



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – ICSA**

Rejane do Carmo João Carneiro

EDUCAÇÃO, TRABALHO E MERCADORIA NA ORDEM DO CAPITAL

..

MARIANA – MG
2016

Rejane do Carmo João Carneiro

EDUCAÇÃO, TRABALHO E MERCADORIA NA ORDEM DO CAPITAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. André Mayer.

Mariana - MG
2016

Catálogo na fonte: Bibliotecário: Essevalter de Sousa - CRB6a. - 1407 - essevalter@sisbin.ufop.br

C289e Carneiro, Rejane do Carmo João
Educação, Trabalho e Mercadoria na Ordem do Capital
[CD-ROM]/ Rejane do Carmo João Carneiro.-Mariana,
MG, 2016.
1 CD-ROM; 4 3/4 pol.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade
Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Sociais
Aplicadas, Departamento de Ciências Sociais, Jornalismo
e Serviço Social, DECSO/ICSA/UFOP

1. Capital (economia) - Teses. 2. MEM. 3. Educação
- Teses. 4. Monografia. 5. Trabalhadores - Teses.
6. Bolsa de mercadorias - Teses. I.Mayer, André Luiz
Monteiro. II.Universidade Federal de Ouro Preto -
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento
de Ciências Sociais, Jornalismo e Serviço Social.
III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 330.342.14
: 15
: 1415569

A EDUCAÇÃO, TRABALHO E MERCADORIA NA ORDEM DO CAPITAL

REJANE DO CARMO JOÃO CARNEIRO

ORIENTADOR (A): PROF. ANDRÉ MAYER

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Aprovado em: 11 / AGOSTO / 2016

Esdras Tavares de Oliveira

PROF. ESDRAS TAVARES DE OLIVEIRA

Carmen Gomes Macedo

PROFA. CARMEN GOMES MACEDO

André Mayer

PROF. ANDRÉ MAYER

DEDICATÓRIA

A todos os trabalhadores que, após toda a jornada de trabalho, continuam desenvolvendo seus estudos a fim de conquistar novos horizontes.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus familiares.

Ao Prof. Dr. André Mayer pela orientação deste estudo.

“A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, os homens modificados são produtos de circunstâncias distintas e de educação distinta, esquece o fato de que as circunstâncias são mudadas precisamente pelos homens e de que o próprio educador necessita ser educado.”

Karl Marx.

RESUMO

Esta monografia tem como tema a educação na ordem do capital, na perspectiva de sua mercantilização e privatização. Daí tem-se por objetivo geral: compreender o processo de mercantilização da educação na ordem do capital e por objetivos específicos analisar o movimento do capital; abordar a educação na atualidade e dissertar sobre a educação no contexto do capitalismo, marcado pelo predomínio da ideologia neoliberal. Quanto à justificativa, a escolha do tema se justifica por sua relevância na discussão sobre o papel da educação no mundo do trabalho, ou seja, no quadro de uma educação voltada aos interesses da ordem capitalista, em que as exigências de mercado são valorizadas em detrimento da emancipação do ser humano. A metodologia a ser aplicada neste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, realizada mediante a consulta de livros, artigos e textos impressos ou extraídos de sites da internet. Por meio da abordagem do movimento do capital; da relação entre trabalho e educação e da análise da educação superior no contexto do neoliberalismo, conclui-se que, na atualidade, a educação se destina aos interesses do capitalismo globalizado, deixando de lado sua função emancipatória.

Palavras-Chave: Educação. Trabalho. Capital. Mercadoria.

ABSTRACT

This paper has as its theme education in the capital of order, in view of their commodification and privatization. There has been a general objective: to understand the education marketization process in order of capital and specific objectives to analyze the movement of capital; approach education today and speak about education in the context of capitalism marked by the predominance of neoliberal ideology. As for the justification, the choice of subject is justified by its relevance to the discussion on the role of education in the workplace, in the context of an education to the interests of the capitalist order, where market requirements are valued over the emancipation of the human being. The methodology to be applied in this study consists of a bibliographical research, qualitative, conducted by consulting books, printed articles and texts or taken from the internet sites. Through the movement of capital approach; the relationship between work and education and analysis of higher education in the context of neoliberalism, it is concluded that, at present, education is for the interests of globalized capitalism, leaving aside its emancipatory function.

Keywords: Education. Job. Capital. Merchandise.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1.O MOVIMENTO DO CAPITAL E SUAS PARTICULARIDADES ...	12
1.1.A centralidade do trabalho na constituição do ser social.....	16
1.2. O capitalismo nos dias atuais: estrutura produtiva e acumulação flexível.....	21
1.3. Educação e trabalho no Brasil	26
CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA DA DÉCADA DE 1990 AO INÍCIO DO SÉCULO XXI ENTRE A PRIVATIZAÇÃO E A MERCANTILIZAÇÃO.....	34
2.1. Adoção do projeto neoliberal no Brasil.....	34
2.2. Educação superior brasileira no auge da política neoliberal	36
2.3. Educação superior brasileira no limiar do século XXI.....	39
2.4. Mercadoria x educação: um debate necessário.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto das inquietações e questionamentos gerados a partir da socialização de um trabalho desenvolvido na disciplina Trabalho e Sociabilidade do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, onde os trabalhadores após a jornada de trabalho dão continuidade de seus estudos conciliando trabalho e escola neste município. E também com o entendimento da concepção marxista do modo de produção capitalista, proporcionado pelas disciplinas Teoria Social e Serviço Social I, Teoria Social e Serviço Social II e Acumulação Capitalista e a Questão Social conseguimos diagnosticar a relação entre estudo e trabalho no cenário do sistema capitalista, tendo por foco as exigências de qualificação profissional, por parte do mercado de trabalho.

Na atualidade, as empresas, que se tornam cada vez mais hegemônicas no interior do capitalismo contemporâneo, caracterizado pela ideologia neoliberal e pela expansão de mercado, procuram trabalhadores qualificados para comporem seus quadros e, assim terem condições de competir nesse mercado. E tal qualificação se dá por meio da educação. Daí em um primeiro momento, a educação parece voltada aos interesses do capital.

Para melhor compreensão desses interesses, adota-se como referencial teórico a análise marxista do capitalismo, na perspectiva da qual esse sistema é dividido basicamente por duas classes: a dos capitalistas que detém os meios de produção e os trabalhadores, que são obrigados a vender sua força de trabalho em troca de um salário. Essas duas classes, embora antagônicas, são necessárias para o funcionamento da engrenagem do supracitado sistema. E, enquanto detentora dos meios de produção, a classe burguesa é dominante, assim como sua ideologia. Nesse compasso, a educação não deixa de estar vinculada a essa ideologia.

No entanto, torna-se oportuno esclarecer que tal vinculação não é sinônimo daquela visão althusseriana de que a educação e a própria escola constituía um aparelho reprodutor da ideologia dominante. Na atualidade, tal visão está um tanto superada diante da consideração de que a escola possui uma cultura própria e, assim não seria correto conceber essa instituição como mero instrumento passivo de reprodução da ordem capitalista. Por outro lado, é impossível conceber a escola e a educação como elementos neutros dentro do capitalismo, pois eles se encontram inseridos nesse sistema e dele sofrem influência.

