
A QUESTÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO NOVO MILÊNIO

Vânia Cardoso da Motta*

Resumo

Traçando uma breve trajetória histórica da função educativa na sociedade capitalista, este artigo procura buscar elementos, a partir da concepção de trabalho como princípio educativo, para estimular uma reflexão sobre a natureza e o papel da educação no atual estágio do capitalismo globalizado e sobre o desafio de provocar mudanças num contexto social em que se realiza e se constrói através da precarização do trabalho (do desemprego, do aumento da pobreza, da perda dos direitos conquistados) e da degradação do meio ambiente.

Palavras-chave: Educação; Pobreza; Trabalho; Capital; Meio Ambiente.

1 INTRODUÇÃO

Existe uma tendência que reforça e dissemina a idéia de que a educação é um motor de desenvolvimento e de distribuição de renda, é um fator determinante de crescimento econômico, de aumento da produtividade e, mais enfaticamente, de redução das desigualdades sociais e da pobreza. Há décadas deposita-se na educação toda a esperança de um dia melhor, no entanto, não só se verifica que esse dia não chega, como se constata que a condição de vida da maioria dos seres humanos fica pior com o passar do tempo.

No contexto da mundialização do capital, o que se constata é que o aumento da escolarização da população mundial se dá concomitantemente ao aumento da miséria, da pobreza e do desemprego. Mais que a contradição da capacidade de produzir riquezas com os avanços tecnológicos e a precarização do mundo do trabalho, a lógica do capital tem colocado em risco a própria existência da humanidade, uma vez que sua crescente capacidade produtiva se faz com a depredação do meio ambiente.

A compreensão de educação como um mecanismo fundamental de modernização, desenvolvimento, progresso e de superação da pobreza perpassa toda a história do processo de formação da sociedade capitalista, o que indica que se trata de um tipo de relação, entre educação e economia capitalista, que

vai se estabelecer nas contradições e nas lutas de classes. A educação, enquanto atividade social centrada no homem e em suas necessidades, subordinada à lógica do capital, exerce as funções de reprodução alienada da força de trabalho e de conformação com a realidade. Nesse sentido, a educação sempre se constituiu uma área problemática na definição de sua natureza e função social.

No âmbito deste artigo, pretende-se apontar alguns elementos que estão postos na natureza e na função social da educação no contexto da sociedade capitalista, para se pensar a educação no atual estágio do capitalismo globalizado e seu caráter contraditório, e refletir sobre as possibilidades de mudanças.

2 EDUCAÇÃO E A ECONOMIA CAPITALISTA¹

A relação entre educação e economia capitalista se faz desde a formação desse modo de produção e civilização. Para a burguesia que se forma e se firma a partir dos ideais iluministas, a educação é a “chave-mestra da vida social”. Sua função é construir em cada homem a consciência do cidadão, promover uma emancipação, sobretudo intelectual, libertando os homens de preconceitos, tradições acrílicas, fés impostas, crenças irracionais. Ela é o meio mais apropriado e eficaz para “dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da ‘cidade’ e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão”.²

A educação escolar do século XVIII vai se redesenhando e sendo configurada no século XIX com a estatização³ e a laicização da escola – pública⁴, estatal e civil –, enfatizando o perfil técnico-profissional⁵ e a difusão da cultura como proces-

* Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Filosofia, Política e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga (UFF). Mestre em Educação (UFF). Doutoranda em Serviço Social – Teoria e Política Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: vaniacmotta@gmail.com

Recebido para publicação em: 17/04/07.

so de crescimento democrático coletivo. A escola moderna deve ultrapassar o anacronismo da escola do *Ancien Régime* e constituir uma escola mais uniforme, mais rígida nas estruturas e nos comportamentos, mais programada e mais laica: “*uma escola mais racional, por um lado, e mais democrática, mais aberta às várias classes sociais, por outro*”.⁶

Em toda a Europa foi se delineando um sistema escolar destinado a todo o povo – ou melhor, “também ao povo”, pois os avanços na instrução popular tiveram a lentidão de quase todo o século. No início do século XIX a instrução popular ainda era assegurada pelas “escolas (privadas) de ensino mútuo”⁷. Na Inglaterra, por exemplo, só na segunda metade do século, com a regulamentação do trabalho infantil e a fixação da idade mínima para trabalhar (nove anos), em 1833, que se difunde a instrução popular, visando à alfabetização de massa. E somente em 1870 que se configura um sistema de instrução nacional, que se tornou obrigatório dez anos depois.

Nos anos de “triumfo da burguesia” europeia do século XIX, com a afirmação do industrialismo e da sociedade de massa, não só a escola, mas também os intelectuais e a imprensa passam a exercer a função educadora. Nessa época opera-se uma verdadeira expansão cultural e difusão de idéias políticas avançadas, que colocaram em foco a instrução do povo. A função educativa foi ampliada com a forte influência dos intelectuais e da imprensa nos movimentos sociais⁸, e foi se delineando como resultante das contradições e dos conflitos sociais iminentes ao modo de produção capitalista.

Contraditoriamente à crescente capacidade de produzir riquezas da sociedade capitalista industrial, formava-se um cenário de “profunda degradação moral”⁹ dos trabalhadores. “*Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*”¹⁰. Tratava-se de um cenário que contrastava com o otimismo liberal do século XVIII, que entendia que “*um homem não é pobre porque nada tem, mas é pobre porque não trabalha*”¹¹. Buret (1840)¹² aponta três fatores característicos da nova ordem: a instabilidade no emprego, a ausência de qualificação para o exercício da atividade e a “degradação moral”.

Na perspectiva da intelectualidade burguesa da época há, segundo Cambi (1999)¹³, um tipo de reconhecimento de que o povo está “fora da história” – uma massa de trabalhadores rurais dissocializados, “*populações flutuantes que saturam os antigos bairros pobres e povoam os arredores*”¹⁴ – e, com isso, “*reclama-se para ele educação/instrução que o liberte das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o recoloca como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual*”¹⁵.

A condição de pobreza moral e intelectual do proletariado, ainda em formação, do início do século XIX é compreendida como um risco iminente de fratura social, o que vai provocar a necessidade de reforçar as políticas de instrução popular. Conforme Chevalier: “*O povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício*”¹⁶.

A função educativa das escolas públicas e laicas do Estado Moderno que foi delineada a partir da necessidade de superar a cultura do *Ancien Régime* (da sociedade feudal) e construir a “consciência cidadã”, com ênfase na formação para o trabalho técnico, para a massa, toma o caráter de controle da ordem.

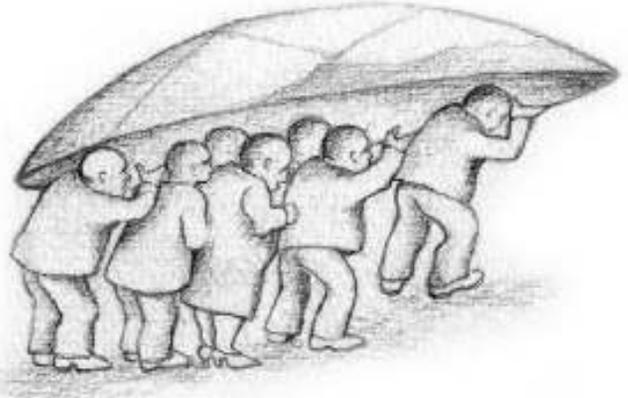
Contudo, observa Hobsbawm (1977):

O maior avanço ocorreu nas escolas primárias¹⁷, cujo objetivo era não apenas o de transmitir rudimentos da língua ou aritmética, mas, talvez mais do que isso, impor os valores da sociedade (moral, patriotismo) a seus alunos. Este era o setor da educação que havia sido previamente negligenciado pelo Estado laico, e seu crescimento estava inteiramente ligado com o avanço das massas na política, como testemunham a instalação do sistema de educação primária do estado na Inglaterra, três anos depois do *Reform Act* de 1867, e a vasta expansão do sistema na primeira década da Terceira República na França (grifo nosso)¹⁸.

