
SER Social

EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL

Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018

A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora

Pedagogy of capital and the reason for workforce resistances

Vânia Cardoso da Motta¹

Roberto Leher²

Bruno Gawryszewski³

Resumo: Este artigo analisa as condições objetivas e as forças sociais e políticas da pedagogia do capital na atual conjuntura política e econômica brasileira, destacando a formação da força de trabalho, sobretudo, preparada

1 Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Doutora em Serviço Social pela UFRJ. Coordenadora do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx). E-mail: vaniacmotta@gmail.com.

2 Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Doutor em Educação pela USP. Coordenador do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx). E-mail: leher.roberto@gmail.com.

3 Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Doutor em Educação pelo PPGE/UFRJ, em estágio de pós-doutorado pelo PPFH/Uerj. Integrante do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Coemarx). E-mail: brunogawry@gmail.com.

para a conformação social mediante a intensificação da precarização e da exploração; a composição do exército industrial de reserva; e o robustecimento das trincheiras formadas pelos aparelhos privados de hegemonia do capital. Discute a pedagogia do capital no tocante às “reformas” nos sistemas educacionais para a formação do jovem trabalhador – a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Essa pedagogia também contribui para a ressignificação da condição de trabalhadores em ocupações irregulares e eventuais regulamentadas como empreendedores – constata que, na maioria, são jovens com baixa escolaridade. E, por fim, problematiza o sentido das resistências da classe trabalhadora, indicando debilidades e alternativas possíveis de unificação das agendas das forças políticas progressistas no campo da educação.

Palavras-chave: trabalho-educação; reformas educacionais; formação da força de trabalho; juventude; resistências.

Abstract: This paper analyze the objective conditions and social and political forces as consequence of pedagogy of capital in the current Brazilian political and economical context with emphasis on the workforce education, prepared for social conformation by intensifying precariousness and exploitation; how the reserve army of labour is composed; and the strengthening of the trenches formed by the private apparatus of capital hegemony. This pedagogy also contributes for providing a new meaning for workforce on irregular occupations and some occupations which are regulated as entrepreneurs – it proves that they are mostly young and have little schooling. Moreover, it brings the pedagogy of capital concerning the “reforms” on education system which focuses on young workforce education – high school reform and the Brazilian Common Core Standards. Finally, this paper argues the reason of the labor class resistance and outlines its drawbacks and ways of unifying the progressive political forces agenda for Education.

Keywords: work and education; educational reforms; workforce education; youth, resistances.

Introdução

Os autores do presente artigo se propõem a realizar um debate que versa sobre a subárea da Educação, denominada Trabalho-Educação, a partir da análise das condições objetivas e das forças sociais e políticas da pedagogia do capital, na atual conjuntura política e

econômica brasileira, com vistas a discutir a formação da força de trabalho, a composição do exército industrial de reserva e os aparelhos privados de hegemonia do capital. O objetivo é discutir as tendências educacionais sob a direção das agências do capital no tocante às “reformas” focadas na formação do jovem trabalhador, sobretudo a expressa na Base Nacional Comum Curricular e na reforma do Ensino Médio, e as formas de capitalizar a educação. Encerra, problematizando o sentido das resistências da classe trabalhadora, indicando debilidades e alternativas possíveis de unificação das agendas das forças políticas progressistas no campo da educação, na perspectiva da escola unitária.

Do ponto de vista teórico-metodológico, compreendemos que historicamente é o padrão de acumulação do capital que determina a educação. No entanto, isso não apaga a particularidade das relações sociais no campo educacional: para os trabalhadores, a escola pública é um projeto a ser forjado em lutas no capitalismo e, muitas vezes, contra o capitalismo. A síntese de Marx, na *Crítica ao Programa de Gotha* é magistral nesse aspecto. A educação nacional, em geral expressa no conceito de escola pública, é indissociável das relações de classe, da correlação de forças do bloco histórico e do bloco no poder – de ‘condensação’ de relações de forças que conformam o Estado (POULANTZAS, 1986) e da forma histórica de revolução burguesa (FERNANDES, 1981). Nesse sentido, as formulações de políticas públicas na educação brasileira expressam os limites da luta em defesa pela escola pública numa ordem burguesa que se constitui sob “condições estruturais mínimas e à forma residual do ‘modo de ser burguês’” (FERNANDES, 1981, p. 69). Trata-se de uma condição estrutural que bloqueia qualquer possibilidade de avanço democrático possível e reforça a condição heterônoma.