Nesse compasso, tem-se por objetivo geral: compreender o processo de mercantilização da educação na ordem do capital e por objetivos específicos analisar o movimento do capital; abordar a educação na atualidade e dissertar sobre a educação no contexto do capitalismo, sob o predomínio da ideologia neoliberal. Quanto à justificativa, a escolha do tema se justifica por sua relevância na discussão sobre o papel da educação no mundo do trabalho, ou seja, no quadro de uma educação voltada aos interesses da ordem capitalista, em que as exigências de mercado são valorizadas em detrimento da emancipação do ser humano.

A metodologia a ser aplicada neste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, realizada mediante a consulta de livros, artigos e textos impressos ou extraídos de sites da internet. Segundo Minayo (2001), na perspectiva das ciências sociais, a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, isto é, tal pesquisa trabalha com o universo de significados, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O primeiro capítulo trata primeiramente do movimento do capital em seus três momentos (dois na esfera da circulação e um na esfera da produção) e suas particularidades, como a produção de mercadorias e a análise da força de trabalho enquanto mercadoria. Em seguida, aborda-se a questão da centralidade do trabalho na constituição do ser social, ou seja, o trabalho como elemento essencial no processo de desenvolvimento do homem enquanto ser em sociedade. A seguir, é feita uma análise do capitalismo contemporâneo, no qual o capital é livre diante da eliminação de qualquer tipo de controle ou regulação. E, por fim, trata-se da relação entre educação e trabalho no Brasil.

O segundo capítulo consiste em uma abordagem da educação superior no Brasil, entre a última década do século XX e o início do século XXI, no contexto do predomínio da ideologia neoliberal nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio “Lula” da Silva. Tal capítulo tem por enfoque a questão da educação enquanto mercadoria a serviço dos interesses do capital e não enquanto fator de emancipação humana.

CAPÍTULO 1.O MOVIMENTO DO CAPITAL E SUAS PARTICULARIDADES

O movimento do capital apresenta, segundo Netto; Braz (2012), três momentos: o primeiro se realiza na esfera da circulação, em que o capital possui a forma de dinheiro, o qual é empregado pelo capitalista na aquisição de meios de produção¹ e força de trabalho² para a produção de mercadorias; no segundo momento, o capital sai da esfera da circulação e entra na esfera da produção, no interior da qual trabalhadores assalariados produzem novas mercadorias, através dos meios de produção, criando valores excedentes, ou seja, mais-valia; no terceiro momento, o capital retorna à esfera da circulação, tornando-se novamente dinheiro, no entanto, maior do que aquele aplicado inicialmente no processo produtivo.

O capital, de acordo com Marx (2012), tem como ponto de partida a circulação de mercadorias, em que o dinheiro se transforma em capital. Originalmente o dinheiro não é capital, mas ele se torna capital quando compra mercadorias para produzir novas mercadorias, ou seja, novos valores de uso³ e de troca⁴. Estas mercadorias serão vendidas por dinheiro. Deste modo, a circulação percorre duas fases opostas: “Na primeira fase [...] compra, transforma-se dinheiro em mercadoria. Na segunda fase [...] venda, a mercadoria volta a ser dinheiro [...]” (MARX, 2012, p.178)

No que se refere à compra de mercadorias, Netto; Braz (2012) afirmam que, com uma parte de dinheiro, o capitalista adquire os meios de produção necessários ao processo produtivo, mas esses meios não criam novos valores e sim transferem seus valores à mercadoria que está sendo produzida. Esta parte do capital que se converte em meios de produção e que não muda a magnitude do seu valor do processo produtivo, é denominada por Marx (2010) de capital constante.

Outra parte do dinheiro é empregada pelo capitalista na compra da força de trabalho dos trabalhadores pelo seu valor, pagando-lhes um salário correspondente ao

¹ Constituem o conjunto formado pelo objeto de trabalho e pelo meio de trabalho. O objeto de trabalho é a matéria a que se aplica o trabalho, como os recursos naturais. O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Pode-se tomar como exemplos de meios de trabalho as fábricas, as máquinas e as ferramentas. MARX, Karl. **O Capital**. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2012, v.1, p. 211-215.

² Força de trabalho ou capacidade de trabalho pode ser compreendida como o conjunto das faculdades físicas e mentais do corpo e da personalidade de um ser humano, as quais ele coloca em ação toda vez que produz valores de uso. (MARX, 2012, p.197).

³ O valor de uso é a conjunção de dois fatores: a matéria fornecida pela natureza e o trabalho que transforma tal matéria para a satisfação das necessidades do ser humano. (MARX,2012, p. 65).

⁴ O valor de troca expressa a relação de valor entre mercadorias, isto é, a proporção na qual o valor de uma mercadoria é trocada pelo valor de outra mercadoria. (MARX, 2012, p.71).

valor de sua reprodução⁵. Adquirindo a força de trabalho, o capitalista pode dispor do seu valor de uso para movimentar os meios de produção.

Para Marx (2012), a força de trabalho surge como mercadoria nas seguintes condições: quando tal força for oferecida ou vendida como mercadoria por seu possuidor no mercado e o dono da força de trabalho é forçado a vendê-la para sobreviver, pois não tem a propriedade dos meios de produção. Daí o possuidor da força de trabalho e o capitalista encontram-se no mercado e entram em relação enquanto possuidores de mercadoria, diferenciando-se somente pelo fato de que um é o vendedor e o outro é o comprador.

Conforme Granemann (s/d), o estabelecimento da relação entre comprador e vendedor da força de trabalho abre um novo período da história social humana, em que os bens necessários à vida dos seres humanos também são produzidos como mercadorias. Nesse compasso:

[...] Mercadejar com a força de trabalho é o ato inaugural da sociedade capitalista que deve se produzir e reproduzir constantemente, em escalas cada vez maiores, com a pretensão de estender-se para o conjunto da vida social e de todas as suas expressões. (GRANEMANN, s/d, p.8)

Ao comprar a força de trabalho por seu valor de troca, o capitalista passa a ter o direito de utilizar essa força por um determinado tempo, isto é, por uma jornada de trabalho. Mas, o capitalista emprega a força de trabalho para produzir um valor superior ao valor de compra, ou seja, ao salário pago ao trabalhador. Esse valor superior, excedente é chamado de mais-valia. “[...] A mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho [...].” (MARX, 2012, p.231)

Verifica-se que, no interior do processo de produção, a força de trabalho, além de reproduzir o seu próprio valor, também cria valor, ao contrário dos meios de produção (capital constante). Como o valor da força de trabalho se altera de acordo com

⁵ Esse salário considera o tempo de trabalho socialmente necessário para produção dos bens que possibilitem a sua manutenção ou reprodução. Entre esses bens figuram aqueles que atendem às necessidades fisiológicas dos trabalhadores, garantindo-lhes a sua reprodução física: alimentação, vestuário e moradia. Esses bens também asseguram ao trabalhador necessidades como educação e lazer. NETTO, José Paulo; BRAZ, **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012, p.99-100.

as condições do processo de trabalho, tal força constitui, segundo Marx (2012), o capital variável⁶.