Enfim, na formação do Estado burguês, a relação entre educação e *pauperismo* já se faz presente e é enfatizada a partir da ampliação do espaço de participação política das massas. Essa relação se estabelece a partir da ameaça de fratura social, cuja estratégia pensada pelos governos e intelectuais da burguesia foi educar para disciplinar e disseminar os valores burgueses.

Nas tensões do início do século XX não é a condição de pobreza moral e intelectual dos trabalhadores a ameaça de fratura social, mas o avanço do fascismo e da ideologia comunista, no contexto de uma classe operária organizada. Pode-se dizer que o avanço do fascismo e do comunismo acabou por colaborar com a conquista de direitos políticos e sociais reivindicados pelos trabalhadores europeus. “*Alguns objetivos políticos – pleno emprego, contenção do comunismo, modernização de economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas – tinham absoluta prioridade e justificavam a presença mais forte do governo*”¹⁹.

No pós II Guerra Mundial, sob a hegemonia dos EUA, nasce a proposta de se criar um “sistema mundial de segurança e uma cruzada pela democracia”, que gerou os organismos multilaterais. E um conjunto de esforços visando a segurança



● ● ●

“O povo deve ser educado para evitar desordens sociais, formando-se pelos valores burgueses da laboriosidade, da poupança, do sacrifício”

e a reconstrução dos países europeus resultou na criação da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁰. Em 1945, foi criada a Unesco, com base na premissa que *“se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas de paz”*²¹. Sua função: *“elaborar programas de ajuda ao ensino nas regiões liberadas, fomentar o desenvolvimento científico, bem como para repatriar objetos culturais, entre outras”*, tendo em vista a manutenção da paz e da segurança²². Uma função, segundo a Unesco, *“ética”*, de *“cooperação intelectual, para a produção e partilha de conhecimentos”*²³. O Banco Mundial foi criado em 1944, em princípio para colaborar com o processo de reconstrução da Europa pós II Guerra, financiando projetos de infra-estrutura.

Mais tarde, no contexto da Guerra Fria, descolonização, movimentos de libertação na África, Ásia e América Latina apontou-se a necessidade de mudar o foco da direção dos organismos multilaterais, tendo em vista o risco que a pobreza apresentava com a ameaça comunista. Assim pensavam os principais conselheiros de Kennedy: *“A pobreza é a mãe do comunismo que destrói as liberdades e a democracia e, por isso, é preciso que os EUA participem muito ativamente no combate à miséria para melhorar o futuro dos pobres e favorecer o estabelecimento de regimes próximos do seu”*²⁴. Em 1962, na Conferência de Paris, *“a educação foi ressignificada como ‘educação dos recursos humanos enquanto fator de desenvolvimento econômico e social equilibrado’”*²⁵.

A partir de então, o Banco Mundial inaugura um novo tipo de gestão, de caráter *“estrategista internacional”*, sob o comando de McNamara (1968-1981), ex-Secretário de Defesa dos Presidentes Kennedy e Johnson. Ele supera a mentalidade de banqueiro dos gestores precedentes e imprime uma outra orientação ao Banco, pautada na *segurança* e na *pobreza absoluta*²⁶, principalmente dos países, até então, do *“Terceiro Mundo”*.

McNamara considerava que ajudar os governos de países mais pobres a superarem as necessidades humanas básicas não era uma *“questão de filantropia”*, mas de **prudência**. E aponta

como uma *“péssima economia”* aquela que permite cultivar e difundir a pobreza, *“a tal ponto que comece a infectar e erodir todo o tecido social. A pobreza (...) é como um vírus que contagia a amargura, o cinismo, a frustração e o desespero”*²⁷.

O conjunto de políticas educacionais que fundamentam a concessão de financiamento do Banco Mundial indica duas tendências: *“integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional”* e atribuir *“à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo”*²⁸.

Assim, sintetiza Fonseca (1996):

No início dos anos 70, a educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especial no nível de 2º grau (hoje, ensino médio). Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro.²⁹

No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária (hoje, as quatro primeiras séries do ensino fundamental), doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para *‘proteger ou aliviar os pobres’* durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes.³⁰

A condição de se manter a estabilidade econômica nos países dependentes, evitando pressões inflacionárias nos países centrais, na concepção dos gestores do Banco, estava diretamente relacionada ao controle demográfico, possível gerador de pressões sociais por alimentos; *“reduzir a pobreza aumentando a produtividade do pobre, reduzindo a fertilidade e promovendo a saúde”*³¹. As orientações do Banco para a educação têm como objetivos ampliar a produtividade do trabalhador e influenciar em sua conduta sociopolítica (planejamento familiar, saúde e consciência cívica). A educação é concebida como uma condição para o desenvolvimento econômico, instrumento de mobilidade social e um meio de gerar a *“equidade”*, no sentido de ampliar as oportunidades gerando capital humano.

Com base na teoria do capital humano, desenvolve-se a crença de que a desigualdade social, seja ela entre classes, países e regiões, não é uma questão estrutural, mas algo conjuntural, que pode ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação de trabalhadores e a modernização da produção.

A concepção do capital humano (...) postula que a educação e o treinamento potencializam trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retorno sociais e individuais. Há, nessa concepção, um vínculo direto entre educação e produção (Frigotto, 1986).³²

A educação escolar, em seus diferentes níveis e tipos de formação, é compreendida como um *instrumento de modernização e competitividade*, a partir da modernização dos fatores de produção e da qualificação da mão-de-obra, e um *instrumento de equalização* entre países e regiões (subdesenvolvidos, não-desenvolvidos; em desenvolvimento e desenvolvidos), bem como um recurso básico de mobilidade e equalização sociais e de justiça social.

No entanto, o modelo econômico pós-guerra entra em crise, com uma longa e profunda recessão combinada com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. É o fim do Estado do bem-estar social em alguns países e da concepção desenvolvimentista predominante nos países da América Latina. O mundo capitalista avançado dos anos 1970 mudou e nele as idéias neoliberais ganharam terreno, no contexto do livre mercado e da globalização.

2.1 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO: EDUCAR PARA O EMPREGO

A “crise da dívida de 1982” e o fim da gestão McNamara (1981) inauguram uma nova etapa de orientações aos países dependentes. O processo de “mundialização do capital”³³ nos países da América Latina vai se dar associado à crise da dívida externa dos anos 1980, resultando em um modelo neoliberal de ajuste estrutural na forma proposta no *Consenso de Washington*³⁴, que consiste em um conjunto de regras centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado.

A “mundialização do capital”, segundo Chesnais (1996)³⁵, deve ser entendida como parte de uma fase mais longa na evolução do modo de produção capitalista, resultado de “*dois movimentos, estreitamente interligados, mas distintos*”. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de dismantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

Nessa ocasião, o papel do Banco Mundial é reforçado como o “*principal centro de formulações de políticas educacionais*”. No Brasil, os encaminhamentos de política educacional na década de 1990 assumem novos conteúdos e novas funções hegemônicas, que são perfeitamente coerentes com as orientações de estabilização econômica e de reestruturação produtiva, que marcam o deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a da globalização³⁶.

