

Reflexões sobre a educação e trabalho na sociedade capitalista: uma articulação necessária

Resumo

Este artigo fornece respaldo aos conceitos discutidos por autores que defendem em uma perspectiva histórica, a relação educação e trabalho em seus aspectos mais amplos, ou seja, tanto nos espaços formais e informais da educação. Para tanto o conteúdo, em grande parte, é fruto de reflexões propiciadas pelas perspectivas teóricas Trabalho, Educação e Práticas Pedagógicas. Nele procuramos discutir a relação entre as transformações no mundo do trabalho e a formação humana (escolar e não-escolar). Acreditamos que o entendimento do que seja educação formal e informal é fundamental ao profissional da educação para o seu (re) pensar do fazer pedagógico de maneira crítica e, para a delimitação do seu papel dentro dos trâmites escolares.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Práticas pedagógicas; Formação humana

Daniele Hungaro da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina
danihungaro@hotmail.com

Introdução

Primeiramente é importante considerar que a compreensão da educação requer o conhecimento da sociedade e das leis que a regem. A afirmação está baseada no entendimento de que as relações sociais, que são temporalmente definidas pela produção material dos homens, dão forma aos processos educacionais. Nesse sentido, a

educação enquanto expressão e resposta às transformações sociais deve nortear nossas discussões.

Desta forma, faz-se necessário refletir sobre a natureza e a especificidade da educação. Saviani (1944), na obra “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações”, afirma que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.

O autor discute o fato de que o que diferencia os homens dos demais seres vivos é sua necessidade de produzir continuamente sua própria existência. Enquanto os demais seres vivos se adaptam à realidade natural e assim têm sua existência garantida, os homens devem adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la, o que é feito pelo trabalho, uma ação intencional.

Para Saviani (1944), dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Situado na categoria do trabalho não-material, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Nesse sentido, em cada época, em cada sociedade desenvolvem-se formas educacionais correspondentes ao modo como ela se organiza, se pensa ou se idealiza, ou seja, correspondentes às suas crenças religiosas, seus valores culturais, econômicos e políticos. O conceito de educação apresenta, conforme afirma Luzuriaga (2001), dois sentidos que se complementam. Pode ser entendida como o esforço ordenado, sistemático de uma sociedade sobre a infância e a juventude a fim de formá-la e encaminhá-la numa dada direção, que é a chamada educação formal.

Num outro sentido, mais geral, a educação é compreendida como a ação genérica, ampla de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. Nesse sentido, a educação é parte integrante, essencial da vida do homem em sociedade, e existe desde quando há seres humanos sobre a terra. Trata-se de uma educação informal, espontânea e, muitas vezes inconscientes.

Entendida de um ponto de vista mais amplo, a educação é estendida às diversas esferas da vida social, podendo ser oferecida por diversas instituições, tais como a família, a igreja, o convívio social, o ambiente de trabalho, entre tantas outras. Em outras palavras, a educação está inserida na sociedade e, conforme esta se organiza, organizam-se as instituições sociais. Assim, os processos educacionais se dão, quer no convívio de uma determinada sociedade, quer em instituições responsáveis para tal fim específico.

Isso posto, a discussão está organizada em quatro eixos, os quais são: 1) O trabalho como categoria de análise das transformações sociais; 2) Mudanças tecnológicas, recomposição do sistema produtivo e educação no século XX; 3) Realinhamento produtivo, cultura mercantil e formação do indivíduo; 4) A educação como expressão e resposta às transformações sociais, e por fim as considerações finais.

Esperamos contribuir com a formação de todos que optaram pela leitura desta revista, oferecendo um conhecimento histórico relevante e uma concepção teórica muito presente ainda hoje (o marxismo).