Conforme Netto; Braz (2012), a relação entre capital constante e capital variável é chamada de composição orgânica do capital e que varia de acordo com o grau de mecanização ou automatização das organizações empresariais e a aplicação dos avanços científicos e tecnológicos ao processo de produção. A composição do capital orgânico é alta quanto maior a proporção do capital constante e é baixa quanto maior a proporção do capital variável. O capital constante; o capital variável e a mais-valia compõem o valor total da mercadoria.

As novas mercadorias produzidas se realizam, isto é, são vendidas, trocadas por dinheiro na esfera da circulação. Uma vez realizadas, essas mercadorias assumem novamente a forma de dinheiro, de capital monetário “[...] maior [...] que aquele com que o capitalista implementou o processo produtivo [...]; trata-se do momento em que o capital retorna à esfera da circulação [...].” (NETTO; BRAZ, 2012, p.128)

Nesse momento, está acrescida à mercadoria a mais-valia, o valor excedente criado pela força de trabalho. A apropriação dessa mais-valia se realiza quando a mercadoria se realiza. Entretanto, essa apropriação só será total se o capitalista for o único protagonista de todo o movimento do capital (da produção à venda de mercadorias). Netto; Braz (2012) ressaltam que, de modo geral, o capitalista é obrigado a tomar dinheiro emprestado nos bancos para investir em instalações e máquinas. E, para vender a mercadoria produzida, o capitalista depende de distribuidores que a comercializem.

Desta forma, a mais-valia gerada na produção é dividida em três partes: uma é apropriada pelo capitalista que implementou o processo produtivo (lucro⁷ industrial); outra é cedida pelo capitalista aos que lhe emprestaram dinheiro (juro) e uma terceira parte pertence aos comerciantes (lucro comercial). Assim “[...] a consideração do movimento do capital implica a consideração não somente do capital produtivo

⁶ Trata-se da parte do capital investida na compra da força de trabalho, que além de reproduzir seu próprio valor, cria um valor excedente, que varia de acordo com as condições do processo de trabalho. Esse valor excedente, denominado mais-valia, é responsável pela mobilização do modo de produção capitalista. (NETTO; BRAZ, 2012, pp.114-115).

⁷ Para a produção de mercadorias, o capitalista dispõe de uma soma de dinheiro, o qual investe em máquinas, instalações e força de trabalho. Essas mercadorias são vendidas por uma soma de dinheiro superior à que o capitalista investiu na produção. A quantia adicional de dinheiro obtida na venda de mercadorias é o lucro. Este consiste na força motriz do capitalismo e a razão de ser do capitalista. A existência do capitalista depende do empenho sistemático para a obtenção de lucro. (NETTO; BRAZ, 2012, pp.109-110).

(industrial), mas ainda do capital comercial e do capital bancário.” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 129).

Essa repartição da mais-valia é fundada na rotação do capital, que abrange os três supracitados momentos do movimento do capital. Segundo Netto; Braz (2012), a continuidade da produção capitalista (reprodução) depende da porção de capital que estará na base do processo produtivo. A reprodução e a acumulação capitalista⁸ serão mais alargadas à medida que maior for a supracitada porção. No entanto, a reprodução e a acumulação dependem do fluxo permanente dos três momentos que fazem parte do movimento do capital. Qualquer interrupção do movimento do capital gera as crises do capitalismo⁹.

A rotação do capital é definida por Marx (1998) como um processo periódico. A duração dessa rotação é determinada pela soma de seu tempo de produção e de seu tempo de circulação. A soma desses tempos consiste no tempo de rotação do capital. Em outras palavras, a rotação do capital é o período que abrange o início do momento em que o valor-capital é adiantando sob a forma monetária e o retorno desse valor-capital em processo, sob a mesma forma monetária.

O valor se torna valor em progressão, dinheiro em progressão e, como tal, capital. Sai da circulação, entra novamente nela, mantém-se e multiplica-se nela, retorna dela acrescido e recomeça incessantemente o mesmo circuito [...] dinheiro que se dilata, dinheiro que gera dinheiro [...]. (MARX, 2012, p.185)

Para Netto; Braz (2012), interessa ao capitalista reduzir ao máximo o tempo de rotação do seu capital. Quanto menor esse tempo, mais reinvestimentos podem ser realizados pelo capitalista, como a intensificação dos ritmos de trabalho e a aplicação das inovações tecnológicas ao processo produtivo. As inovações tecnológicas são importantes, tanto no processo de produção quanto na circulação: “[...] pense-se no desenvolvimento dos transportes, da logística e das comunicações em geral como redutores do tempo de rotação [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p.129)

Quanto mais o capitalista reduz o tempo de rotação do capital, aumenta-se a quantidade de mais-valia produzida nesse mesmo tempo. Porém, Netto;Braz (2012)

⁸ A acumulação capitalista se refere à reprodução ampliada, em que o capitalista emprega apenas uma parte da mais-valia que apropriou para cobrir seus gastos pessoais. A outra parte dessa mais-valia é aplicada na produção de mercadorias (como a compra de novas máquinas e contratação de mais força de trabalho). A acumulação é fundamental para a existência e a manutenção do sistema capitalista. (NETTO; BRAZ, 2012, p.138-139).

⁹ A crise capitalista se caracteriza pela redução da produção que gera a diminuição da força de trabalho utilizada (desemprego). (NETTO; BRAZ, 2012, p.158).

alertam para o fato de que o tempo de rotação varia entre os capitais investidos em vários ramos de produção.

1.1.A centralidade do trabalho na constituição do ser social

O trabalho não se restringe, segundo Netto;Braz (2012) à área econômica, mas se estende ao modo de ser dos homens e da sociedade. Por meio do trabalho, os seres humanos em sociedade transformam os recursos naturais em produtos que satisfaçam às suas necessidades. Para Marx (2012), o trabalho é um processo no qual o ser humano coloca em ação, regula e controla o seu intercâmbio material com a natureza. Nesse processo, o homem põe em movimento as forças de seu corpo (cabeça, braços, mãos e pernas), tendo por objetivo a apropriação dos recursos da natureza, conferindo-lhes forma útil à vida humana.

Contudo, o trabalho humano se difere das atividades de sobrevivência realizadas pelos animais. De forma diferente dessas atividades, o trabalho humano não age diretamente sobre a matéria-prima, pois exige instrumentos que se colocam entre os que realizam o trabalho e a matéria; exige habilidades e conhecimentos, não se realizando com base em determinações genéticas e o trabalho não se limita ao atendimento de necessidades como alimentação. Mas também à satisfação de novas necessidades. “[...] À diferença das atividades naturais, o trabalho se especifica por uma *relação mediada* (grifo no original) entre o seu sujeito [...] e o seu objeto [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p.32)

Nessa linha de pensamento, Granemann (s/d) destaca que o ser humano, enquanto único animal que fabrica os seus instrumentos de trabalho amplia as suas potencialidades e pode realizar atividades que seriam impossíveis de se executar sem tais instrumentos. Essa capacidade distingue o trabalho humano daquele desenvolvido pelos animais (entendidos aqui como os irracionais), pois a criação de um instrumento de trabalho exige do homem uma ideia prévia, um planejamento consciente do que irá executar.