O receituário economicista e tecnicista de educação, veiculados pela teoria do capital humano dos anos 1960-70, que submetem o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita, nos anos 1980, vai implementar a formação do cidadão e do

trabalhador de novo tipo integrado à “sociedade do conhecimento” Demanda-se a ampliação da escolaridade da população, priorizando uma educação básica “de qualidade” e a qualificação tecnológica do trabalhador.

Novos conceitos são incorporados para dar coerência às mudanças políticas: flexibilidade, competitividade, qualidade total, empregabilidade... Esses conceitos vão exercer influência direta na educação, operando um crescente consenso em defesa da educação básica de qualidade. O indivíduo passa a ser um consumidor de conhecimentos para desenvolver as competências e habilidades necessárias à competição no mercado de trabalho³⁷.

A educação, agora no contexto da mundialização, não é mais um motor de desenvolvimento do Estado nacional, até porque a soberania dos Estados é desmanchada com a ideologia do livre mercado, mas um meio de potencializar a produtividade e a competitividade entre mercados.

“Educar para o emprego” – essa foi a premissa alterada na teoria do capital humano, segundo Gentili (2002)³⁸. O conceito de “empregabilidade” é posto dissociado do direito à educação, e vai articular e dar coerência a um conjunto de políticas apresentado como fundamental na superação da crise do desemprego dos anos 1980-90, pregando a necessidade de dinamizar o mercado, através da redução dos encargos patronais, da flexibilização trabalhista e da formação profissional permanente.





A educação, agora no contexto da mundialização, não é mais um motor de desenvolvimento do Estado nacional, até porque a soberania dos Estados é desmanchada com a ideologia do livre mercado, mas um meio de potencializar a produtividade e a competitividade entre mercados.



No entanto, contraditoriamente aos receituários economicistas e tecnicistas da teoria do capital humano, o que se verificou ao longo dos anos 1990 foi que o aumento da escolaridade da população, não só brasileira, se deu ao mesmo tempo em que aumentaram o desemprego, a pobreza e a desigualdade entre as camadas sociais e também entre nações.

Mais especificamente no Brasil, a taxa de analfabetismo vem caindo progressivamente nos últimos anos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre 1970 e 2003, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais caiu de 32,94% para 11,4%. A taxa de analfabetismo funcional³⁹ das pessoas de 15 anos ou mais, entre 1997 e 2003, reduziu de 32,04% para 24,8%⁴⁰. Em relação à frequência escolar, a taxa bruta de frequência escolar – entre 7 e 14 anos de idade, atingiu 97% – praticamente a universalização do ensino fundamental; entre 15 e 17 anos de idade, a taxa chegou a 82%, sendo que 44,4% de estudantes nessa faixa estão no ensino médio, segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)/2005⁴¹. As últimas décadas foram marcadas também por um crescimento significativo do ensino superior, principalmente no setor privado.

Baseando-se na idéia de que a educação é o motor do crescimento econômico, pode-se concluir, com base nesses dados, que logo os brasileiros estarão aptos a inserirem-se na “sociedade do conhecimento” e no competitivo mundo globalizado, já que, conforme é disseminado, para tal ingresso a exigência é que o país tenha trabalhadores qualificados e um mercado competitivo.

No entanto, o mundo do trabalho não apresenta dados tão otimistas quanto os dados da educação. De acordo com a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), metodologia antiga do IBGE, a taxa de desemprego nas principais regiões metropolitanas do Brasil subiu de uma média próxima a 5,5%, no período 1991-97, para uma média superior a 7% entre 1998-2000⁴². A taxa de desemprego aberto (trabalhadores que procuram emprego e não acham) aumentou em todos os setores de atividades (indústria, comércio e serviços) no período entre 1994 e 2001, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), atingindo de forma mais significativa os jovens com idade entre 18 e 29 anos⁴³.

Segundo os dados no documento do IBGE *Síntese dos Indicadores Sociais* (2005)⁴⁴, a taxa de atividades (indicador que mede a participação da população no mercado de trabalho, considerando o total da população em idade de trabalhar), em 2004, no Brasil, encontrava-se na seguinte situação: 30,4% da população em idade de trabalhar eram empregados com carteira de trabalho assinada; 22% eram trabalhadores por conta própria; 18,3% trabalhadores sem carteira de trabalho (informais) e 40,3% sem os benefícios trabalhistas.

A análise realizada pelo IBGE⁴⁵ em relação à “desocupação” (trabalhadores ocupados com ou sem carteira de trabalho assinada ou por conta própria) por grupo de anos, revelou que a taxa de desocupação aumenta com a escolaridade, isto é, encontram-se desempregados ou desocupados trabalhadores com maiores níveis de escolaridade. Em

2004, para a população de menor nível de escolaridade (até 4 anos completos de estudo) a taxa de desocupação foi de 5,5%, enquanto para os grupos mais escolarizados (12 anos ou mais de estudo), a taxa foi de 21,4%.

A evolução do desemprego juvenil (entre 18 e 24 anos de idade), no período entre 1990 e 2000, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), elevou de 9,1% em 1991 para 14,7 em 2000⁴⁶.

Fazendo uma relação entre Educação e Trabalho, podemos constatar que, ao mesmo tempo em que há a expansão do acesso à educação escolar e o aumento da escolaridade dos brasileiros, há o crescimento da taxa de desemprego. O mais grave é a constatação de que o aumento do desemprego está afetando, de forma significativa, os jovens; mais grave ainda, os jovens brasileiros com nível de instrução elevada.

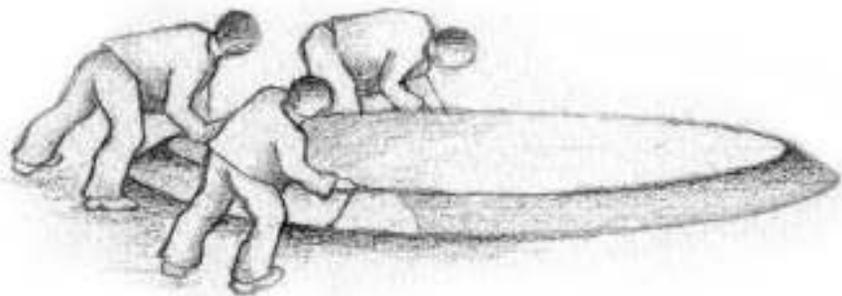
Nesse sentido, pode-se concluir que o aumento do nível de escolaridade do brasileiro e a universalização do ensino fundamental nas últimas décadas não resultaram em emprego, crescimento econômico ou distribuição de renda, conforme professavam os defensores do livre mercado. O processo de globalização neoliberal no Brasil, assim como em outros países dependentes, ao contrário do que prometia – acumulação e distribuição de riquezas –, aprofundou as “disparidades existentes entre os avanços tecnológicos e as condições de vida da maioria da humanidade”⁴⁷.