Gramsci (2000, p. 40) ressalta a importância de se analisar as relações de forças em seus distintos momentos e graus, a fim de estudar “se existem na sociedade as condições necessárias e suficientes para uma sua transformação, [...] o grau de realismo e de viabilidade das diversas ideologias que nasceram em seu próprio terreno [...], das contradições” geradas no desenvolvimento do capital; e os graus “de homogeneidade, de autoconsciência e de organicidade” (GRAMSCI,

2000, p. 40-41) alcançadas pelas forças políticas. Nesta perspectiva, é preciso examinar como se organizam os subalternos e qual a agenda “alternativa” por eles trabalhada, assim como as relações de forças das frações de classe dominante, incluindo a correlação entre as mesmas e em relação com o capitalismo mundial, pois expressa lugares específicos no capital-imperialismo. (FONTES, 2010).

A hegemonia da pedagogia do capital

Para a burguesia, a educação é uma esfera a ser mantida sob seu controle, sobretudo, em vista da produção social da força de trabalho. Nela, é permanentemente forjada a socialização das novas gerações – para a produtividade e para a passividade, como fatores do mesmo processo –, de tal modo que todas e todos se percebam como capital humano,⁴ mercadoria força de trabalho, em busca de aprimoramento de suas capacidades produtivas e de oportunidades de “empregabilidade”. A fragilidade dos implícitos e pressupostos da dita teoria é eclipsada pela legitimação do *establishment* acadêmico mundial que tem sido generoso na distribuição de prêmios Nobel para autores dessa linhagem: Milton Friedman, Theodore Schultz e Gary Becker.

Um dos aspectos que as frações de classe dominante mais ressaltam é que a alavancagem do crescimento econômico depende da elevação da produtividade da força de trabalho – na perspectiva marxista, corresponde a ampliar a extração de mais-valia. A produtividade do trabalho pelo Banco Mundial é definida como “o valor dos produtos (*outputs*) produzidos (ou com o valor agregado), dividido pelo número de trabalhadores. Trata-se, portanto, da medida da quantidade de riqueza gerada por cada trabalhador”. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 8).⁵

4 Conceção teórica sistematizada por Theodore Schultz nos anos 1950.

5 No entanto, a metodologia mais difundida de mensurar a produtividade do trabalho se dá pelo emprego do Produto Interno Bruto (PIB), dividido pelo volume de horas trabalhadas por ano. Essa metodologia respaldou a Fundação Getúlio Vargas a classificar o Brasil como país de baixa produtividade, pois os trabalhadores brasileiros gerariam somente US\$ 16,8 por hora trabalhada, muito atrás da Noruega, a líder do *ranking* com US\$ 102,8, e a Alemanha, exemplo recorrentemente comparativo de modelo de Educação Profissional para o Brasil, que teria gerado US\$ 64,4. (COSTA, 2018).

Destacam que a produtividade do trabalho no Brasil está estagnada e apresenta um quadro preocupante, tendo em vista a incorporação ao mercado de trabalho mundial de um grande contingente de jovens com elevada formação. O quadro torna-se mais grave quando se considera que a abundante força de trabalho jovem brasileira não será mais repostada no mesmo volume devido à transição demográfica do país, o que a médio e a longo prazos poderia desincentivar setores econômicos intensivos em força de trabalho, visto que nessas condições o Exército Industrial de Reserva (EIR)⁶ tende a encolher, provocando aumento do custo do trabalho. Nos termos do Banco Mundial, tal situação ocasionaria a perda de uma “janela de oportunidade demográfica” para um salto qualitativo da produtividade. (BANCO MUNDIAL, 2016).

Importante registrar que tais formulações do Banco Mundial incidem sob uma nova conjuntura política e econômica de recomposição burguesa, mundial e local. Assim, podemos considerar que o *impeachment* extraconstitucional do governo Dilma Rousseff foi a porta de entrada de grandes medidas de reenquadramento do padrão de acumulação no país, vis-à-vis à nova ordem planetária em que a intensificação da exploração do trabalho e o aumento da desigualdade social são expressões robustas. O foco central passou a ser a Emenda Constitucional 95/2006 (estagnação do investimento primário do orçamento público), a contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), a flexibilização da legislação ambiental e as profundas mudanças na previdência social. O efeito combinado dessas ações tem como propósito promover drástica queda do custo geral da força de trabalho e da produção de bens e serviços.