O trabalho como categoria de análise das transformações sociais

Marx (1984. p. 386-388) apresenta que a manufatura se origina de dois modos: primeiro, “quando são concentrados numa oficina, sob o comando do mesmo capitalista, trabalhadores de ofícios diversos e independentes, por cujas mãos tem de passar um produto até seu acabamento final”, segundo, quando “O mesmo capital reúne ao mesmo tempo na mesma oficina muitos trabalhadores que fazem a mesma coisa ou a mesma espécie de trabalho”. Este é entendido como um processo de cooperação simples, enquanto o outro é chamado de cooperação complexa.

A divisão do trabalho teve consequências importantes, o indivíduo subjugado às ferramentas, que também são modificadas em virtude da especialização das funções, têm suas habilidades alteradas. O trabalhador parcial que executa uma única operação transforma seu corpo em órgão especializado dessa função, por conseguinte, levará menos tempo para executar do que um artesão que realiza diferentes operações.

De acordo com Marx (1984, p. 399) “o período manufatureiro estabelece conscientemente como princípio a diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias”. Esses trabalhadores parciais propiciam uma produção em menor tempo ou eleva a força produtiva do trabalho se comparado com os ofícios independentes. No sistema de produção capitalista, essa divisão do trabalho engendra-se como um método de produzir a mais-valia, que pode ser entendida, simplificada, como lucro do capitalista. Assim, há menos perda de tempo e de trabalho, aumentando a produtividade e os lucros.

Marx (1984, p. 400) menciona que “O mecanismo específico do período manufatureiro é o trabalhador coletivo, constituído de muitos trabalhadores parciais”. O trabalhador coletivo é limitado em funções específicas, ou seja, não detém o processo de produção em sua totalidade, assim sendo, atua como parte de uma engrenagem e sua atuação só faz sentido quando integrada ao todo, no processo coletivo de produção.

Conforme constata Marx (1984, p. 412-413), “o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial”, é apenas um acessório da oficina do capitalista, somente consegue desenvolver uma atividade produtiva em conjunto com seus colegas de trabalho, sendo, forçado a jogar as regras do capital. Também se faz necessário deixar claro neste trabalho, assim como foi destacado no percurso da disciplina que a produção é coletiva, mas a apropriação é individual.

Outro aspecto a ser mencionado, além da hierarquização das funções e dos salários, refere-se à formação dos indivíduos que também passa a ser diferenciada. A manufatura configura-se como um mecanismo de dominação do capital sobre o trabalhador, assegurando o acúmulo de capital à custa do desenvolvimento cognitivo dos envolvidos no processo produtivo.

No capítulo XIII intitulado “A maquinaria e a indústria moderna”, Marx (1984) afirma que o objetivo do capital ao empregar a maquinaria é, justamente, para produzir mais valia. Se na manufatura a força de trabalho era o ponto de partida para revolucionar o modo de produção, na indústria moderna é o instrumental de trabalho. Para o autor:

O instrumental de trabalho, ao converter-se em maquinaria, exige a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação da ciência. Na manufatura, a organização do processo de trabalho social é puramente subjetiva, uma combinação de trabalhadores parciais. No sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção. (MARX, 1984, p.439-440).

Como vimos, a força do trabalho humano é substituída pela força da máquina, pois esta possibilita baratear os custos de produção, diminuir o tempo, bem como a intensificação do trabalho, além de atribuir uma nova função ao sujeito.

Como define Marx (1984) a base técnica da indústria moderna é revolucionária, assim transforma continuamente as funções dos trabalhadores e as combinações sócias do processo de trabalho. Com isso, exige por sua vez, uma variação do trabalho, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Desses processos de transformações decorre a origem das escolas técnicas, com o intuito de formar a massa operária para trabalhar nas indústrias, como também forjar a nova massa de consumidores.

Até aqui dedicamos a atenção para algumas transformações que ocorreram no mundo do trabalho e os malefícios à formação do sujeito. Em seguida, discutiremos as principais características dos modos de produção Taylorista e Fordista, estabelecendo suas relações com a educação.