3 EDUCAÇÃO E TRABALHO

Conforme constatado, os dados estatísticos contradizem a concepção de educação como motor de crescimento econômico, gerador de empregos e de distribuição de renda. Para entender esse conflito entre educação e trabalho na forma como vem se configurando no mundo globalizado, considera-se importante buscar nos fundamentos ontológicos e históricos da relação entre esses dois aspectos como parte do processo de formação humana. Compreender essa contradição, concebendo *trabalho como princípio educativo, é aprendê-la a partir das relações de produção como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência e como fonte de conhecimento e formação da consciência*⁴⁸.

Numa concepção concreta, histórica, o trabalho é compreendido como um processo que se dá entre o homem e a natureza durante a produção de sua existência. Ontologicamente, o trabalho é o elemento primário que funda a esfera social do ser. Marx e Engels⁴⁹ colocam que o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. Nessa perspectiva, o primeiro ato histórico é, portanto, a produção da própria vida material – o que o ser humano precisa produzir para atender as suas necessidades para viver – comer, vestir, morar...

O trabalho, como um processo pelo qual o homem se apropria da natureza e a transforma conforme as suas necessidades, produzindo e reproduzindo a sua existência, se dá na relação com os outros homens, o que vai configurá-lo como um ser social. E ao mesmo tempo em que transforma a natureza para produzir a sua existência, incluindo a sua relação com o outro, ele se transforma. O homem produz sua existência extraindo da natureza suas necessidades, não de forma isolada, mas junto com o outro, numa relação social. E essa relação social de produção da existência implica em uma relação de transformação da natureza e de si próprio, pois, nesse processo, ele produz também novas técnicas, ferramentas, conhecimento, cultura e novas necessidades. É através do trabalho que o homem se torna homem. Esse é o entendimento da categoria *trabalho* como princípio educativo, e é o que vai constituir a diferença entre o homem e o animal.



Para Lukács, o salto ontológico entre a esfera animal e a social é operado pelo trabalho. O trabalho é a síntese operante da *teleologia* e da *causalidade*⁵⁰. *Teleologia* significa a capacidade que o homem possui de definir finalidades e projetar a forma pela qual vai intervir na realidade/natureza. O artesão, por exemplo, quando pretende confeccionar uma bolsa (finalidade), projeta no couro do animal a bolsa que pretende confeccionar. Assim como o arquiteto projeta uma casa. Marx abordou essa questão da *teleologia* e da *causalidade* comparando o trabalho da abelha e do artesão. O artesão é capaz de pegar a matéria-prima e projetar a criação do objeto que atende a sua necessidade; a abelha o faz instintivamente. Nesse sentido, para Marx, o momento decisivo do trabalho humano é a prévia ideação dos resultados ou objetivos. Frigotto (1986) faz a seguinte síntese:

O homem, enquanto natureza e animal, se confunde com a natureza geral e com o mundo animal; mas pelo trabalho, na relação com os demais homens, se distingue e se produz homem, tornando-se o único ser capaz de apropriar-se da natureza, transformá-la, de criar e fazer cultura.⁵¹

O modo pelo qual o homem produz sua existência (modo de produção) é constituído pelas relações sociais estabelecidas entre os homens no processo de produção de sua existência (relações de produção) mais a capacidade de produção, que são as forças produtivas (os instrumentos, as técnicas, as máquinas, a força de trabalho). No entanto, o modo de produção não pode ser compreendido simplesmente como a reprodução material da existência humana. O modo de produção, que é constituído de relações de produção mais força de trabalho, é também uma forma pela qual o homem expressa o seu modo de vida. O que produz e como produz expressam o modo como vive. A natureza do indivíduo depende das condições materiais de sua produção, incluindo nessas condições as idéias, as instituições, ideologias que são produzidas e reproduzidas ao longo de sua vida. Há uma articulação entre estrutura (o modo pelo qual produz materialmente sua existência) e superestrutura (o modo como expressa, idealiza sua existência e se relaciona com o outro). A organicidade entre a estrutura e a superestrutura de uma determinada formação histórico-social, na concepção de Gramsci, forma um *bloco histórico*.

O conceito de *bloco histórico* em Gramsci (2000)⁵² expressa a organicidade que imprime as relações de produção, sociais e de poder, em uma determinada formação social e histórica, enquanto “*unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos*”, e permite a visualização, no conjunto das relações sociais de força, o movimento histórico que insere uma determinada formação histórica.

Nessa perspectiva, ao analisar o quadro social de um determinado bloco histórico, ou as forças sociais que atuam em uma



O modo de produção, que é constituído de relações de produção mais força de trabalho, é também uma forma pela qual o homem expressa o seu modo de vida. O que produz e como produz expressam o modo como vive. A natureza do indivíduo depende das condições materiais de sua produção, incluindo nessas condições as idéias, as instituições, ideologias que são produzidas e reproduzidas ao longo de sua vida.



determinada formação histórico-social, é necessário distinguir os *movimentos orgânicos* (estruturais, relativamente permanentes) dos *movimentos de conjuntura* (ocasionais, imediatos, quase acidentais). Os primeiros estão relacionados ao modo de produção da existência de uma determinada formação histórico-social, e os segundos se referem às alterações, ajustes que são operados no decorrer da história da sociedade. Essa dinâmica vai caracterizar a historicidade que constitui uma formação social. “Esta concepção da história, (...), tem por base o desenvolvimento do processo real da produção, e isso partindo da produção material da vida imediata (...)”⁵⁵.

Marx, em sua obra *O Capital*⁵⁴, vai mergulhar no *movimento orgânico* do modo de produção capitalista; como no modo de produção capitalista se dá a produção da existência humana. Nesse movimento do modo de produção capitalista, ele aponta duas contradições básicas: a *divisão social de classes* (capitalistas ou burgueses *versus* proletário ou trabalhadores) e a *concorrência intercapitalista* (concorrência que se opera entre os próprios

capitalistas no processo de acumulação do capital). O *movimento orgânico* do capitalismo está imbricado nas contradições que se operam entre e interclasses: (1) entre aquele que detém as forças de produção (capitalista) e aquele que produz (trabalhador); (2) e as contradições implicadas na concorrência entre os capitalistas durante o processo de obter ganhos e lucros.

A concorrência entre os capitalistas exige desenvolver as forças produtivas para aumentar a capacidade produtiva e reduzir o valor das mercadorias. O desenvolvimento da *força produtiva* (maquinaria, técnicas, ferramentas, mão-de-obra) propicia a produção cada vez maior de *valores de uso* (mercadorias valorizadas pela necessidade de seu uso pelo homem), isto é, propicia produzir mais quantidade, aumentar a produtividade e aumentar a riqueza, no sentido de acumular mercadorias. Mas, ao mesmo tempo, o aumento da produtividade reduz o valor contido nessa massa de riqueza, pois uma mercadoria produzida em grande escala diminui de valor. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as forças produtivas para aumentar a riqueza, o valor dessa riqueza é reduzido pelo aumento da produtividade, isto é, é reduzido o valor de troca⁵⁵.

A mesma contradição está contida no trabalho. Coloca Marx⁵⁶: *trabalho concreto* produz *valor de uso* (o trabalho estritamente necessário para produzir uma mercadoria produz um valor para essa mercadoria); *trabalho abstrato* produz *valor de troca* (o valor atribuído ao trabalho necessário para produzir uma mercadoria que vai determinar o valor dessa mercadoria no processo de troca). O *trabalho concreto* e *trabalho abstrato* também estabelecem uma relação de contradição: um nega o outro.