Esta nova realidade laboral e social requer, ao mesmo tempo e de modo complementar, ações de controle social repressivo e ações de socialização e de conformação social, sobretudo, empreendidas

6 Fazendo referência à *lei geral de acumulação do capital* (MARX, 2011, p. 715) que situa o EIR como a massa de trabalhadores desempregados ou que se sucumbiram frente à nova divisão social do trabalho e que exerce uma funcionalidade na dinâmica da acumulação do capital: “O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, enquanto inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital”. (Ibidem, p. 738).

pelos aparelhos privados de hegemonia do capital e, também, pelo Estado. Tal conjunto de ações envolve acentuar, ainda mais, o caráter particularista do Estado, ampliando o uso do fundo público em prol dos rentistas e de setores que estão na alta direção do poder e realizar mudanças no relacionamento interestatal e nas formas de incentivo a setores protegidos pelo Estado.

Um denominador comum das demandas das principais frações burguesas é a necessidade de formar trabalhadores adequados às condições postas pela precarização e pela intensificação da exploração da força de trabalho. Para legitimar a direção intelectual e moral no processo de “reforma” da educação, intelectuais de diversos tipos sistematizam e difundem suas ações, ideias, formulações políticas e justificativas que, apoiados pelos grandes meios de comunicação, buscam formar a opinião pública e legitimar sua pedagogia. No entanto, o controle privado sobre a esfera educacional é incompatível com o conceito de escola pública, gratuita, laica, universal e comprometida com a formação omnilateral das crianças e jovens da classe trabalhadora. É refratário à autonomia das instituições e dos sistemas públicos de ensino. É hostil com a liberdade de cátedra dos docentes. Daí, o *modus operandi* para alcançar tal objetivo é conhecido: desconstruir a imagem da escola pública e de seus trabalhadores docentes para promover o ajuste necessário à reforma educacional. Em resumo, o controle privado somente é possível com o encolhimento e a descaracterização da educação pública.

A narrativa amplamente difundida pelas frações dominantes locais, em consonância com as proposições dos organismos internacionais – destacadamente a Unesco e, sobretudo, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial – está centrada na tese de que a formação escolar atual não condiz com as expectativas da sociedade em geral: não é atraente ao jovem e não condiz com a “sociedade do conhecimento”. A representação social propalada é de uma genérica e idealizada juventude engajada no mundo das tecnologias, nas redes sociais, mais comunicativa, informada e participativa e, por isso mesmo, bastante heterogênea e fluida em seus gostos, comportamentos e interesses.

É justamente esta genérica e idealizada juventude a fração populacional que mais vem sofrendo os impactos da recomposição do capital no Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do quarto trimestre de 2017, o nível de ocupação dos jovens de 18 a 24 anos atingiu 51,7%, bem abaixo dos 59,7% em comparação ao quarto trimestre de 2012. Tal indicador sugere que a população jovem estaria fazendo um movimento de buscar a elevação de sua escolaridade. Embora tal hipótese não esteja de todo equivocada, visto os graduais avanços quantitativos no grau de escolarização, não é capaz de explicar os índices em sua extensão, pois, ao examinar a taxa de desocupação dos adultos jovens de 18 a 24 anos, esta se mantém no patamar médio entre 32 a 34%, entre 2012 e 2017, o que nos permite inferir que mesmo no período anterior à recessão econômica, o patamar de desemprego para a força de trabalho jovem já estava em nível deveras elevado. (IBGE, 2018).

O EIR é engrossado, ano a ano, pelos jovens mais expropriados e explorados da classe trabalhadora. Alguns, por distintas razões, têm expectativa de ingressar nos setores produtivos modernos (*população latente*); outros, situados no segmento *estagnado*, acomodam-se em “ocupações irregulares e eventuais” (MARX, 2011, p. 746) com atividades laborais extensas e de baixo valor agregado – trabalho simples precarizado. Finalmente, outros, em geral fora do sistema educacional, engrossarão o contingente *paupe-rizado* – contingente do qual a indústria do tráfico de drogas recruta parte de sua força de trabalho.

Importante destacar que a condição de trabalhadores em “ocupações irregulares e eventuais” está sendo ressignificada e regulamentada como empreendedorismo. Para o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), estes empreendedores eram trabalhadores informais que passaram a ser reconhecidos como Micro Empreendedor Individual (MEI).

Os novos empreendedores são, na maioria, jovens e de baixa escolaridade. No relatório da Confederação Nacional dos Jovens Empresários (CONAJE, 2014) consta que em 2013 existiam aproximadamente 60% de jovens empreendedores (na faixa etária entre

18-30 anos) e 76% potenciais empreendedores. No relatório *Global Entrepreneurship Monitor*⁷ (GEM, 2013) foi identificado, que, na categoria “empreendedor inicial”, a faixa etária mais relevante estava entre 25-34 anos de idade, com a taxa de 21,9% empreendedores; seguida pela faixa de 35-44 anos, com 19,9% e na faixa entre 18-24 anos de idade, apontava o percentual de 16,2%. Esses dados revelaram que os empreendedores iniciais são jovens, pois a faixa de 18 a 34 anos soma 38,1%; e no GEM (2017) essa taxa se eleva, passa para 43%, pois a faixa etária entre 18-24 anos de idade sobe para 20,1%.