Mudanças tecnológicas, recomposição do sistema produtivo e educação no século XX

Benjamin Coriat (1985) no texto “O Taylorismo e a Expropriação do Saber Operário”, analisa o desenvolvimento tanto da ciência, quanto da tecnologia, como subordinadas e indissociável do processo de produção, por isso carregam as marcas do mercado capitalista. O autor fornece elementos de reflexão quanto à relação entre taylorismo, maquinismo e capital.

Coriat (1985) chama a atenção para o fato de o Taylorismo ser um sistema aberto, não devendo ser mal interpretado, como um catálogo de receitas ou técnicas, mas

princípios organizacionais. Esclarece ainda, a não originalidade de Taylor, reconhecendo ser o herdeiro de uma tradição da organização do trabalho. No entanto, reconhece a contribuição de Taylor e a especificidade do seu sistema. A administração científica implica combinações não existentes no passado, “e que se resume para ele na ordenação dos gestos do trabalho, na selecção e no adestramento dos operários aos seus postos, numa repartição do trabalho entre operários e direcção” (CORIAT, 1985, p.89).

Esse formato de organização empresarial culminou na padronização dos métodos de trabalho, expropriando o sujeito de seu conhecimento, isso porque o saber sistematizado passou a estar externo ao operário. Segundo Coriat (1985, p. 90-91) há três fases para esse plano:

1ª fase: É necessário, em primeiro lugar, reduzir o saber operário, complexo, aos seus elementos simples e assim proceder a uma espécie de tábua do saber técnico. [...] 2ª fase: Uma vez todos estes gestos fragmentados, este saber em <<migalhas>> é sistematicamente seleccionado e classificado. 3ª fase: Para cada operação apenas se retém<<a melhor maneira>> a qual consiste numa combinação e numa só, dos elementos simples recolhidos. [...] A direcção encarrega-se de receber todos os elementos que, no passado, estavam *na posse dos operários*, de classificar essas informações, de as sistematizar e destes conhecimentos deduzir regras, leis e formulas).

Como vimos, o comando da organização do trabalho é totalmente exercido pela direcção, tirando dos trabalhadores mais velhos e até dos sindicalistas as possibilidades de resistência que antes lançavam mão. Como referencia Coriat (1985, p. 104) o Taylorismo favorece a acumulação do capital (as da produção em massa), operando uma recomposição da classe operaria de maneira a reforçar a dominação do capital sobre o processo de trabalho.

Os princípios mencionados até agora do Taylorismo foram, posteriormente, aprimorados pelo norte-americano Henry Ford,¹ e colocado em prática pela primeira vez

¹ Henry Ford (1863-1947) foi o fundador da Ford Motor Company, em 1903, onde introduziu a linha de montagem (esteira rolante). Período entre guerras e de retração no consumo no continente europeu. Nos Estados Unidos ocorre a exportação de produtos aos países aliados. De 1918 a 1928 ocorre a prosperidade da economia americana. Em 1929 e década de 1930, crise de superprodução.

em uma empresa automotiva, a “Ford Motor Company”. Para Harvey² (2003) o que tinha de especial em Ford que diferenciava de Taylor era a sua visão de que produção de massa significa consumo de massa, ou seja, os princípios da prosperidade é produzir com baixos preços para que todos tivessem condições de consumir, era um novo tipo de capitalismo.

O Fordismo expandiu e consolidou-se no período de pós-guerra, seja diretamente, por meio de políticas impostas na ocupação, ou indiretamente, por meio do Plano Marshall e do desenvolvimento direto americano subsequente. Esse modelo de produção consistia em organizar a linha de montagem de cada fábrica para produzir mais, controlando melhor as fontes de matérias-primas e de energia, os transportes, a formação da mão-de-obra.

O controle externo sobre o sujeito foi ainda mais ampliado no chamado fordismo, marcado com a inserção da esteira rolante, o que configura também uma maior dominação do sujeito à máquina. O trabalhador torna-se escravo das exigências das cadeias de montagem, desempenhando por longo tempo movimentos repetitivos.

