacional em submissão aos preceitos do mercado e da aceitação da crise como parte do indivíduo.

Países como o Brasil acabam sujeitando-se ao ideário de necessidade “capacitação” da sua força de trabalho interna para emergir no cenário macroeconômico. Vê-se que na síntese desse projeto:

O suposto básico, microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra, parte que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se, então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade. (FRIGOTTO, 2010, P.54-55).

A visão de uma permanente “capacitação profissional” para galgar posições melhores no mercado – melhores salários e condições de trabalho – abre brechas para atuação empresarial no cenário das relações educacionais, objetivando anular a atuação do Estado, ou seja, preencher uma lacuna da “insuficiência estatal”, vendo nesse setor uma “oportunidade de mercado” para o empresariado. Mas, na realidade, vê-se que para efetivação de tal acontecimento o país sofre cotidianamente um estrangulamento dos recursos públicos, devido aos juros das dívidas com a burguesia internacional, em principal com o setor financeiro, que deixa baixos orçamentos destinados à educação. Além dos baixos investimentos para o segmento, como também o descaso das próprias camadas dominantes, nota-se que a educação está vinculada a capacitação para a empregabilidade e não para o trabalho, que no Brasil estão sujeitos a empregos precários, com baixa renumeração, direitos e garantias de continuidade.

O modelo de desenvolvimento capitalista em curso é calcado no delineamento mais arquitetado da lógica do imperialismo: “O capital imperialista apossa-se dos mercados *por dentro*, fazendo com que se tornem seus os setores cardeais da indústria local: conquista ou constrói as fortalezas decisivas, de onde domina o resto” (GALEANO, 2016, p.290). Esta descrição de

Eduardo Galeano vai nos dar base para entender a atuação de grupos empresariais internacionais, ligados a corporações bancárias, que gradativamente se beneficiam no investimento de seus capitais na produção de conhecimento, mas sempre com a justificativa de “melhora da nação” e tudo mais embelezador que se possa falar.

A concentração das grandes empresas e a unificação econômica do mundo permitem, agora, a utilização do Estado em favor do capital monopolista, pondo à disposição deste recurso como as inversões públicas, as compras e encomendas, o crédito, a redistribuição da renda nacional através do orçamento, as variadas formas de subsidiar, as vantagens fiscais e o poderio dos bancos que monopolizam o crédito. Tudo isso, agora, em escala multinacional. A fusão do Estado com os monopólios, além da identificação do capital bancário com o capital industrial, acarreta a identificação da oligarquia financeira com o aparelho do Estado. (SODRÉ, 1987, p.19).

Entretanto, os discursos dos apologistas de mercado buscam ocultar a mercantilização, a construção e propagação da teoria dominante no seio da sociedade e das escolas, universidades, cursos técnicos, etc. Impõe-se que só é produtivo aquele estudante ou aquele professor que gere conhecimentos possíveis de geração de lucro ao capital e/ou aquele que esteja trabalhando ou pagando um ensino privado, pois na visão da classe dominante desse setor o ensino que oferece é mais “qualitativo”.

Para isso, o ferramental da propaganda, do *marketing* e de notícias falsas (*Fake News*) são necessários para angariar novos “clientes” para essas instituições. Mas agora precisamos nos atentar a um ponto, em meio a crise econômica que vivenciamos no Brasil, pois essas instituições privadas de ensino investem seus capitais na estimulação do uso da educação virtual como uma maneira de proporcionar uma educação de caráter “flexível” aos estudantes. Nota-se nesse movimento um avanço do aparato tecnológico a serviço dessas organizações, que a passos largos ganhou uma participação de alunos e professores na utilização desse sistema, pois para o empresariado foi uma maneira de barateamento dos custos com a estrutura escolar, ou seja, os custos fixos e variáveis que demandam para realização da atividade, condicionando novas relações laborativas e educacionais como premissa de “modernização” da educação.

É visto que nessa descrita “modernização” estão calcadas as ideias de formação de um “capital humano” ou “capital intelectual” necessário ao “desenvolvimento nacional”, que se encontra em crise devido às organizações não absorverem uma força de trabalho com formação necessária para atuação nas empresas e, deste modo, apresentando aspectos de atraso brasileiro como economia emergente, adequado ao fato de não possuir uma educação geradora desses “novos ativos” para as empresas. É possível entender também a descontinuidade qualitativa do trabalho educacional e das políticas públicas do setor a partir da própria dinâmica de expansão do capital, ou seja, do alinhamento do Brasil à divisão internacional do trabalho, com as propostas neoliberais que vigoram a partir dos anos 1990, que expressa um avanço em

primeiro momento de força de trabalho efetivamente qualificada para compor quadros específicos ao capital, mas que logo que suprido, é evidente o descompasso da formação e absorção do mercado formal. Isto é a geração de exército de força de trabalho, com algum tipo de educação institucional, mas que sofre com as flutuações do mercado.

É notável que o empresariado a partir do final do século XX e início do século XXI no Brasil busca:

Uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do “fator econômico” e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade” mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional. (FRIGOTTO, 2010, p79).

A formação historicamente no sistema capitalista precisa estar em consonância com as necessidades dos mercados e não da demanda efetiva da humanidade, ou seja, de superação de problemáticas e carências do povo, mas sim, do capital. Cada vez mais observa-se uma ampliação do setor privado na oferta de curso em todos os níveis de ensino e, também, os chamados cursos “profissionalizantes” via as plataformas digitais. Nestes caminhos, a criação de um “ciberespaço” como um lugar de troca de conhecimento através da *internet* configura, na verdade, o emprego da tecnologia como maneira de comercialização da educação (ou geração de um capital humano para usar o linguajar do mercado) para um número maior de educandos, num mesmo “local” digital e gerando retornos financeiros a tais organizações.