Em relação à escolaridade, o GEM-2016 (2017) apresenta alterações significativas no perfil brasileiro. No GEM (2013), 50,9% dos empreendedores iniciais apresentavam níveis de escolaridade menor que Ensino Médio completo; 35,1% possuíam o Ensino Médio completo; 14% maior que Ensino Médio completo. Já no GEM-2016 (2017) as taxas são: alguma educação, 19,5%; secundário completo, 20,5%; pós-secundário, 14,4%.

Em suma, os jovens, principalmente os de baixa escolaridade, ficam expostos à ideologia do empreendedorismo. Trata-se de educar, ao seu modo, essa massa de jovens trabalhadores, qualificados ou não, para as adversidades que o mercado impõe e manter as condições políticas e sociais necessárias para a reprodução ampliada do capital. Contraditoriamente, a fragilidade da pedagogia do capital pode ser demonstrada frente a esta realidade – um robusto EIR, jovem e, de certa forma, medianamente escolarizado. Não por acaso as frações de classe dominante criam novas trincheiras para ampliar, recalibrar e conferir organicidade à sua direção sobre o conjunto do processo pedagógico de adequação da força de trabalho aos interesses do bloco de poder.

7 O GEM é um relatório internacional coordenado por Babson College, Universidad Del Desarrollo, Global Entrepreneurship Research Association (Gera). O Projeto GEM Brasil é executado pelo Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade (IBQP), em parceria com o Sebrae, entre outras unidades do Sistema S e entidades acadêmicas. Tem como objetivo apreender o papel do empreendedorismo no desenvolvimento econômico, identificando “fatores críticos que contribuem ou inibem a iniciativa empreendedora”.

Novas trincheiras e as reformas educacionais operadas

As “reformas” operadas no Brasil dos anos 1990 resultaram no atendimento de questões centrais encaminhadas pelos centros de poder do capital,⁸ destacadamente a abertura para o setor privado. Para tal finalidade, a ressignificação da educação como direito social, em conformidade com a concepção definida pela Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, em 1995, um serviço público, porém não estatal, e a definição, e posterior regulamentação, das organizações sociais de direito privado e de caráter público, regulamentadas em duas categorias.⁹

Sob o manto da responsabilidade social empresarial, as ditas reformas “abriram o caminho para o empresariamento da solidariedade, do voluntariado e para a formação de uma nova massa de trabalhadores totalmente desprovida de direitos, ao lado do fornecimento de uma espécie de “colchão amortecedor” (FONTES, 2010, p. 267-268). Nesta “conversão mercantil-filantrópica” (FONTES, 2010, p. 255), as trincheiras pela direção intelectual e moral são fortificadas.

Os episódios políticos e econômicos recentes reforçaram o simplório diagnóstico elaborado pelos economistas da Casa das Garças¹⁰ (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017), de que a crise do capital é uma crise fiscal. As políticas neoliberais se reencaminham de forma ainda mais exacerbada, com cortes profundos nos gastos públicos, sobretudo nos setores sociais para garantir o pagamento dos

8 Não será possível aqui discorrer sobre as disputas travadas na Educação, nos anos 1980-90, as quais culminaram na nova LDBEN. Contudo, importante registrar o protagonismo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, nesse período, reunindo entidades sindicais e acadêmicas e movimentos sociais que defenderam o direito à educação pública, estatal, gratuita, laica, unitária e de qualidade socialmente referenciada.

9 As organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips), Lei nº 9.790/1999, e as organizações sociais (OSs), Lei nº 9.637/1998. Mais tarde, em vista da necessidade de regulamentar as parcerias público privadas definiu-se, no âmbito da Lei nº 13.204/2015, as organizações da sociedade civil (OSCs).

10 O Instituto de Estudos de Política Econômica/Casa das Garças é um *think tank* sediado no Rio de Janeiro e composto por economistas, notadamente formados nos quadros da PUC-Rio e que já ocuparam cargos no governo federal, sobretudo durante a Presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e que orbitam em torno do PSDB.

juros e serviços da dívida que tem seguido em curva ascendente;¹¹ acrescidas do individualismo possessivo, da homofobia, do racismo e do irracionalismo, iniciativas apoiadas financeira e ideologicamente por fundações nacionais e estrangeiras de direita.