No contexto da automação rígida, tornou-se necessário formar o homem ideal para os novos métodos industriais, em outras palavras, o comportamento deveria ser educado. Para isso, as formulações de Skinner (1972), (um dos mentores do Behaviorismo) seriam contundentes, pois suas propostas presumem controle do comportamento, desenvolvimento da personalidade mediante reforço, controle dos estímulos, entre outras. A escola tecnicista, baseada na ciência de aprendizagem Behaviorista, visava não apenas formar, mas também controlar o comportamento das pessoas, isso porque a organização da prática pedagógica não é descolada do modo de organização do trabalho.

Kawamura (1990), ao discutir a educação tecnicista, chama a atenção para o fato de esta, ter se desenvolvido, com o avanço do capitalismo monopolista provocando alterações nos conteúdos (currículos) e na prática pedagógica. Os conteúdos passaram a privilegiar conhecimentos pragmáticos voltados para a profissionalização. Segundo

² HARVEY, David. O fordismo. In: Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2003. P. 121-134.

Kawamura (1990, p. 44), “o conteúdo tecnicista da educação influi na reorientação da formação do professor, cuja prática profissional torna-se eminentemente técnica”. O professor antes de se preocupar com a ação pedagógica e a formação dos alunos, deve-se atentar aos programas e prazos por meio de extensos relatórios de atividades.

Para a autora, as mudanças ocorridas (com a tentativa da educação tecnicistas em acompanhar os avanços do capitalismo) provocaram uma verdadeira desorganização das escolas públicas, que visivelmente objetivavam atender aos interesses da sociedade capitalista.

Realinhamento produtivo, cultura mercantil e formação do indivíduo

Coriat (1988) chama a atenção para os novos modos de organização de trabalho e da produção, os paradigmas clássicos organizacionais baseados no taylorismo e no fordismo estão sendo renovados ou substituídos por novos paradigmas. A integração e a flexibilidade na produção é uma necessidade do contexto, visto que novos setores, novos mercados e novas demandas surgiam.

Harvey (2003) aponta que em meados dos anos 60 há indicações de sérios problemas no fordismo. No entanto, “o período de 1965 a 1975 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez” (HARVEY, 2003, p. 135). Havia problemas com a rigidez nos investimentos, no mercado, na alocação e nos contratos de trabalho. A tentativa de superar essa rigidez encontrava força no poder da classe trabalhadora, o que explica as greves e os problemas trabalhistas.

Para o autor, o único instrumento de resposta flexível estava na política monetária, na capacidade de imprimir valor para manter a economia estável. E assim iniciou-se a onda inflacionária. “O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação” (HARVEY, 2003, p. 136). A tentativa de frear a inflação de 1973 disparou uma crise mundial nos mercados imobiliários, posteriormente, uma crise

fiscal e de legitimação. As décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajuste social e político.

A acumulação flexível, marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, “se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2003, p. 140). Caracteriza-se pelo surgimento de novos setores de produção, emprego no chamado “setor de serviços”, bem como o surgimento de conjuntos industriais novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Coriat (1988) também oferece elementos importantes para se pensar sobre a instabilidade dos mercados na crise. Para o autor, nos anos 70 os mercados tornam-se regidos pela oferta, ou seja, a produção era superior a própria demanda. Inúmeros fatores podem ser assinalados, como a redução de compra dos países centrais, surgimentos de novos produtores no terceiro mundo e compressão. Essas mudanças alteraram o sistema produtivo, sendo assim, para permanecer no mercado competitivo, significa ter a capacidade de se adaptar rapidamente a um tipo particular de produto, correspondendo às novas normas de consumo, grosso modo, gera-se a necessidades de linhas flexíveis de produção.

O sistema de produção flexível permitiu acelerar o giro do capital, flexibilizá-lo para instaurar um regime de acumulação inteiramente novo, aliados a formação de uma nova cultura. Para Harvey (2003, p. 148) as modas receberam especial atenção e foram pensados artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural. Como expressam Galuch e Sforini (2001) sentido, os sujeitos são, desde a tenra infância, cuidadosamente educados para gostarem das novidades, identificarem-se com o último lançamento, aderirem às modas efêmeras. A estética estável do modernismo fordista cedeu lugar para a instabilidade de uma estética pós-moderna que acelera a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais.