Os instrumentos de trabalho auxiliam o homem no processo de transformação da natureza¹⁰. Esta, transformada pelo trabalho, proporciona as condições de preservação da vida dos homens em sociedade. Por sua vez, a sociedade não é um mero somatório

¹⁰ Compreendida como o conjunto dos seres que antecederam ao surgimento dos primeiros agrupamentos humanos e continuaram a existir e a se desenvolver após esse surgimento. Tais seres se dividem em inorgânicos (que não se reproduzem) e orgânicos (que se reproduzem, a exemplo dos animais e vegetais). (NETTO; BRAZ, 2012, p. 35).

de homens e mulheres e sim um modo de existir do ser social. O desenvolvimento do ser social implica a humanização do homem. Quanto mais este se humaniza, mais diminui a sua naturalidade (estritamente voltada ao atendimento de suas necessidades biológicas).

No quadro do desenvolvimento do ser social, as determinações naturais do ser humano permanecem, porém sofrem um recuo. Nesse desenvolvimento, o trabalho aparece como elemento essencial, porque é através dele que o homem transforma a natureza e a si mesmo.

[...] O homem [...] é natureza historicamente transformada – mas o que é propriamente humano reside nessa transformação (autotransformação, já que propiciada pelo trabalho realizado pelos homens), que situa o homem *para além da natureza* (grifo no original) e o caracteriza como ser social. (NETTO; BRAZ, 2012, p.39)

À medida que o ser social se desenvolve, ele produz objetivações que, não obstante estejam relacionadas ao trabalho, dele se afastam gradativamente. As objetivações do ser social se tornam diversificadas e complexas, se emancipando do processo de trabalho. Essas objetivações estão vinculadas ao mundo das ideias e se manifestam na religião, na ciência, na filosofia e na arte. “[...] ao cabo de milhares de anos, pensamento religioso, ciência filosofia e arte tornaram-se objetivações autonomizadas do processo de trabalho, constituindo expressões do ser social desenvolvido [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p.40)

Apesar do surgimento de objetivações mais complexas, o trabalho permanece como objetivação primária e ineliminável do ser social e, vinculados ao trabalho, aparecem alguns traços como: executar tarefas teleologicamente orientadas; comunicar-se por meio da linguagem articulada; tratar suas atividades e a si próprio de maneira reflexiva e consciente; saber escolher as alternativas; universalizar-se e sociabilizar-se. Esses traços, de acordo com Netto; Braz (2012) sintetizam o ser social.

Somente o ser social possui a capacidade de agir teleologicamente, apenas ele é capaz de projetar, de criar produtos que se objetivam na medida em que realizam projetos. Tal capacidade diferencia o trabalho humano das atividades dos outros animais. Estas atividades consistem em “[...] um ato biológico, muitas vezes condicionador da própria vida; um imperativo biológico que ao não se realizar pode fazer a vida [...] cessar.” (GRANEMANN, s/d, p.6)

O ser social, como foi mencionado, também possui a capacidade de se expressar mediante uma linguagem articulada, a qual exterioriza e torna viável o pensamento.

Além disso, através da consciência o ser social toma a sua tarefa e a si mesmo como objetos de reflexão e é livre para escolher. Projetando, refletindo e tendo liberdade de escolha, o ser social se desprende das singularidades, das particularidades, universalizando-se. Por fim, para se reproduzir e ampliar as suas potencialidades, o ser social dispõe da capacidade de sociabilização. O ser social, assim, se desenvolve por meio da apropriação “[...] dos processos de interação social, especialmente os educativos (formais e informais).” (NETTO; BRAZ, 2012)

A sociabilização permite ao homem criar uma natureza humana, social, “[...] capaz de nos tornar seres portadores de uma natureza diversa da dos outros seres naturais [...]” (GRANEMANN, s/d, p.3). Essa natureza social é uma espécie de segunda natureza que se eleva sobre a sua existência biológica natural (primeira natureza). A natureza biológica é fundamental para a existência da natureza social. Entretanto, quanto mais os homens tornam complexas as relações sociais, mais eles se distanciam de sua natureza biológica.

Granemann (s/d) aponta o trabalho como elemento fundador da sociabilidade do ser humano, pois as relações sociais construídas pelo homem se fundamentaram no trabalho. Através deste, os seres humanos produziram os bens socialmente necessários a cada fase da história humana. A constituição do ser social tem no trabalho o fundamento da natureza humana, porque mediante o labor, os homens se distinguiram do mundo orgânico, passando a manipulá-lo e a se distanciar dele com certa autonomia. Contudo, esta autonomia é relativa, uma vez que o homem não pode descartar a natureza, pois dela depende para suas necessidades. “[...] Sem a vida natural, sem a permanência desta dimensão, cancela-se o ser social e a existência mesma da sociabilidade.” (GRANEMANN, s/d, p.4)

Assim como Granemann (s/d), Netto; Braz (2012) consideram o trabalho como elemento constitutivo do ser social, mas chamam a atenção para o fato de que o ser social não se restringe ao trabalho. Foi visto que, ao passo que o ser social se desenvolve, surgem objetivações que se emancipam das exigências do trabalho. Quanto mais desenvolvido o ser social, mais complexas e diversificadas são as suas objetivações.

Tendo por objetivo demonstrar que o ser social não se limita ao trabalho, Netto; Braz (2012) tratam de uma categoria denominada práxis¹¹, a qual envolve o trabalho, mas que inclui todas as objetivações humanas. Por meio da práxis, o ser social se desenvolve além do trabalho, se projetando para o mundo das ideias e, deste modo, construindo um mundo social (de produtos, obras e valores). “[...] Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser *crítico e autoprodutivo* (grifo no original): ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.” (NETTO; BRAZ, 2012, p.43)

A práxis, porém, não gera somente produtos, obras e valores que possibilita ao homem se reconhecer como autoprodutivo e criativo. Em determinadas condições históricas e sociais, os produtos e valores resultantes do trabalho e da imaginação do ser humano não se revelam como objetivações humanizadoras e sim como algo que escapa ao controle do homem, passando a controlá-lo. Daí observa-se uma inversão: as objetivações passam a dominar o ser humano. “Essa inversão caracteriza o fenômeno histórico da **alienação** (grifo no original) [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p.44)

A alienação é característica de sociedades onde predominam a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho. Nessas sociedades, o trabalhador é explorado e o produto de seu trabalho não lhe pertence. Marx (1989) considera alienação do trabalho sob dois aspectos: a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, como algo alheio que tem poder sobre ele e a relação do trabalhador com a sua própria atividade, que lhe é alheia e lhe traz sofrimento. Desta forma, “[...] o trabalho [...] aparece ao homem só como um meio para satisfazer uma necessidade [...] a necessidade de manutenção da existência física [...]” (MARX, 1989, p.156)

Manifestando-se nas relações entre o trabalhador, seus instrumentos de trabalho e seus produtos, a alienação se dissemina por toda a sociedade e seus membros, os quais criam uma cultura alienada, na qual as objetivações humanas não promovem a humanização e sim geram regressões do ser social. Este ser social:

¹¹ Deve-se distinguir as duas formas de práxis: uma voltada para o controle e a exploração dos recursos naturais, mediante o trabalho e outra que se refere a atuação do homem sobre si mesmo, através da educação ou da política. (NETTO; BRAZ, 2012, pp.43-44).