[...] urdidas por *think tanks* nacionais (Instituto Millenium, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade, Fórum pela Liberdade, entre outros) e estrangeiros (*Mont Pelèrin Society, Students for liberty, Friederich Naumann, Cato Institute, John Templeton Foundation, Heritage Foundation...*) de extrema-direita. Isso com fortes imbricações na sociedade política, ramificações no Executivo, no Legislativo e, de modo especialmente perigoso, no Judiciário, visto que setores deste poder atuam claramente como *partido*. (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 17).

Na educação, a mercantil-filantropia adentra ferozmente aos fundos públicos por meio de parcerias, consórcios e mercantili-zação de suas mercadorias. Capitalizado o ensino superior, agora, o radar dos investidores e das grandes corporações do ramo educativo volta-se para Ensino Médio, a exemplo dos grupos Kroton,¹² SEB e Ser Educacional.

É o capital que opera a matriz curricular, a forma de avaliação e estrutura, e, cada vez mais, o cotidiano escolar. No Ensino Médio, seus agentes defendem a diversificação formativa, erigida a uma

11 Para discussão mais aprofundada acerca do tema, sugerimos a consulta ao portal *Auditoria Cidadã da Dívida*, disponível em: <<https://auditoriacidada.org.br/>>.

12 Com a robusta aquisição pela Kroton (por R\$ 6,2 bilhões) do Grupo Somos Educacional, o maior grupo privado controlado igualmente por fundos de investimentos Tarpon (73%) e pelo fundo soberano Cingapura (18%), também a Educação Básica passa a estar sob crescente controle das corporações financeiras. A influência da nova corporação sobre o conjunto da Educação Básica no país se dá por meio da aquisição dos principais grupos editoriais de material didático e paradidático, como Ática, Scipione, Saraiva, Atual e Benvirá (33 milhões de estudantes alcançados), por capitalizados sistemas de ensino que alcançam milhares de escolas privadas (escolas parceiras, como Bradesco e que utilizam seus sistemas de ensino, somando algo como 998 mil estudantes em 3.451 escolas) e outros milhares de escolas públicas, com os sistemas Anglo, pH, Ser, Geo, Maxi, Ético, além, naturalmente, de escolas próprias (KOIKE, 2018). Com a aquisição, a Kroton assume a liderança dos sistemas de ensino e da produção e distribuição de livros didáticos (43% no setor privado e 31% no setor público).

condição democrática, e concebem os indivíduos como sujeitos protagonistas da sua própria história. Ao passo que então é discursivamente respeitado e proclamado o direito à diversidade e à diferença de possibilidades formativas, concomitantemente, é reiterado que deve existir um núcleo comum capaz de assegurar a equidade no alcance do conhecimento a todos os estudantes, independentemente de região geográfica, do nível socioeconômico etc. A publicidade em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é uma forma de eclipsar o fato de que, objetivamente, com a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), os cinco itinerários possíveis denotam percursos escolares distintos, negando o fortalecimento do que é o comum na educação básica. Como poucas escolas conseguirão assegurar os itinerários com maior presença das áreas das ciências da natureza e de matemática, possivelmente restarão itinerários cada vez mais centrados na profissionalização precária e em conformidade com a cadeia produtiva local ou mais funcional aos orçamentos da rede de ensino, desmantelando a ode da “livre escolha” dos estudantes.

Os esforços em delimitar os conteúdos previstos, embora exaltem discursivamente a igualdade de oportunidades, não deixam de mirar a formação da força de trabalho (simples) a se constituir enquanto tal – num mercado de trabalho instável e reduzido. Diante disso, é necessário desenvolver habilidades para a vida, de modo que os jovens estejam dotados de “competências” relevantes para se colocarem como sujeitos protagonistas em um mundo marcado por desenraizamento, instabilidades e incertezas. Por isso, e em conformidade com a OCDE (2015), os jovens necessitariam ser contemplados com um projeto formativo em que se desenvolvam competências técnicas específicas para o século XXI, de forma a delinear perspectivas e tomar “boas decisões” acerca do seu “projeto de vida”, fortalecendo competências “socioemocionais” – relacionadas a valores morais (filtrados pelos fundamentalistas da Escola Sem Partido e pela bancada evangélica) e procedimentos comportamentais, tais como resiliência, adaptabilidade e persistência.

A congruência da Reforma do Ensino Médio (art. 3º, § 7º da Lei nº 13.415/2017) com a difusão dessas competências emocionais e sociais é robusta.

Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017a).