A educação como expressão e resposta às transformações sociais

Crochik (2000) em seu texto “teoria crítica e as novas tecnologias da educação” empreende uma crítica à racionalidade própria dos meios técnicos de transmissão de conhecimento. Diferentemente de outros autores da teoria crítica, que, segundo ele, se prendem à análise crítica da forma e do conteúdo dos produtos da indústria cultural, reflete acerca da lógica dos meios que veiculam esses produtos. Na sua perspectiva, a tecnologia é desenvolvida consoante à lógica do capital. Por conseguinte, é reacionária e não revolucionária.

Ela é pensada dentro da racionalidade do atual modo de produção, para adaptar e manter os homens acomodados a ele e não para superá-lo. Foi criada e é parte de um sistema de dominação que está a serviço do capital e não do homem. Logo, longe de trazer liberdade à humanidade, na atual conjuntura da situação, serve única e exclusivamente para manter e aumentar a sua alienação ao mundo do capital.

Convém ressaltar que a grande questão do autor não é uma defesa a um mundo sem tecnologia, mas sim trazer à tona uma questão que tem sido pouco refletida, isto é, a crítica à racionalidade própria dos meios. Igualmente, considera ingênuo julgar que a racionalização da educação se dê pelo uso das novas tecnologias. Muito pelo contrário, argumenta que a educação já está racionalizada e que a tecnologia apenas efetiva e fortalece essa racionalização.

Crochik (2000) destaca em conformidade com o pensamento de Adorno que a adaptação também deve fazer parte da educação, no entanto, precisa ser acompanhada da possibilidade de se emancipar das formas de adaptação anacrônicas.

Sobre a emancipação Adorno (1995) diz que esta, transcende o plano particular. Sendo assim, a autonomia, a emancipação não podem se realizar no âmbito individual sem que antes esteja dada como conquista social. As relações sociais, além de afetar as condições da produção econômica e material, interagem no plano da subjetividade, onde originam relações de dominação.

É importante ressaltar que cada sociedade em determinados períodos históricos produz uma concepção de escola. Neste sentido, é necessário pensar em uma educação que esteja atenta a essas novas configurações das relações sociais.

No momento, nos deparamos com organismos internacionais, que ditam alicerces para um ensino básico. E sobre isso é indispensável mencionar as discussões de Galuch e Sforini (2011) sobre as “Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana”, na qual as autoras analisam a perspectiva de formação defendida por documentos oficiais que orientam a Educação Básica, bem como as práticas pedagógicas que eles sugerem. Os resultados mostram que a formação defendida pelos referidos documentos busca atender às demandas de mercado da sociedade atual, valorizando práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de atitudes, valores, competências, e habilidades exigidas pela sociedade globalizada.

A década de 1990 é marcada por preocupações e estratégias internacionais, inclusive no campo educacional. “Políticas de alfabetização e de aumento da escolaridade, em vários países, pretendiam contribuir para que as metas da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, Educação para todos, fossem alcançadas” (RIZO, 2010, p. 55). Era um movimento político internacional para um novo mundo, cujo objetivo era delimitar novos princípios didáticos e moldar uma nova geração de crianças e adolescentes para compor o mundo globalizado.

Nesse sentido, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), reuniu-se sob a direção de Jacques Delors entre 1993 e 1996. O Relatório Delors, é apontado pela autora como um documento “emblemático pelo fato de pretender tornar-se um marco diretivo para todo um século, concentrando em si as bases da ideologia de um projeto educativo que visa formar certo tipo de ser humano adequado ao século XXI” (RIZO, 2010, p. 56).