[...] plasma todo o *gênero humano* (grifos no original) [...], do qual todos os membros da sociedade podem partilhar enquanto seres singulares, como portadores e (re)criadores: portadores porque, por intermédio dos mecanismos de sociabilização (interação social, educação e auto-educação), incorporam as objetivações já realizadas; (re)criadores porque, através de suas próprias objetivações, atualizam e renovam o ser social [...]. (NETTO; BRAZ, 2012, p.46)

Ao passo em que a sociedade se diferencia da natureza, ou seja, que o ser social se desenvolve, a relação entre os homens singulares se tornam cada vez mais complexa. Tal complexidade pode ser entendida, de acordo com Netto; Braz (2012), sob duas razões: quanto mais complexas são as objetivações de uma sociedade, maiores são as exigências para a sociabilização dos membros dessa sociedade e, em uma sociedade marcada pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho (incluindo a alienação), nem todos têm a possibilidade de incorporar as objetivações do ser social. "[...] Somente numa sociedade que supere a divisão social do trabalho e a propriedade privada [...] pode-se pensar que todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social se tornem acessíveis a todos os homens." (NETTO; BRAZ, 2012, p.46)

Deixando de lado as objetivações complexas, o trabalho enquanto objetivação primária e ineliminável constitui um elemento essencial no interior da sociedade capitalista, a qual se baseia na produção e venda de mercadorias, cujo valor, conforme Marx (2012), é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário¹². Porém, no processo de acumulação capitalista, fundamentada na exploração do trabalho, observa-se o crescimento da riqueza social em contraste com o enorme crescimento da pobreza. Segundo Marx (1984 *apud* NETTO;BRAZ, 2012), à medida que se acumula mais capital, piora a situação do trabalhador, agravando a sua situação de miséria, tormento de trabalho, degradação moral e brutalização.

Entretanto, Netto;Braz (2012) afirmam que algumas correntes das Ciências Sociais questionam a centralidade do trabalho, a partir de dois fenômenos: a redução do contingente de trabalhadores e o desemprego crescente que afeta as sociedades capitalistas na contemporaneidade. Nessa direção, tornou-se frequente nos meios acadêmicos os discursos a respeito do fim do trabalho. Granemann (s/d) também faz uma abordagem acerca dessa questão, destacando que, na atualidade, tanto no Brasil quanto no mundo, verifica-se a existência de vários escritos a respeito do fim do trabalho.

¹² Trata-se do tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. (MARX, 2012, p.61).

Para Netto;Braz (2012) os dois supracitados fenômenos não autorizam a desconsideração da centralidade do trabalho. A redução do contingente de trabalhadores pode ser explicada pelo desenvolvimento das forças produtivas¹³. O desemprego se limita à sociedade burguesa, marcada por uma população excedente. Na mesma linha de pensamento, Pochmann (2007 *apud* GRANEMANN, s/d, p.3) afirma que, não obstante algumas modificações na base técnica do trabalho, elas não fazem com que o trabalho perca a centralidade.

Na atualidade, como ressalta Granemann (s/d), os textos acadêmicos têm abordado trabalho e emprego como sinônimos. Para a autora em questão, o trabalho não deve ser confundido com emprego, pois o trabalho é atividade criativa “[...] motor de civilização e fonte de realização das potencialidades da natureza social do homem que ao criar o trabalho é recriado e modificado pela atividade a que deu vida.” (GRANEMANN, s/d, p.6). Daí pode-se inferir, conforme a autora que, o trabalho ainda constitui um elemento fundamental na constituição do homem enquanto ser social.

1.2. O capitalismo nos dias atuais: estrutura produtiva e acumulação flexível

A configuração do capitalismo na atualidade é designada de acordo com Netto; Braz (2012), como capitalismo contemporâneo e tem início na década de 1970, diante da crise que colocou fim à fase áurea do capitalismo, chamada de “anos dourados”. A principal característica do capitalismo contemporâneo consiste na eliminação de qualquer tipo de controle ou de regulamentação, deixando o capital livre para avançar. Tal eliminação se expressa pela adoção, por parte do capitalismo contemporâneo, da ideologia neoliberal ou neoliberalismo, que torna legítimo o projeto do capital monopolista de acabar com as restrições econômicas e políticas que limitam o seu movimento.

No âmbito econômico, o neoliberalismo defende o rompimento das barreiras econômicas, como a destruição das defesas alfandegárias para garantir a livre circulação de mercadorias entre países. Nesse quadro, observa-se a formação de grandes blocos de países unidos economicamente.

No entanto, para maior compreensão do capitalismo contemporâneo, especificamente de sua estrutura produtiva e da acumulação flexível, faz-se necessária uma abordagem, ainda que breve da etapa do capitalismo denominada “anos dourados”.

¹³ Constituem o conjunto dos meios de trabalho; dos objetos de trabalho e das forças de trabalho. (NETTO; BRAZ, 2012, p.58).

Esta etapa abrange o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945 e a década de 1970. Trata-se do estágio imperialista do capitalismo, em que predominaram as taxas de lucro elevadas, com ondas expansivas. De acordo com Netto;Braz (2012), esse capitalismo imperialista característico dos “anos dourados” trouxe mudanças significativas na área econômica.

Até então, os capitais eram exportados dos países centrais (desenvolvidos) para os países periféricos (subdesenvolvidos), mas na fase imperialista, essas exportações se voltam para os países desenvolvidos no cenário da imposição dos Estados Unidos à Inglaterra e à França.

Outra mudança é a universalização da organização do trabalho industrial, isto é, o padrão fordista-taylorista. Tendo por base algumas adaptações feitas por Henry Ford, à gerência científica de Frederick Taylor, o supracitado padrão universalizou-se nos “anos dourados”. Segundo Netto;Braz (2012), o fordismo-taylorismo foi inicialmente implantado na indústria automobilística. Posteriormente se tornou o padrão para toda a produção industrial e universalizou-se nessas décadas gloriosas. Tal padrão produtivo se estruturou com base no trabalho parcelado e fragmentado, na decomposição de tarefas, que transformava o trabalho operário a um conjunto repetitivo de atividades, cuja soma resultava no trabalho coletivo produtor de automóveis.

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a *esteira* (grifo no original) fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista* (grifo no original), além da vigência da separação nítida entre *elaboração* e *execução* (grifo no original). (NETTO; BRAZ, 2012, p.198)

No entanto, como ressaltam Netto;Braz (2012), o estágio imperialista do capitalismo agrava contradições como a anarquia da produção e a concorrência entre setores monopolizados e não monopolizados. Também aprofunda uma contradição básica do capitalismo: a produção é cada vez mais socializada, porém o excedente produzido pelos trabalhadores é apropriado pelos proprietários dos meios de produção (apropriação privada do excedente). Essa contradição que já promovia o antagonismo entre as duas grandes classes do capitalismo (burguesia e proletariado) é agravada na fase monopolista do capitalismo, porque se estende em escala mundial. O atraso econômico de alguns países representa fonte de superlucros para os países capitalistas desenvolvidos.