Da mesma forma como ocorre com o *valor de uso* e *valor de troca*, o trabalho necessário na produção de mercadorias necessárias, quanto mais necessárias essas mercadorias e mais produzidas, reduz o *trabalho abstrato*, isto é, reduz o valor dessa força de trabalho e afeta a sua reprodução. O *valor da força de trabalho* é constituído de um determinado *quantum* de *trabalho abstrato* (salário), necessário para produzir os meios de subsistência do trabalhador e de sua família. Sendo reduzido o seu valor, sendo rebaixado o seu salário, afeta diretamente a renda familiar do trabalhador e, com isso, a qualidade de vida e a qualidade de produtiva desse grupo.

O desenvolvimento das forças produtivas vai intensificar essa contradição. Quanto mais se aumenta a capacidade de produzir mercadorias, mais desenvolve-se a força de trabalho, aumenta-se a produtividade, reduz-se o valor da riqueza e o valor da força de trabalho. Essa dinâmica vai configurar o trabalho no contexto do modo de produção capitalista como uma mercadoria. A produção intensiva de mercadoria, seja ela o produto em si ou o trabalho, reduz o seu valor. Como, então, extrair lucro (capital) nesse processo em que quanto mais se produz, mais cai o valor da mercadoria?

Explica Marx⁵⁷ que será através da extração da *mais-valia*, e não da mercadoria produto, que será possível gerar capital. Isto é, será no valor do trabalho não pago ao trabalhador, do excedente da força de trabalho, das horas a mais necessárias à

produção de determinada mercadoria que será possível obter mais lucro. Mantendo-se inalterados os salários (reais), a taxa de mais-valia tende a elevar-se quando a jornada e/ou a intensidade do trabalho aumentam (aumentando a mais-valia absoluta) ou com o aumento da produtividade (aumentando a mais-valia relativa).

Marx⁵⁸ coloca que a produção do capital não é apenas a produção de mercadoria, é essencialmente a produção da mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que ele produza mercadorias em geral, tem de produzir mais-valia.

As contradições entre *valor de uso e valor de troca e trabalho concreto e trabalho abstrato* traduzem o movimento do capital relacionado às duas contradições básicas: *concorrência intercapitalista e a divisão social de classes*.

A concorrência intercapitalista reduz o valor das mercadorias para compor um nível de competitividade, através do desenvolvimento das forças produtivas e do aumento da produtividade, que exige o uso relativamente menor da força de trabalho. No entanto, por outro lado, a dispensa da mercadoria força de trabalho (desemprego) e o arrocho salarial (redução do capital variável), em detrimento da crescente utilização relativa do capital constante (maquinaria), redundam na redução da taxa de acumulação, pois reduzem o consumo de mercadoria, o que não é bom para o capitalista. A dispensa de trabalhadores e a medida de reduzir o capital variável (o valor do trabalho, o salário do trabalhador) expressam a dupla destruição da força de trabalho.

A força de trabalho supérflua, não sendo mais necessária ou não sendo mais *valor de uso*, vai formar o *exército de reserva* do capital. A força de trabalho consumida, que ainda é necessária ou que possui um *valor de troca*, tendo em vista a redução de seu preço, não consegue se reproduzir, a não ser de forma atrofiada e débil, comprometendo a própria condição de produção de mais-valia e de capital.

A lógica do capital pode ser compreendida na fórmula de circulação de mercadoria. A fórmula direta de circulação de mercadoria - mercadoria - dinheiro - mercadoria (M-D-M) - representa a circulação simples de mercado, tendo o D (dinheiro) como um meio de intermediar esta circulação - a troca de mercadoria. É a troca de M (mercadoria), via D (dinheiro), que se transforma em *valor de uso*, valor atribuído à mercadoria tendo em vista a necessidade desta pelo homem.

Na fórmula geral do capital D-M-D, parte-se de um montante em D, compra-se e vende-se mercadorias com a finalidade de, ao final do processo, obter-se mais D ou mais valor de troca, reforçando a circulação de mercadorias. D-M-D é a fórmula geral do capital, como aparece diretamente na esfera da circulação. Não se trata de lucro isolado, mas do incessante e insaciável movimento de ganho, de valorização do valor. Trata-se do capital.

Enfim, a lógica que permeia esse modo de produção da existência é o incessante e insaciável movimento de valorização do capital, de ganho operado pelos capitalistas. Tudo vira mercadoria; tudo é vendável. Os resultados desse modo de



*a educação para
o emprego ou para
gerar produtividade ou
competitividade não vai
ser a solução para a
questão social,
pois desemprego,
pobreza e desigualdade
social são fenômenos
imanescentes ao modo de
produção capitalista.*



produzir a existência do homem são as mais bárbaras consequências sociais: desemprego, pobreza e desigualdade social. A condição de existência do modo de produção capitalista e da produção de riqueza está relacionada com a constituição de uma superpopulação de reserva de trabalhadores. A lei geral, absoluta, da acumulação capitalista de Marx define que:

Quanto maiores a riqueza social, o capital em função, a dimensão e energia de seu crescimento e, conseqüentemente, a magnitude absoluta do proletariado e da força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está em razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, (...), o pauperismo⁵⁹.

Em síntese, podem-se destacar as seguintes frases de Marx: “*Acumulação de riqueza num pólo e, ao mesmo tempo, acumulação de miséria, de trabalho atormentante, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no pólo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital*” ou “*nas mesmas condições em que se produz a riqueza, produz-se também a miséria*”⁶⁰.

Mas não é somente a capacidade de produzir riquezas e conhecimentos na mesma proporção em que possui a capacidade de produzir a pobreza e a alienação que vai caracterizar esse

modo de produção da existência. Ele possui também uma alta capacidade de deprender a maior riqueza, ou melhor, a base de sustentação da existência humana: a natureza. Nesse contexto, *a educação para o emprego* ou para gerar produtividade ou competitividade não vai ser a solução para a questão social, pois desemprego, pobreza e desigualdade social são fenômenos iminentes ao modo de produção capitalista.

A compreensão concreta da relação entre trabalho e educação, isto é, da questão do trabalho e da relação entre trabalho, conhecimento, consciência e educação, na sociedade capitalista e em suas formas conjunturais de acumular capital, exige a superação da visão de trabalho como mercadoria e o esforço de apreender as relações de trabalho e de produção como práticas que definem o processo civilizatório. Nessa ótica, a reflexão sobre a filosofia e a prática educativas não pode ignorar o movimento histórico real. A educação, no movimento da produção da existência do homem, na sociedade capitalista, é uma prática contraditória e se inscreve na luta pela hegemonia, para superar as contradições e as conseqüências deflagradas por ela.

4 EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

Diante das contradições que inserem o movimento do capitalismo e baseando-se nos dados introdutórios, o que se pode concluir é que: no contexto da globalização, em que o modo de produção capitalista impera e tem sido concebido como única alternativa, *a capacidade social de produzir riquezas, em sua essência, isto é, dentro do contraditório movimento do capital, cresce na razão direta em que aumenta a pobreza, a miséria, o desemprego*. Mas não é somente esse quadro de precarização do trabalho, iminente do modo de produção capitalista, que vem preocupando alguns intelectuais da atualidade. A questão do meio ambiente deve merecer também atenção.

Da mesma forma que a lógica do capital precariza o trabalho, mais e mais lucro gera à custa da miséria da maioria da população, ela depreda o meio ambiente. Nesse sentido, o que está em jogo é a própria existência da humanidade.