Em meio aos acontecimentos dos anos de 1990, os desafios para a humanidade do século XXI é de uma educação que forme os laços sociais entre os sujeitos, a fim de promover a coesão da sociedade, mesmo que esses grupos estejam rompidos ou a

desigualdade presente. Neste sentido, é preciso que a educação desenvolva uma visão de mundo ampla, a capacidade dialógica e o esforço de superação do etnocentrismo em busca de cooperação e sensibilização pelo sofrimento do outro. Para isso, é essencial ter consciência que a ação tem implicações sobre o espaço em que vive e sobre o outro.

O relatório Delors (1996, p. 89-90) apresenta que “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento”. Sendo eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

No Relatório Delors recomenda-se que sejam empregadas soluções apaziguadoras para os conflitos, por intermédio de valores humanos, cidadania, respeito às diferenças sociais e aos inúmeros saberes. Portanto, no que se refere à organização do espaço escolar, os currículos devem abordar a formação de atitudes e valores, respeito à pluralidade de saberes, bem como desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho. Neste sentido, tão importante quanto explorar a multiplicidade de práticas pedagógicas em consonância com as propostas do Relatório, é ter claro que estes são meios de desenvolver nos alunos atitudes e valores necessários à reprodução do capital. Como destaca Galuch e Sforzi (2011) atitudes como estas ao invés de uma escola voltada para o conhecimento têm-se uma escola para o acolhimento social, que não prioriza o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Conclusão

Esperamos termos possibilitado o entendimento da relação entre as bases de produção capitalista e as práticas escolares. No decorrer do texto procuramos apresentar as principais transformações ao longo do processo histórico, e também evidenciar que a educação é uma prática social, uma atividade humana e histórica que se realiza nos múltiplos espaços da sociedade, é constituída das relações sociais, como práticas enraizadas historicamente, e assim não está imune as relações do tipo alienadas e alienadoras.

Assim, independentemente da forma e da compreensão que dela se tem, a educação é componente fundamental da cultura de uma determinada sociedade. Falar de educação no Brasil é falar da teia de relações sociais (e institucionais) presentes na ação educativa, e nas ideias sobre educação e, principalmente, na história da educação.

A trajetória da história da educação, conforme Saviani (2004) em “Escola Pública no Brasil: história e historiografia” sofreu um déficit histórico que veio se acumulando, cujas deficiências ainda são enormes. Na análise que faz do legado educacional do “longo século XX brasileiro”, o autor argumenta que historicamente, a emergência dos Estados nacionais no decorrer desse período foi acompanhada da implantação de sistemas de ensino como via para erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. Iniciativa retardada pelo Brasil.

Ao comparar os rumos da educação dos países que seguiram aquilo que chama de “modelo europeu” ou “modelo americano”, o autor constata que enquanto os primeiros caminharam na direção da organização de seus sistemas nacionais de ensino segundo diretrizes emanadas dos órgãos centrais do Estado, os segundos tenderam a colocar a educação sob a responsabilidade dos órgãos locais em nível municipal.

Saviani (2004) lembra que a política educacional que vem sendo implementada no Brasil, é caracterizada pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas e abrindo espaço à participação do chamado terceiro setor. Ao mesmo tempo, avaliações e controles são centralizadas.

Essa orientação, que para Saviani (2004) acentua as desigualdades educacionais, é respaldada legalmente no Brasil. A partir dos anos de 1990 novos padrões de organização administrativa para a educação básica estão postos na escola brasileira. Tal como discutido até aqui, mais uma vez uma série de determinantes são responsáveis no sentido de promover mudanças no campo educacional. Nesse sentido, a compreensão do novo modelo de organização educacional exige o entendimento do contexto o qual processam, mais especificamente, os motivos que levaram à Reforma do Estado e da Educação.

Tal como discutido até aqui, o sistema capitalista levou a mudanças profundas na estrutura política e econômica, e a dimensão das políticas sociais não poderia ficar indiferente a elas. Citado pelas autoras, Bruno (1997) esclarece que o privilégio passa a centrar-se nas relações de mercado, principais reguladoras da vida social, desresponsabilizando o Estado de suas funções. Nesse contexto, Perrude e Lara (2010) destacam três principais aspectos da reorganização capitalista: a globalização da economia, a transnacionalização das estruturas de poder e a reestruturação produtiva.