Tendo em vista a administração de tais contradições, surge um Estado interventor, denominado *Welfare State* (Estado de Bem Estar Social). Esse Estado inspirado no keynesianismo¹⁴, teria por funções: o fornecimento a baixo custo de materiais ao monopólio; a direção de empresas que se encontram em dificuldades, indicando aos monopólios as áreas de investimento que tenham retorno garantido; entre outras.

Entretanto, a novidade desse novo modelo de Estado constitui em se legitimar como instrumento de coesão social. Diante do fortalecimento do movimento operário e sindical, o Estado a serviço do monopólio passa a tomar medidas de caráter social. Assegurando os direitos sociais dos trabalhadores, esse modelo de Estado garantiria o bom funcionamento do capitalismo monopolista. O *Welfare State* se tornou um dos principais sustentáculos institucionais da fase denominada “anos dourados” “[...] ao integrar à sua dinâmica econômica parte das demandas operárias por melhores condições de vida e trabalho.” (MOTA, s/d, p.6)

Harvey (1995 *apud* MOTA, s/d, p.5), define a etapa imperialista dos “anos dourados” como fordista-keynesiano, em razão de sua articulação orgânica entre ação e gestão da produção. Nessa linha, Netto;Braz (2012) afirmam que o taylorismo-fordismo keynesianismo anunciava um capitalismo sem contradições (apenas conflitivo), pois consolidava a produção em larga escala em um mercado em crescente expansão e a intervenção do Estado enquanto mecanismo de controle das crises.

Esta forma de capitalismo, tendo por base a onda longa expansiva, na qual, de acordo com Mandel (1982 *apud* NETTO; BRAZ, 2012), os ciclos de prosperidade são mais longos e intensos e as crises cíclicas são superficiais, se mostrava dominante e parecia insuperável. Mas, a partir da segunda metade da década de 1960 e o início dos anos de 1970, a taxa de lucro começou a entrar em declínio, revelando a crise do capitalismo monopolista, provocada pela desvinculação do dólar do ouro e pela elevação do preço do barril do petróleo. Para agravar essa situação, surgem manifestações culturais de caráter anticapitalista, como a chamada contracultura e as lutas de minorias como estudantes, negros e feministas, além da pressão do movimento sindical. Assim, a onda expansiva cede espaço a uma onda recessiva.

Essa onda recessiva que se generalizou por todas as potências imperialistas, entre 1974 e 1975, representava o fim da ilusão dos “anos dourados” e caracterizava-se

¹⁴ Refere-se ao pensamento do economista inglês John Maynard Keynes, o qual defendia o intervencionismo estatal. (NETTO; BRAZ, 2012, p.195).

pela queda das taxas de lucro e pelo recuo do crescimento. Nesse quadro, tendo por objetivo reverter a conjuntura negativa, o capitalismo traça uma estratégia, algumas direcionadas para a estruturação do processo produtivo. Esgota-se, como observam Netto;Braz (2012), a modalidade de acumulação rígida, característica do padrão fordista-taylorista. Inicia-se a fase denominada acumulação flexível.

A acumulação flexível, conforme os autores em questão, se baseia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Mediante a acumulação flexível, opera-se, segundo Netto;Braz (2012) uma reestruturação produtiva, marcada por um tipo diferenciado de produção; pela desterritorialização da produção e pela incorporação de tecnologias no processo produtivo.

No que se refere ao tipo diferenciado de produção, a reestruturação produtiva, busca substituir a produção em massa de produtos, característica do padrão fordista-taylorista, por uma produção seletiva, voltada especificamente para o consumo das classes médias, pois é “[...] inútil para a produção uma parte da população destituída dos meios de produção e da condição de vendedores de força de trabalho.” (MOTA, s/d, p.12)

A desterritorialização da produção trata-se do deslocamento de unidades de produção para novos espaços territoriais, principalmente em países subdesenvolvidos e periféricos, onde é mais intensa a exploração da força de trabalho¹⁵. A respeito da desterritorialização da produção, Mota (s/d) afirma que esta representa a construção de um novo trabalho e de um novo trabalhador coletivo, sob uma nova divisão internacional e técnica do trabalho, que reserva aos países centrais, desenvolvidos, a parte nobre, intelectual, isto é, os projetos, o planejamento e a pesquisa e deixa o trabalho precário, “sujo” para os países periféricos, subdesenvolvidos, onde a mão de obra é barata e não existe uma legislação protetora do trabalhador. “[...] a desterritorialização permite o controle do conjunto da produção por um monopólio que, ele mesmo, nada produz [...]” (NETTO;BRAZ, 2012, p.218)

A introdução das tecnologias resultantes do intenso avanço tecnológico a exemplos da microeletrônica, da informática e da robótica, no processo produtivo, tem alterado os processos de trabalho e os trabalhadores vinculados à produção. Desta maneira, a base produtiva se desloca dos suportes eletromecânicos para os

¹⁵ A intensificação da exploração do trabalho nas áreas subdesenvolvidas e periféricas pode ser explicada pelo baixo preço da força de trabalho, pela ausência de uma legislação trabalhista e de movimento sindical. (NETTO; BRAZ, 2012, p.216).

eletroeletrônicos e, de acordo com Netto;Braz (2012), esse deslocamento possui três implicações: a que se relaciona ao trabalhador coletivo; às exigências postas aos trabalhadores envolvidos diretamente com a produção e a gestão desta força de trabalho.

Quanto à primeira implicação, o deslocamento da base produtiva colocou novas condições para o trabalhador coletivo, do qual se exige capacidade intelectual para a realização de atividades cada vez mais complexas.

No que diz respeito à segunda implicação, o deslocamento requer do trabalhador diretamente relacionado com a produção, uma qualificação alta e a capacidade de participar de diversas atividades produtivas. Porém, paralelamente às atividades que exigem qualificação e que são realizadas por trabalhadores qualificados que conseguem segurança (ainda que mínima) no trabalho, surge uma parcela de trabalhadores precarizados. No mesmo processo de trabalho, figuram atividades que envolvem “[...] altas tecnologias, superespecialização e precarização.” (MOTA, s/d, p.10).