A efetividade da BNCC está intimamente associada ao processo de fortalecimento da pedagogia do capital sobre a escola pública, tal como já assinalado. Inicialmente, coalizões empresariais, como *Todos pela Educação*, vinham defendendo a padronização curricular e de descritores de competências, por meio de uma miríade de exames de avaliação padronizados. A conversão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em lei, no escopo da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), e, mais recentemente, a aprovação dos conteúdos da BNCC mostram que, sob o ponto de vista normativo, o projeto pedagógico levado adiante pelos setores dominantes está avançando de modo impetuoso. Imprimiu um teor conservador à BNCC – as concessões ao arcaísmo confessional foram evidentes ao longo do processo – e obtiveram igual êxito na Reforma do Ensino Médio, imprimindo itinerários que impossibilitam os estudantes obter a formação humana, ampla, referenciada na Ciência, na Arte e na Cultura. Embora não organicamente vinculado aos setores dominantes, é importante salientar a presença das confissões religiosas, especialmente neopentecostais, e da Escola sem Partido nos debates educacionais, por sua presença relevante no Congresso Nacional, empreendendo uma agenda antissecular e abertamente hostil à laicidade da educação pública.

Contudo, não apenas no plano político-normativo ocorrem avanços. Os citados maiores grupos de investidores do ramo educacional estão atuando fortemente na venda de “sistemas de ensino” para as redes públicas, nos quais a BNCC é simplificada (ainda mais!) na forma de cartilhas e aulas programadas, apoiadas por suas ferramentas tecnológicas. Tais sistemas já possuem uma forma própria de avaliação preparatória – em termos de descritores de competências – para os exames centralizados. Nesse contexto, a expropriação do conhecimento dos docentes é uma dimensão crucial, repercutindo nas políticas de formação de professores, sempre no sentido de uma

formação desidratada de teoria e baseada em práticas balizadas no empirismo vulgar – afinal, o que é dado a pensar será assegurado pelas corporações, centros de pensamento do capital e pelas coalizões dos setores dominantes. As universidades públicas devem ser paulatinamente afastadas de qualquer ascendência efetiva sobre a formação docente massiva.

O último aspecto a ser mencionado acerca do projeto formativo do capital é talvez aquele mais perverso porque promete um caminho rumo a um suposto eldorado. Nos termos do representante do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques:

[...] é preciso construir esse cenário de futuro. E esse cenário do futuro tem que dar conta de um valor que é muito difícil dentro da fase da juventude. Precisa ser negociado no cotidiano escolar de que existe uma relação de troca que é o investimento em curto prazo em educação e o retorno do seu posicionamento no mercado de trabalho em longo prazo. (DANI MOURA, 2014).

O discurso do investimento como investimento em capital humano estabelece a relação causal: qualificação e competências para o trabalhador, crescimento econômico, empregabilidade e mobilidade social para o próprio trabalhador. Este discurso apolo-gético possui profundo enraizamento no conjunto da classe trabalhadora, inclusive de seus instrumentos, como os partidos e sindicatos. E é sobre este tema que a pedagogia do trabalho tem de se insurgir. Eis o busilis da questão.

3. Resistências e alternativas: considerações finais

O sentido das resistências está em conexão com a agência do capital e, dialeticamente, tem de transcendê-la. Gramsci sustenta que os subalternos não podem prescindir de atuar intelectual e organizativamente em prol de outra hegemonia, mesmo em contexto de correlação de forças negativa. Sistemáticamente, os contornos da agência do capital aqui apresentados foram:

- (i) após terem avassalador controle sobre o fornecimento da educação superior, os fundos de investimentos (*private*

equity, sobretudo) estão em franco movimento de ampliação do controle da educação básica, indicando um processo acelerado de concentração privada-mercantil.

- (ii) Os fundos de investimentos que controlam as corporações privadas possuem cada vez maior influência sobre o conjunto das escolas privadas de educação básica por meio dos chamados sistemas de ensino e do controle editorial do material pedagógico.
- (iii) Os centros de pensamento do capital com forte autoridade na agenda educacional lograram considerável êxito na definição do PNE e, em particular, da BNCC.
- (iv) O predomínio da agenda do capital na educação básica, técnica e tecnológica abrange com ênfase inédita a socialização comportamental baseada na competência emocional, compreendendo atributos como resiliência, preparando os jovens para um mundo do trabalho precário, flexível, nos moldes da reforma trabalhista.

Brevemente, no campo sindical, o maior protagonismo pode ser visto nos sindicatos dos trabalhadores da educação básica pública, entidades organizadas a partir de bases territoriais estaduais e unificadas, em sua maior parte, pela CNTE filiada à CUT. Existe um claro descompasso entre a pujança das greves e lutas empreendidas na presente década e as lutas nacionais, muito mais escassas e potentes. Merecem destaque as importantes greves estaduais que enfrentaram temas políticos, como avaliação, concepção de carreira etc. Contudo, perto da metade (41%) dos trabalhadores docentes estão na condição sazonal de vínculo empregatício por meio da contratação temporária (SEKI et al., 2017). Por mais importante que tenham sido as greves – e foram – é forçoso reconhecer que não houve um enfrentamento nacional organizado.