Emerge neste contexto plataformas digitais que possibilitam a configuração de uma sala de aula de maneira virtual, sendo alugada ou criada por instituições de ensino. Pode-se dessa maneira gerar estratégias administrativas que otimizem a produção de mais-valia e, também, da geração do lucro. Isto é de fato feito de maneira impositiva, tendo em vista a atualidade da crise mundial do corona vírus que faz o empresariado sair a frente de tal implementação. Aqui, iremos apontar alguns fatores os quais a pesquisa em andamento demonstraram ser mais evidentes:

1. Redução do contingente de docentes para lecionar as disciplinas, criando formas pedagógicas de vídeo aulas que substituam as aulas presenciais. Havendo, portanto, uma redução da folha salarial.
2. Ampliação da jornada laborativa sem remuneração. Como descrito no início do texto, o trabalho docente é dividido dentro e fora da escola e/ou universidade, entretanto esse

tempo continua sendo um tempo de geração de conteúdos, avaliações e correções que não são remunerados. Com advento e aplicabilidade da educação no “ciberespaço” esse tipo de trabalho pode ser intensificado, gerando precárias condições de trabalho e propensão à adoecimentos físicos e mentais. A flexibilização pode na verdade gerar uma rigidez que aprisiona o professor ao computador e ao acúmulo de tarefas e sanar dúvidas fora do horário de trabalho pré-estabelecido.

3. Reconfiguração da figura do professor como tutor: emerge nesta conjuntura uma requalificação do professor neste espaço digital como um “tutor” que intermedia o educando com os conhecimentos dispostos na plataforma digital, sanando algumas dúvidas e avaliando os desempenhos. Este trabalho abre espaço para reconstrução do professor como um tutor, ou seja, um auxiliar, sendo possível a redução salarial.
4. Contratação temporária de professores para produção de conteúdos para as plataformas digitais.
5. Demissão em massa do quadro de funcionários que compõe a estrutura organizacional escolar: inspetores, seguranças e funcionários da limpeza, etc. Para administração empresarial, que possui o compromisso maior com o lucro, torna-se dispensável esse tipo de força de trabalho, reduzindo as folhas salariais e conseqüentemente gerando aumento da lucratividade para as organizações.
6. Transplantação de modelo educacional vigente para o “ciberespaço” sem de fato um planejamento estratégico e alteração pedagógica criando ferramentais que venha agregar no ensino/aprendizagem do aluno.

Conclusão

As modificações na estrutura histórica do capitalismo demonstram pelo o processo em si uma relação de continuidade e descontinuidades da oferta de formação as massas, sendo sempre balizada pelas demandas do mercado. É também historicamente evidenciado que nas relações vigentes de produção a educação possui características elementares como de uma fábrica, o que expressa a necessidade de formar disciplinas, com uma quantia parcelar de conhecimentos gerais e específicos que habilitem para empregabilidade e execução de um trabalho (não só manual com também intelectual) que sirva aos interesses privados das classes dominantes.

As metamorfoses no sistema do capital nos finais do século XX configuram uma crise sem precedente na história de tal sistema, mostrando um caráter estrutural de tal recessão. Entretanto, mesmo com essas limitações, as estratégias do empresariado avançam em um caminho de modificações para manutenção das taxas de lucro, objetivando uma diversificação

de seus capitais e introduzindo-se em novos setores que antes eram vistos como “improdutivos” e agora passam a ser “produtivos” e disputados a ferro e fogo. Nestes traços gerais, emergem uma maior proletarização do trabalho docente, sendo empregados e submissos às lógicas imperativas do capital, tendo condições inconciliáveis por posições antagônicas.

Cria-se modelizações curriculares que limitam a formação docente, que reproduz ao longo da cadeia hierárquica do ensino. Vê-se que no processo amplia-se o uso demasiado das tecnologias da informação e a criação de um ciberespaço que intermedia as relações educacionais. Na realidade, observa-se um transplante do modelo educacional raso, fragmentado e não crítico para o ambiente digital e gerido por empresariado que visionam o lucro antes de qualquer coisa.

Buscamos, portanto, evidenciar alguns pontos que são latentes a precarização do ensino, do descaso do Estado quanto a políticas públicas e da emergência de uma nova morfologia do trabalho docente que estão sujeitos as decisões e flutuações da dinâmica do sistema do capital.

Referências

- ANTUNES, Ricardo (org). A Dialética do Trabalho II: escritos de Marx e Engels. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. A Fábrica Da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. 2° Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ENGELS, Friedrich. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa.. 53° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Educação e a Crise do Capitalismo Real. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GALEANO, Eduardo. As Veias Abertas da América Latina. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.
- MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. O Capital: crítica da economia política, Livro I: o processo de produção do capital. 3. Ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1975.
- MÉSZÁROS, István A Teoria da Alienação em Marx. 1° Ed, São Paulo: Boitempo, 2016.
- _____. A educação para além do capital. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. São Paulo:Boitempo, 2010.
- PONCE, Anibal. Educação e luta de classes. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 10° Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1977.
- SEMERARO, Giovanni. A Concepção de Trabalho Em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Trabalho & Educação – n.0. Belo Horizonte: Fae/UFMG, v.24, n.1, jan/abr, 2015.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Brasil: Radio de um modelo. 7° Ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

Artigo recebido em 20/07/2020 e
aprovado para publicação em 28/09/2020