Verifica-se no processo produtivo, a existência de um núcleo composto por trabalhadores possuidores de direitos e garantia, em torno do qual figuram trabalhadores, alguns dos quais vinculados a outras empresas por meio da terceirização de atividades e serviços, que se sujeitam a baixos salários e não possuem garantias e direitos. Os processos de trabalho característicos da atual configuração do sistema capitalista possibilita a “[...] inserção precarizada dessa força de trabalho [...] processos combinados de trabalho, cujos sujeitos são [...] trabalhadores informais, temporários ou por conta própria.” (MOTA, s/d, p.13)

A gestão da força de trabalho ligada diretamente à produção, se renova: a tradicional hierarquização e rígido controle sobre os trabalhadores cede espaço à redução da hierarquia, mediante a formação de equipes de trabalho e a ênfase na importância da participação dos trabalhadores. Netto;Braz (2012) apontam que, nesse cenário, a acumulação flexível se expressa na relação de trabalho como instrumento de quebra da consciência de classe dos trabalhadores, através da ideia de que a empresa é a casa do trabalhador, o qual passa a ser chamado de colaborador. Observa-se que, diante da acumulação flexível o trabalhador se torna polivalente.

Tonet (s/d) destaca que os fatores que fazem parte das transformações do mundo do trabalho na atualidade, como o controle de qualidade pelos próprios trabalhadores e a participação destes em determinadas decisões no ambiente de trabalho, não buscam melhorar a vida do trabalhador e sim transferir para ele parte das atividades de controle, anteriormente realizadas pelos capitalistas.

De modo geral, o capitalismo contemporâneo, por intermédio da reestruturação produtiva, gerou forte impacto sobre os trabalhadores, decorrente da crise do movimento sindical e a redução do número de operários, os quais têm contribuído para reforçar a ideia de que a resistência dos trabalhadores diminuiu e da “[...] morte do sujeito revolucionário [...]” (NETTO;BRAZ, 2012, p.219)

Ainda no cenário do capitalismo contemporâneo, observa-se, segundo Netto;Braz (2012), a exponenciação da questão social, decorrente da precarização e da informalização das relações de trabalho, nas quais se verifica o retorno de formas de exploração próprias do passado, como o aumento da jornada de trabalho; o salário diferenciado por gênero, entre outras. Por fim, a ofensiva do capital sobre o trabalho, acentuada no sistema capitalista contemporâneo, provoca uma crescente pauperização, principalmente nos países periféricos.

1.3. Educação e trabalho no Brasil

A relação entre educação e trabalho surge, como ressalta Coutinho (s/d), enquanto objeto de análise como o advento e desenvolvimento do sistema capitalista, expressando a preocupação com a preparação de força de trabalho da classe assalariada. “[...] Educação seria, então, no ensino superior, o privilégio de uma elite pensante e, nas classes mais pobres, tão só preparação de fator de produção para o mercado de trabalho [...]” (COUTINHO, s/d, p.374). No presente subcapítulo, a abordagem da relação entre educação e trabalho no Brasil tem como cenário o desenvolvimento industrial no Brasil, no interior do qual se formou a classe operária¹⁶.

A industrialização no Brasil foi tardia, comparada com os países europeus. Na Inglaterra, por exemplo, as indústrias surgiram por volta de 1760 e 1770, no quadro da chamada Revolução Industrial¹⁷. No Brasil, o desenvolvimento industrial tem início entre a metade do século XX e o início do século XXI. Nesse período, não obstante transformações política, como a passagem do regime monárquico para o regime republicano, a base da economia brasileira permanece agrária.

No decorrer da fase denominada Primeira República ou República Velha (1889-1930), a economia brasileira tinha por base o setor agroexportador, tendo o café como

¹⁶ A classe operária no Brasil se formou entre 1900 e 1920. GIANOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009, p.27-28.

¹⁷ Surgida na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, com a invenção da máquina movida a vapor, marcando a passagem da manufatura para a máquina. Ao longo do século XIX, a Revolução Industrial se expande pelo restante da Europa e nos Estados Unidos. (GIANOTTI, 2009, p.27-28).

principal produto de exportação. A burguesia agrária detinha o poder político, cujo núcleo estava em São Paulo e Minas Gerais, respectivamente grandes produtores de café e de leite. Daí a expressão “política do café-com-leite”, a qual estava a serviço dos cafeicultores de São Paulo e dos pecuaristas de Minas Gerais.

Weinstein (2000) afirma que, ao longo da primeira fase da República no Brasil, uma série de oligarquias¹⁸ regionais deteve o monopólio do poder político, manipulando as eleições e diminuindo a participação popular. Segundo a autora em questão, as lideranças republicanas nesse contexto se preocupavam com a oferta de mão-de-obra e com o controle dos trabalhadores, no entanto, a ênfase inicial não era no setor urbano e sim no agrário.

Durante as primeiras décadas do regime republicano, não obstante as precárias condições dos operários, como baixos salários; ampla jornada de trabalho; exploração da mão de obra feminina e infantil, o governo tomou poucas medidas no sentido de regulamentar as relações entre capital e trabalho no setor urbano, buscando aliviar o sofrimento do trabalhador urbano.

De acordo com Ghiraldelli (1987 *apud* GOMES, s/d), entre 1891 e 1919, o Congresso e o governo quase nada fizeram em termos de leis trabalhistas. Nessa direção, o Congresso, enquanto defensor dos princípios liberais¹⁹, não se sentia capaz de interferir nas relações entre capital e trabalho, cumprindo as exigências de uma política conservadora. As únicas leis que existiam nessa época, segundo Gianotti (2009), eram repressivas.

Mas, os políticos não puderam ignorar por muito tempo a “questão social”, considerada nesse quadro, como um caso de polícia. Já em meados do século XX, o proletariado industrial do Brasil entra em confronto com o liberalismo defendido pela burguesia brasileira. Em oposição à visão liberal burguesa, os operários brasileiros na

¹⁸ O termo “oligarquia” se relaciona à monopolização do poder por parte de um pequeno grupo de famílias. WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000, p.384.

¹⁹ Esses princípios estão relacionados à visão político-econômica da burguesia, também chamada de liberalismo. Este, como o próprio nome sugere, busca defender a liberdade total para as forças produtivas: capital e trabalho, considerando que o Estado não deve interferir na economia e nos assuntos referentes às tais forças. Desta forma, é no livre mercado que o capital e o trabalho se entendem e que, automaticamente, toda a economia se regula. Cada operário seria livre para negociar e fazer exigências. No entanto, os patrões brasileiros não admitiam nenhuma organização de trabalhadores. (GIANOTTI, 2009, p.57)

perspectiva das ideologias anarquista²⁰ e socialista, exigiam maior liberdade e melhores salários.

Nesse período, as greves passam a ser frequentes²¹. Em 1902, ocorre uma greve em uma indústria de sapatos no Rio de Janeiro, então capital federal. Em 1903, teve início uma greve interprofissional (que envolveu pintores, gráficos, chapeleiros, entre outros). Em 1904, a União Interamericana de Operários coordenou uma greve contra a Companhia Docas de Santos. Em 1906, São Paulo foi palco de uma das greves de maior vulto, em todo o Estado, durante a Primeira República. Nos anos de 1907 e de 1908 também ocorreram greves.

Em resposta às greves, O Congresso aprovou, em 1907, uma lei que regulava a entrada dos estrangeiros no Brasil e expulsava qualquer estrangeiro que ameaçasse a segurança nacional. Ghiraldelli (1987 *apud* GOMES, s/d) destaca que, em 1912 o senador Adolfo Gordo, autor da supracitada lei, apresentou um novo projeto de repressão ao elemento estrangeiro.