Nesse sentido, o contexto de intensas reformas objetivando a denominada “modernização do Estado” objetivou-se adequar às exigências da economia mundial. A partir de preocupações neoliberais, se declarou abertamente o interesse pela descentralização, pela autonomia, pela gestão participativa, modelo pautado nas relações de gerenciamento empresarial, subsidiando o discurso em defesa do Estado Mínimo (PERRUDE; LARA, 2010).

A partir deste discurso é que se observa, após décadas de avanço do capital e da tecnologia, ainda hoje uma estrutura que busca acelerar o giro do capital, flexibilizá-lo para instaurar um regime de acumulação inteiramente novo. Esse sistema automático do controle de produção não necessita da interferência do homem, e segundo Enguita (1991) tais processos conduzem para a subordinação gradual do homem à máquina, como também para a alienação do trabalhador. Para esse modo estrutural, a educação é evocada para atender simultaneamente aos processos práticos, técnicos, estéticos e teóricos da aprendizagem.

Neste sentido, conforme afirmam Perrude e Lara (2010) a educação passou a ser o foco da reestruturação, da adequação às novas demandas formativas, ou seja, o ajustamento da gestão escolar ocorreu sob as tendências gerais do capitalismo contemporâneo.

Nas escolas, a descentralização administrativa, a maior autonomia das unidades e um estímulo a uma maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional foram cobrados. Ao mesmo tempo, o controle se manteve de maneira centralizada por meio de avaliações dos resultados. Para tanto, o conjunto dos Planos, Diretrizes e

Parâmetros que fundamentam a legislação da educação básica no Brasil sofreram alterações significativas.

Não é o caso de uma discussão aprofundada sobre tais alterações, mas vale salientar que o centro das referidas reformas foi a Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1991), documento cujo “foco central esteve na formação do ‘novo homem’ para o século XXI em uma íntima relação com o desenvolvimento econômico” (PERRUDE; LARA, 2010). O Brasil foi signatário desse documento ao participar, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia.

Atualmente ainda nos deparamos com um sistema educacional que capacita o aluno para competir na busca de uma colocação no mundo do trabalho. O sistema de ensino se tornou um mero adestrador para satisfazer as necessidades do capitalismo, a preocupação não é, formar para a emancipação humana, mas para satisfazer as necessidades imposta pelo capital. Isso posto, continuaremos as discussões em artigos de caráter científico publicados online, nossa sala de aula virtual!

Referências

- BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. In: _____. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974. p. 112-123.
- CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et ali (org.). **Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial**. Lisboa: A regra do jogo, 1985, p. 79-107.
- CROCHK, José Leon. Teorias Críticas e novas tecnologias da educação. In: _____. PUCCI, Bruno e outros (Orgs) **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 97-114.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, UNESCO, 1996.
- ENGUITA, Mariano. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: _____. SILVA, T. T. (Org.).

Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 230-253.

GALUCH, Maria Terezinha B.; SFORNI, Marta Sueli de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66. Jan.-jun. 2011.
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999>

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-162.

KAWAMURA, Lili. Educação tecnicista. In: _____. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990. p. 34-47.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, Vol. I, cap. XII. p. 386-422.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: _____. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984, Livro I, Vol. I. Cap. XIII. P. 423-579.

LARA, A.M.B.; PERRUDE, M.R.S. Políticas públicas para a Educação Básica: os novos padrões da gestão. (Org) KOEPEL, E.C.N.; LARA, A.M.B. Gestão Educacional. **Coleção Formação de Professores – EAD**, vol. 37, Maringá-PR: Eduem, 2010, p.43-60.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. G.; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 55-83.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1944.

SAVIANI, Dermeval. **Escola Pública no Brasil:** história e historiografia. São Paulo: Campinas Autores Associados, 2004.