Anderson (1992)⁶¹ coloca que, embora alguns países e regiões tenham alcançado níveis de desenvolvimento econômico satisfatórios, a retórica de que países em processo de desenvolvimento podem atingir níveis de desenvolvimento nos moldes dos países centrais é uma “falácia”. Segundo o autor:

O estilo de vida de que hoje desfruta a maioria dos cidadãos das nações capitalistas ricas (...) depende de sua restrição a uma minoria. Se todas as pessoas da Terra possuísem o mesmo número de geladeiras e automóveis que as da América do Norte e da Europa Ocidental, o planeta ficaria inabitável. Hoje, a ecologia global de capital, o privilégio de uns poucos, requer a miséria de muitos, para ser sustentável.⁶²

Para sustentar sua tese, Anderson (1992)⁶³ retoma os dados que comprovam a intensificação da polarização interna e inter-

nacional e o aumento da pobreza e da fome no mundo ocorridos nas últimas décadas do século XX. E continua:

Se todos os seres humanos tivessem simplesmente um quinhão igual de alimento, numa dieta com menos de metade do consumo norte-americano de calorias de base animal (...) o globo não poderia sustentar a sua atual população; se o consumo alimentar dos Estados Unidos fosse generalizado, metade da espécie humana teria que tornar-se extinta – a Terra não poderia sustentar mais de 2,5 bilhões de habitantes.⁶⁴

O autor chama a atenção para o fato de que, mesmo no atual quadro de desigualdade crescente, o planeta já enfrenta as conseqüências da depredação do meio ambiente e da escassez dos recursos naturais: *“a camada de ozônio está sendo rapidamente depauperada, as temperaturas estão subindo de forma acentuada, o lixo nuclear está se acumulando, as florestas estão sendo dizimadas, milhares de espécies estão sendo varridas”*.⁶⁵

Enfim, o padrão de vida da média da população dos países mais ricos não pode ser reproduzido nos países pobres sem conseqüências ecológicas comuns. Tal situação cria uma tensão – já perceptível nos Estados Unidos e na Europa – advinda de um contingente cada vez maior de imigrantes que busca usufruir dessas condições de consumo. Nesse sentido, explica o autor, na ótica dos países mais ricos, algumas medidas são necessárias, tais como: salvaguardar o fornecimento de petróleo; filtrar a imigração; bloquear, quando necessário, o acesso às tecnologias mais avançadas, e em especial, mas não exclusivamente, as tecnologias bélicas, entre outras.

Uma outra questão, muito recente, e que diz respeito especificamente ao Brasil, é a produção de etanol. Além das conseqüências de se reforçar a dependência produtiva e tecnológica com países centrais, a possibilidade de os proprietários rurais obterem um rendimento maior com usinas e produção de cana-de-açúcar tem levado à monocultura, com a substituição da agropecuária e a agricultura da soja e de outros alimentos. Duas conseqüências são apontadas pelos especialistas: 1) a pecuária tende a ficar localizada próxima das terras amazônicas, causando o desmatamento; 2) a monocultura pode levar à escassez de alimentos. Essa reação dos grandes produtores rurais, sem considerar as conseqüências ambientais e sociais, e também culturais, é exemplar para a compreensão da lógica capitalista – o capital é a prioridade.

Mauro Santayana, colonista político do *Jornal do Brasil*, analisando a questão do efeito estufa, faz a seguinte observação:

O relatório sobre o clima, divulgado na Sexta-Feira Santa, deve ser levado a sério. Até há poucos decênios, a Natureza parecia inesgotável, mas esse tempo passou. Não há como sobreviver se continuarmos a cultivar o consumo, e a dar mais valor à embalagem – de que fazem parte os aditivos químicos – do que ao conteúdo; mais à acumulação individual do que à justa distribuição dos recursos da vida. Assim, a civilização contemporânea se assemelha à máquina brutal, que transforma a Natureza quase sempre em produtos supérfluos, que o moinho do consumo reduz a lixo. A uns transforma em servos do lucro e do luxo, enquanto a maioria é excluída do conhecimento, do trabalho e do mínimo necessário à vida (...).



Os pobres serão os primeiros a desaparecer na catástrofe esperada. Os Estados Unidos acham que podem se apoderar de seus bens e assegurar a sobrevivência dos ricos⁶⁶. Mas é uma ingenuidade supor que a imensa maioria dos homens irá, mansamente, rumo ao holocausto. Cabe aos que ainda têm uma natureza a preservar, como os sul-americanos, mobilizar-se para a defesa da soberania sobre seu espaço e, com ela, a perpetuidade da vida. Ao recusar o protocolo de Kyoto, Bush se engana. A Humanidade se salvará como um todo ou perecerá como um todo.⁶⁷

A mundialização, com o livre mercado e a hipertrofia do financeiro, revelou-se, no limiar da virada para o novo milênio, imaneamente problemática pelas conseqüências sociais que deflagra. Fica uma questão trazida por Lowy (2005): “*Como imaginar uma solução verdadeira, isto é, radical, para o problema da crise ecológica, sem mudar, do vinho para a água, o modo de produção e de consumo, gerador de desigualdades gritantes e de estragos catastróficos?*”⁶⁸.

Trata-se de uma preocupação que não é somente dos críticos do sistema. Ela estava presente na reunião de Cúpula do Milênio da ONU, realizada em 2000, em Nova York, com a participação de vários governos e dos principais organismos multilaterais. Nela foi elaborado documento denominado *Declaração do Milênio*⁶⁹, que reuniu compromissos assumidos, em diferentes conferências internacionais durante a década de 1990, sobre assuntos específicos, que incluem: erradicar a extrema pobreza e a fome até 2015, promover o aumento do nível de escolaridade e a melhoria da saúde das populações dos países mais pobres, bem como garantir a sustentabilidade do meio ambiente e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento do milênio.

São oito os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM): *erradicar a extrema pobreza e a fome*; metas: reduzir pela metade a proporção da população com renda inferior a 1 dólar PPC⁷⁰ por dia e a proporção da população que sofre de fome; *atingir o ensino primário universal*; meta: garantir, até 2015, que todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino; *promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres*; meta: eliminar a disparidade entre os sexos em todos os níveis de ensino; *reduzir a mortalidade infantil*; meta: reduzir em dois terços a mortalidade de crianças menores de cinco anos de idade; *melhorar a saúde materna*; meta: reduzir em três quartos a taxa de mortalidade materna; *combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças*; metas: deter a propagação e inverter a tendência atual dessas enfermidades; *garantir a sustentabilidade do meio ambiente*; metas: integrar os princípios de desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais; reduzir pela metade a proporção da população sem acesso permanente e sustentável à água potável e esgotamento sanitário; ter alcançado uma melhora significativa na vida de pelo menos 100 milhões de habitantes de assentamentos precários; *estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento*; metas: avançar no desenvolvimento de um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório; atender às necessidades especiais dos países menos desenvolvidos; atender às necessidades especiais dos países sem acesso ao mar e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento; tratar globalmente o problema da dívida dos países em desenvolvimento mediante medidas nacionais e internacionais, de modo a tornar a dívida sustentável a longo prazo; em cooperação com os países em desenvolvimento, formular e executar estratégias que permitam que os jovens obtenham um trabalho digno e produtivo; em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar acesso a medicamentos essenciais a preços acessíveis, nos países em vias de desenvolvimento; em cooperação com o setor privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e de comunicações.