Os docentes das universidades públicas igualmente se destacaram por greves importantes e impactantes, mas não lograram unificar o conjunto dos trabalhadores. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) seguiu

como o sindicato de maior importância por focalizar dimensões políticas das lutas – em torno da carreira, enfrentando o tema da previdência social e das aposentadorias, da falta de verbas e, mais recentemente, o congelamento e redução dos gastos públicos, medida materializada na derrota da EC nº 95/2016. Também os trabalhadores técnicos e administrativos das universidades federais, por meio da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra), realizaram greves diversas, contudo, igualmente, sem empolgar o conjunto de sua base social. As lutas da educação tecnológica, lideradas pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), foram destacadas, com alcance irregular no período, mas, a exemplo das anteriores, sem assumirem um caráter nacional abrangente.

Em comum, tais lutas foram importantes, mas não chegaram a polarizar com as medidas do governo federal e com a agenda do capital. A tentativa de unificação dessas lutas, debilitada pelo desmanche do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a partir de 2005, e do Departamento Nacional dos Trabalhadores em Educação, da Central Única dos Trabalhadores, não logrou êxito. De um lado, parte do movimento, vinculado aos governos Lula e Dilma, buscou fortalecer o Fórum Nacional de Educação (FNE) e as Conferências Nacionais de Educação (Conae), criados pelo Ministério da Educação. A derrota da escola pública no PNE atesta que tais forças não estiveram no centro das decisões ao longo do processo de elaboração do referido plano. Com efeito, é mais fácil encontrar as vozes do TPE, do Sistema S e do empresariado do que as vozes do público no texto final da Lei nº 13.005/2014.

O governo Temer descaracterizou o FNE e a Conae (BRASIL, 2017b). As alternativas propostas pelas entidades vinculadas originalmente ao FNE não lograram capacidade de unificação com o conjunto dos sujeitos que realizaram lutas e elaborações críticas à pedagogia do capital. O intento de realizar a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) ainda não pode ser plenamente avaliada – em geral as plenárias estaduais tiveram modesto alcance, não logrando incidir de modo pujante na correlação de forças negativa ao público.

A Conape, se demonstrar capacidade convocatória nas próximas reuniões, pode expressar uma retomada do protagonismo das forças organizadas pela CUT.

De outro lado, os sindicatos e movimentos estudantis de esquerda lograram construir uma frente com uma agenda que se opunha à do capital, por meio do Encontro Nacional de Educação (ENE). Contudo, também aqui houve um estreitamento e não foi possível ultrapassar as fronteiras dessas organizações e movimentos, liderados pelo Andes-SN, Sinasefe e correntes estudantis diversas. A pauta avançou, mas não logrou um arco de forças suficientemente amplo para abarcar todos os setores que realizaram lutas nos últimos 15 anos.

Na frente dos movimentos sociais, a iniciativa mais relevante foi a ampliação da agenda do MST que passou a interpelar não apenas a educação do campo, mas o conjunto da Educação Básica e Superior, notadamente no II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em setembro de 2015. A sua Carta final é uma referência indispensável para os debates sobre as alternativas. A contraposição com a agenda do capital é precisa e sistemática. Amplamente discutido nas bases do movimento, o II Enera esteve circunscrito aos movimentos da Via Campesina no Brasil.

Essa breve caracterização certamente não faz jus a todas as lutas realizadas na última década, mas sugere que ainda não existe uma frente ampla de ação com meios e disposição de luta contra a agência do capital. Do ponto de vista organizativo, é forçoso reconhecer a forte supremacia da organização do capital – por meio de frentes de classe, como o TPE, e por um conjunto de aparelhos privados de hegemonia que atuam de modo sistemático, profissionalizado e com o horizonte de classe para si no polo do capital.

Assim, o grande tema por parte da classe trabalhadora é o da organização ampla. E este somente pode ter avanços com um conjunto de proposições sobre a conjuntura e a agenda educacional que pode interessar ao futuro dos trabalhadores.

A mudança na correlação de forças exige um programa que oriente a unidade de ação, o que concretamente envolve a agenda do

ENE, do II Enera e da Conape. E não bastará um arrazoado forçado das principais proposições de cada um destes coletivos, mas uma síntese dialogada. Entre os pontos centrais, por suposto, precisa-se atualizar a defesa da escola pública (básica, tecnológica e superior) como dever do Estado e direito humano fundamental. Os temas do financiamento, da autonomia universitária e da gestão administrativa, financeira e patrimonial (tema extensivo, respeitando as suas particularidades, para os demais níveis educacionais) terão de assumir centralidade. Resulta evidente que é impossível ampliar verbas públicas para o setor público com o crescimento exponencial das transferências de recursos para o setor privado-mercantil. As questões da vida laboral – carreira, concursos públicos e aposentadoria – são cruciais. O eixo de luta aqui passa pelo enfrentamento da EC 95, das contrarreformas trabalhista e da previdência, das questões agrária e urbana e da auditoria independente da dívida externa. Parte desta agenda é consensual, mas a sua dimensão substantiva – sobre as feições da mercantilização no tempo presente – seguramente irá exigir um trabalho mais longo e complexo.

O programa educacional é certamente o eixo de menor acúmulo e unidade por parte das lutas. Após muitos anos de derrotas e de correlação de forças negativa, a agenda dos movimentos e dos trabalhadores tornou-se mais reativa e, a despeito de lampejos importantes, ainda resta pouco desenvolvida. Entre os pontos necessários, sobressaem o que entendemos por cultura científica, tecnológica, artística e cultural – em resumo, o secularismo e a compreensão crítica da natureza e da sociedade; a laicidade (e a luta contra as discriminações da juventude LGBT); o real universalismo (e a luta contra o racismo e a discriminação das pessoas com deficiências); os nexos entre a escola e o mundo do trabalho, buscando a perspectiva da escola unitária – que rejeita a disjunção entre pensar e fazer, mandar e obedecer, dirigentes e dirigidos. Este eixo concretamente é o mais importante para mobilizar os estudantes e os trabalhadores da educação e envolver as famílias dos trabalhadores. É preciso uma elaboração capaz de mobilizar e apaixonar todos estes sujeitos na defesa e no ‘fazimento’ de uma escola pública que suplante a concepção empobrecida do

capital humano, noção que coisifica os seres humanos como força de trabalho descartável.

Os germes da escola do futuro foram plantados pelas lutas. O desafio é torná-los ideias e práticas que possibilitem uma vontade nacional popular na qual o conhecimento e o esclarecimento crítico possibilitem forjar alternativas civilizatórias que enterrem para sempre a barbárie aninhada nos projetos antissecularistas e irracionais empreendidos pela agência do capital e pelas forças hostis à emancipação humana.

Artigo submetido em 28/05/2018 e aceito para publicação em 02/10/2018.

Referências

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Marxismo e Educação em Debate*. **Germinal**, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr./2017.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento**: a agenda da produtividade. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670-EmpregoeCrescimentoAAgendaProdutividade.pdf>>. Acesso: 18/04/2018.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**. Brasil – diagnóstico sistemático do país, maio de 2016. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2016. Disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/686871468197371171/pdf/101431-REVISED-PORTUGUESE-v2-SCD-Sumario-Executivo.pdf>>. Acesso: 18/04/2018.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2017a, 17/02/2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. Portaria MEC 577, de 27 de abril de 2017. **Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação**. 2017b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10927-portaria-mec-n%C2%BA-577,-de-27-de-abril-de-2017>>. Acesso: 25/05/2018.

CONAJE. Confederação Nacional dos Jovens Empreendedores. **Relatório Executivo**: perfil do jovem empreendedor brasileiro. Brasília: Conaje, 2014.

COSTA, Daiane. Brasil aparece na lanterna em ranking de produtividade. **O Globo on-line**, Economia, publicado em 15/02/2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/economia/brasil-aparece-na-lanterna-em-ranking-de-produtividade-22398977>>. Acesso: 14/05/2018.

MOURA, Dani. Educação Integral. Ensino Médio Produção para o Jornal Futura, vídeo, publicado em 05/11/2014 (5 min.). Acesso: 19 abr. 2018.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 4. ed. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1981.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: ESPJV; UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil-2012**. Coordenação de Simara Maria de Souza Silveira Greco. Curitiba-PR: IBQP, 2013.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil-2016**. Coordenação de Simara Maria de Souza Silveira Greco. Curitiba: IBQP, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Quarto trimestre de 2017. Brasília: IBGE, 2018.

KOIKE, Beth. Kroton vira líder também na educação fundamental. **Valor Econômico**, publicado em 24/04/2018. Disponível em <<http://www.valor.com.br/empresas/5477097/kroton-vira-lider-tambem-na-educacao-fundamental>>. Acesso: 14/05/2018.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 18. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, v. 2, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SEKI, Allan et al. Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 942-957, set.-dez./2017.