Assim, em dezembro de 2002, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014*, através da Resolução n.º 57/254⁷¹. E a Unesco é incumbida de traçar as diretrizes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), em consonância com os marcos referenciais que fundamentam os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. A estratégia adotada tem sido a difusão dessas diretrizes em todos os aparelhos educativos, inclusive nos meios comunicação de massa, para que ocorra um processo educativo com a participação de todos os setores da sociedade.

O que se pretende com as políticas de desenvolvimento do milênio é amenizar as conseqüências sociais que o próprio modo de produção dominante, em sua gênese, deflagra, tendo em vista o risco de romper a coesão social. São ajustes necessários para manter as condições de produção e reprodução do

No novo milênio, a problemática que se coloca não é restrita à incapacidade de a maioria da população obter uma renda mínima para se beneficiar dos bens sociais básicos: educação, nutrição, saúde..., mas inclui a possibilidade da escassez de produção de alimento, das energias etc. Trata-se da ideologia do progresso, do desenvolvimento e da lógica de consumo.



capital. Nesse processo hegemônico, a educação é sempre um instrumento fundamental de implementação de ajustes, o que a constituiu problemática em sua natureza e função social no contexto da sociedade capitalista.

Sem o espaço devido para discutir tal problemática de forma mais profunda, mas objetivando buscar elementos que provoquem uma reflexão sobre ela, ressaltam-se as observações de Atilio Boron e Octávio Ianni de que a “*ideologia neoliberal penetrou nas mentes e nos corações dos sujeitos*”⁷². Eles apontam as formas pelas quais os “*intelectuais orgânicos do capital*”⁷³ criam as bases de sustentação e legitimação da ordem social instituída, introduzindo elementos de seu projeto de sociedade no senso comum das massas, para que se efetive a hegemonia de seu projeto civilizatório. É nessa perspectiva que, na formação histórico-social das sociedades capitalistas, a educação sempre esteve atrelada à *questão social*.

Essa dinâmica, que insere o processo de hegemonia de um determinado grupo sob outro, provoca o questionamento sobre a possibilidade de se estabelecer um mundo mais igualitário e mais justo, ou encontrar uma verdadeira solução para a sobrevivência da humanidade, nesse contexto econômico, político, social, cultural e ideológico de hegemonia neoliberal e imperialista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mundialização, sob a égide das grandes corporações, da hipertrofia financeira e de seus mecanismos de reestruturação produtiva, se apresenta problemática pelo alto custo social, não só, mas principalmente, nos países dependentes. Além do aumento da pobreza, da desigualdade social e do desemprego estrutural, as determinações de políticas macroeconômicas neoliberais resultaram na precarização do trabalho, com o aumento do subemprego e perdas dos direitos sociais, no enfraquecimento das forças trabalhistas, e põem em risco a própria existência humana.

A lógica do capital é perversa, supérflua, egoísta. A capacidade produtiva desse modo de produção supre não só as necessidades, como também os desejos de consumo, mas de uma parcela bem reduzida da humanidade, enquanto a maioria não vê supridas suas necessidades básicas de sobrevivência. Aumenta a riqueza de poucos e aumenta a miséria de muitos. Toma para si e destrói o patrimônio mais rico da humanidade: a Natureza.

No novo milênio, a problemática que se coloca não é restrita à incapacidade de a maioria da população obter uma renda mínima para se beneficiar dos bens sociais básicos: educação, nutrição, saúde..., mas inclui a possibilidade da escassez de produção de alimento, das energias etc. Trata-se da ideologia do progresso, do desenvolvimento e da lógica de consumo.

Considerando-se que o maior desafio encontra-se no triunfo ideológico do neoliberalismo, cabe uma questão: como superar essa lógica perversa, individualista, competitiva, consumista? Tal questão põe a centralidade na educação como contraditoriamente mediadora deste processo.

NOTAS

¹ Parte do texto que mostra a relação entre educação e pobreza no processo de formação da burguesia encontra-se na obra MOTTA, V. C. O Banco Mundial, a pobreza e a ideologia do capital social. **Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social**, tema: Ser social: pobreza e desigualdade na América Latina. Brasília/DF : Universidade de Brasília, n. 18, jan./jun., 2006a. Nesse artigo, se discute a relação entre educação e pobreza, atrelada ao conceito de “questão social” e à teoria do capital social, que é, após a crise do capitalismo no final dos anos 1990, a teoria que vai fundamentar outro conjunto de políticas sociais para o desenvolvimento do milênio, sob as orientações do Banco Mundial e outros organismos multilaterais.

² CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo : Unesp, 1999. p. 326.

³ A estatização da escola teve o sentido de controle de toda a instrução por parte do Estado e gestão direta do setor público mais importante.

⁴ Escola pública está associada ao princípio da gratuidade. Segundo Cambi (1999), a gratuidade foi um princípio que colocou a escola a serviço de “todos” e a “*tornou socialmente decisiva para operar um despertar das massas populares e uma verdadeira participação na vida econômica e política*” CAMBI, Franco. (1999) **op. cit.**, p. 399.

- ⁵ Nessa época, fundam-se escolas especializadas, distantes da tradição humanista confessional, orientadas para formar o perfil profissional e técnico instrucional de uma sociedade em que a divisão do trabalho vai se sofisticando.
- ⁶ CAMBI, Franco. (1999) **op. cit.**, p. 493.
- ⁷ Essas escolas, provavelmente, poderiam ser associadas às atuais escolas multisseriadas, comuns nas zonas rurais.
- ⁸ A exemplo do movimento Cartista em 1840, na Inglaterra, considerado por historiadores como o primeiro movimento nacional trabalhista, nascido do protesto contra as injustiças sociais da nova ordem industrial na Inglaterra; das Revoluções de 1848.
- ⁹ Augusto Comte (por volta de 1830). In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ¹⁰ PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3. ed. ampl. São Paulo : Cortez, 2001. p. 61.
- ¹¹ MONTESQUIEU. In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ¹² **Id. ibid.**, p. 262.
- ¹³ CAMBI, Franco. (1999) **op. cit.**
- ¹⁴ CHEVALIER, L. Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIX^{ème} siècle, Paris .In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ¹⁵ CAMBI, Franco. (1999) **op. cit.**, p. 329.
- ¹⁶ CHEVALIER **Apud.** CASTEL, Robert. (2003) **op. cit.**, p. 288.
- ¹⁷ Segundo o autor, entre 1840 e 1880, a população européia cresceu em cerca de 33%, e o número de matrículas em escolas cresceu em 145%.
- ¹⁸ HOBBSAWM, Eric. **Era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 114.
- ¹⁹ **Id. Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2003. p. 267.
- ²⁰ LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio da pobreza”**. São Paulo, 1998. p. 129. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1998.
- ²¹ <http://www.unesco.org.br>.
- ²² <http://www.unesco.org.br>.
- ²³ <http://www.unesco.org.br>.
- ²⁴ **Apud.** LEHER, Roberto. (1998) **op. cit.**, p. 130.
- ²⁵ **Id. ibid.**, p. 132.
- ²⁶ Na concepção da agência, a “*pobreza absoluta*” refere-se a definição de um tipo de pobreza que dá enfoque ao teor nutricional, e o termo “*pobreza relativa*” foca as necessidades básicas do indivíduo (saúde, educação, moradia...).
- ²⁷ **Apud.** LEHER, Roberto. (1998) **op. cit.**, p. 146. Deve-se lembrar que a década de 70 é marcada pela crise do petróleo (1973), que enfraqueceu o domínio internacional dos EUA, e pela Guerra do Vietnã, que levou à desmoralização e ao isolamento dos EUA (ver HOBBSAWM, Eric. (2003) **op. cit.**, referente ao capítulo da Guerra Fria).
- ²⁸ FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1998. p. 231-232.
- ²⁹ No Brasil, essa concepção resultou na Lei de Diretrizes da Educação 5692/71.
- ³⁰ FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, WARDE, HADDAD (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 232.
- ³¹ LEHER, Roberto. (1998) **op. cit.**, p. 228. Grifo nosso.
- ³² FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed.. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1986. (Educação Contemporânea). p. 136.
- ³³ Chesnais (1996) introduz o termo “mundialização” em detrimento ao de “globalização”, porque considera que este último, bem como outros adjetivos atribuídos a ele, foram popularizados de forma que “*cada qual pode empregá-lo exatamente no sentido que lhe for conveniente, dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser*”, além de introduzir com mais força a idéia e as dimensões incorporadas nesse processo, que não se refere somente às atividades dos grupos empresariais e aos fluxos comerciais, mas inclui também a globalização financeira. **A mundialização do capital**. São Paulo : Xamã, 1996. p. 24; 29.
- ³⁴ Em 1989, um grupo de economistas do *International Institute for Economy* se reuniu em Washington para discutir e buscar soluções para a crise econômica da América Latina relacionada com a estagnação, inflação e dívida externa. Um conjunto de propostas de políticas e reformas foi elaborado e denominado de “Consenso de Washington”. Esse conjunto de propostas foi utilizado pelo FMI e pelo Banco Mundial, como condição para a renegociação da dívida externa.
- ³⁵ CHESNAIS (1996) **op. cit.**, p. 34.
- ³⁶ O marco dessas novas orientações de políticas educacionais consiste na Lei 9394/96.
- ³⁷ MOTTA, Vânia C. Politizando a “sociedade do Conhecimento” sob a ótica do pensamento de Gramsci. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan./abr., 2006b. p.18-29.
- ³⁸ GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2. ed.. Petrópolis : Vozes, 2002.
- ³⁹ Pessoas que não dominam as habilidades de leitura, escrita, cálculos e ciência, correspondente a uma escolaridade mínima de quatro séries completas.
- ⁴⁰ IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro, 2004.
- ⁴¹ INEP. **Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- 2005**. Brasília, 2005.
- ⁴² IBGE **Apud.** IPEA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Rio de Janeiro, n. 5, ago., 2002.
- ⁴³ IPEA. (2002) **op. cit.**
- ⁴⁴ IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**. Brasília, 2005.
- ⁴⁵ **Id. Ibid.**
- ⁴⁶ OIT. Oficina Regional America Latina y Caribe. Panorama laboral: evolucion del desempleo juvenil, 1999, 2000 e 2001. In: IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**. Brasília, 2005.

- ⁴⁷ MOTTA, Vânia C. (2006b), *op. cit.*, p. 21.
- ⁴⁸ O que se pretende indicar nesta parte do artigo são as contradições que operam o modo de produção capitalista, enfatizando a lógica destruidora imanente desse modo de produção. Tendo em vista as limitações da discussão no âmbito de uma parte de um artigo, a simplificação da questão é inevitável, mas pretende-se que seja provocadora.
- ⁴⁹ MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Introdução Jacob Gorender; Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- ⁵⁰ LUCKÁCS, Georg. **História e consciências de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo : Martins Fontes, 2003.
- ⁵¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. (1986) *op. cit.*, p. 72.
- ⁵² GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2000. p. 26.
- ⁵³ MARX, Karl; ENGELS, F. (2002) *op. cit.*, p. 33.
- ⁵⁴ MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2.
- ⁵⁵ A produção chinesa, hoje, é um bom exemplo desse movimento do capital. Há um tempo não se imaginava que era possível adquirir um conjunto de cinco ou seis canetas pelo preço de R\$ 2,00.
- ⁵⁶ MARX, Karl (2002) *op. cit.*
- ⁵⁷ *Id. ibid.*
- ⁵⁸ *Id. ibid.*
- ⁵⁹ *Id. ibid.*, p. 747-748.
- ⁶⁰ *Id. ibid.*, p. 749.
- ⁶¹ ANDERSON, Perry. **O fim da história**: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1992.
- ⁶² *Id. ibid.*, p. 110.
- ⁶³ *Id. ibid.*
- ⁶⁴ Conforme observa o autor, a população mundial, hoje, é de cinco bilhões, dobrou em cinquenta anos, e é suscetível de se aproximar dos dez bilhões no final do próximo século. Sendo que 90% desse aumento dar-se-á nos países pobres.
- ⁶⁵ ANDERSON, Perry. (1992) *op. cit.*, p. 111.
- ⁶⁶ Provavelmente Santayana está fazendo referência ao crédito de carbono.
- ⁶⁷ SANTAYANA, Mauro. Os limites do espírito. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 9 abril 2007. Col. Coisas da Política.
- ⁶⁸ LOWY, Michael. **Ecologia e socialismo**. São Paulo : Cortez, 2005. (Questões de nossa época, v. 125). p. 77-78.
- ⁶⁹ DECLARAÇÃO do Milênio. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm/odm_vermelho.php#> Acesso em: 3, mar. 2007.
- ⁷⁰ Paridade do poder aquisitivo.
- ⁷¹ UNESCO. **Resolução n.º 57/254**. Disponível em: <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/299680c3c67a50454833fb27fa42d95bUNresolutionen.pdf>. Acesso em: 2 março, 2007.
- ⁷² BORON, Atilio. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 6. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2003; IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2000.
- ⁷³ O “*intelectual orgânico do capital*”, uma categoria de Gramsci, exerce a função de elaborar as “ideologias” necessárias à formação e à conservação de consensos na sociedade. A ideologia, nesse movimento hegemônico, trata-se de um determinado entendimento da realidade ou visão de mundo particular que se quer que seja universal, dirigindo e organizando uma vontade política. A atuação dos intelectuais é imprescindível para a classe dominante, porque cria as bases de sustentação e legitimação da ordem social instituída. E é fundamental para as classes dominadas pela necessidade histórica de superar a divisão de classes e unir as forças populares para lutar por uma nova ordem social.

ABSTRACT

Vânia Cardoso da Motta. The issue of education social function in the new millennium.

Sketching a brief historical trajectory of the educational function in capitalist society, this article seeks elements, based on the concept of work as an educational principle, to stimulate reflection on the nature and role of education in the current stage of global capitalism, and on the challenges of bringing about changes in a social context that is actualized and built through labor precarization (unemployment, poverty increase, loss of rights) and environmental degradation.

Keywords: *Education; Poverty; Labor; Capital; Environment.*

RESUMEN

Vânia Cardoso da Motta. La cuestión de la función social de la educación en el nuevo milenio.

Trazando una breve trayectoria histórica de la función educativa en la sociedad capitalista, este artículo trata de buscar elementos, a partir de una concepción del trabajo como principio educativo, con el objetivo de estimular una reflexión sobre la naturaleza y el papel de la educación en la etapa actual del capitalismo globalizado, y sobre el desafío de provocar cambios en un contexto social en el que se realiza y se construye a través de la precarización del trabajo (del desempleo, del aumento de la pobreza, de la pérdida de los derechos conquistados) y de la degradación del medio ambiente.

Palabras clave: *Educación; Pobreza; Trabajo; Capital; Medio Ambiente.*