Após um período de aproximadamente dez anos sem greves significativas, ocorre uma greve geral, em 1917: “um movimento de proporções inéditas, reunindo artesãos e operários de fábricas, homens e mulheres, num esforço para conseguir melhores condições de trabalho e melhores salários.” (WEINSTEIN, 2000, p.72)

Em um clima de hostilidade ao movimento operário, o analfabetismo consistia, conforme Gomes (s/d), em um dos principais fatores de exclusão, na medida que dificultava a instrumentalização das lutas operárias. A primeira Constituição republicana (1891) proibia os analfabetos de exercerem o direito de voto.

Gomes (s/d) aponta que, para os intelectuais da época, ligados à manutenção da ordem capitalista burguesa, a educação pautava-se pela perspectiva liberal que relacionava miséria com falta de escolaridade. Assim, pouco se fez pela educação pública nas primeiras décadas do regime republicano no Brasil.

Entre as principais características da educação nas primeiras décadas da República no Brasil, Nagle (2006) enfatiza o dualismo expresso pela responsabilidade

²⁰ Movimento surgido na segunda metade do século XIX e que defendia a extinção do Estado e da propriedade. Até meados do século XX, o anarquismo constituiu uma das principais forças do movimento operário internacional. Geralmente o anarquismo é confundido com o anarco-sindicalismo, corrente que destacava a importância dos sindicatos enquanto instrumentos de liderança da luta contra o Estado e de formação da base de uma nova sociedade. Essa corrente pretendia abolir o Estado e organizar as atividades da sociedade por meio dos sindicatos. PINHEIRO, Paulo Sérgio. O Proletariado Industrial na Primeira República. In: FAUSTO, Bóris (Org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições. São Paulo: Difel, 2006, t.3, v.9, p.161

²¹ Até o final do século XIX as greves eram raras e não passavam de incidentes isolados de rebelião da classe operária. (PINHEIRO, 2006, p.166)

da União sobre a escola secundária e superior e dos Estados sobre o ensino primário e técnico-profissional.

[...] Essa é uma das fases mantenedoras do chamado ‘dualismo’ do sistema escolar brasileiro, traduzido, muitas vezes, na contraposição entre as escolas de ‘elite’ – secundária e superior – e as escolas do ‘povo’ – primária e técnico profissional [...]. (NAGLE, 2006, p.289)

Outra característica ressaltada por Nagle (2006) é a ausência de um órgão próprio, de nível ministerial, para tratar dos assuntos relacionados à educação. A instrução pública e o ensino técnico-profissional estavam sob a responsabilidade de pastas políticas, respectivamente o Ministério da Justiça e Negócios Interiores e o Ministério da Agricultura.

O ensino técnico-profissional na Primeira República era destinado a atender às classes populares, às camadas menos favorecidas, apresentando-se mais como um programa assistencial de atendimento aos necessitados do que um plano educacional. Segundo Nagle (2006), esse tipo de ensino tinha por finalidade a regeneração pelo trabalho.

No ramo industrial, destaca-se, nessa fase, a criação, em 1909, de escolas de aprendizes artífices, com a função de ministrar o ensino profissional primário gratuito. Mas, o ensino nessas escolas praticamente não se diferenciava daquele que era ministrado nas escolas primárias, pois eram realizados por professoras normalistas, cujos mestres não tinham base teórica, conhecimento técnico e formação pedagógica. Tais mestres eram retirados das oficinas e das fábricas. Observa-se, então, uma “[...] combinação entre um programa educativo e a produção industrial.” (NAGLE, 2006, p.298)

Nessa linha de pensamento, Coutinho (s/d) destaca que a preparação de mão-de-obra qualificada era uma questão de Estado para garantir o processo futuro de desenvolvimento econômico brasileiro, que representasse uma ruptura com o perfil agrário característico da chamada Primeira República no Brasil. Porém, esse perfil cede espaço, a partir de 1930 a uma nova configuração econômica.

O Brasil, assim como o restante do mundo, entrou nos anos de 1930 sob o impacto da crise econômica mundial provocada pelo *crack* da Bolsa de Valores de Nova Iorque, a qual afetou a exportação de café, base de sustentação da economia brasileira. A superprodução de café e de sua conseqüente desvalorização no mercado, estimulou uma nova política de valorização do café e mostrou ao governo a necessidade de se

investir em outros setores. Desta maneira, parte dos capitais gerados pelo café foi capitaneada pela indústria.

Entre 1930 e 1945, o governo de Getúlio Vargas promoveu uma transformação na política e na economia do Brasil. Nessa direção, o Estado passa a intervir na economia, buscando incentivar a expansão da indústria: “[...] substituindo produtos e máquinas importadas por outras que poderiam ser feitas aqui no Brasil [...]” (GIANOTTI, 2009, p.115). Daí o Estado criou as indústrias de base, como a Companhia Siderúrgica Nacional; a Companhia Vale do Rio Doce; entre outras. A política econômica global do Brasil, passa a ser gradativamente definida como modelo de “substituição de importações”. Começa, então, desde os anos de 1930, uma longa fase de crescimento econômico.

Entretanto, a política intervencionista do governo não se limitou à economia, se estendendo à relação capital-trabalho. Weinstein (2000) afirma que, após o movimento grevista de 1917, surge uma reflexão sobre a viabilidade de se utilizar a legislação federal do trabalho para mediar conflitos entre capital e trabalho.

Na perspectiva dessa reflexão, a legislação trabalhista implantada pelo governo Vargas procurava racionalizar e regulamentar as relações de trabalho, permitindo o pleno desenvolvimento do capitalismo. Conforme Gianotti (2009), esta necessidade se vinculava uma projeção do rápido crescimento da indústria e da classe operária. Além disso, buscava-se também esvaziar as pressões do proletariado, que desejavam conquistar os mesmos direitos dos operários de outros países, como redução da jornada de trabalho; descanso semanal; previdência social; salário mínimo e regulamentação do trabalho feminino e infantil.

Antes de 1930, existiam algumas leis de proteção ao trabalhador. Porém, tratavam-se de medidas assistemáticas que atingiam apenas alguns setores da classe trabalhadora. Entre essas medidas, Rodrigues (1997) cita: a lei de amparo aos operários vitimados por acidentes de trabalho; a lei que instituía as caixas de aposentadoria e pensões para os ferroviários e a lei que regulamentava o trabalho do menor.

A respeito das leis trabalhistas elaboradas em um período anterior a 1930, Gianotti (2009) destaca que, em meados da década de 1920, no Código Civil, eram assegurados oito dias de aviso prévio, no caso de demissão. Também existiam leis para os comerciários, no Código Comercial, mas não eram divulgadas aos trabalhadores do setor e os patrões não queriam que essas leis fossem aplicadas.

Os patrões, fiéis à visão liberal, diziam que essas leis não valiam, pois eram contrárias à Constituição. Contrariavam o direito de propriedade e a liberdade de as indústrias produzirem à sua maneira. Assim, simplificando, poderíamos dizer que até o final do ano de 1930 não existiam leis trabalhistas no Brasil. Ou melhor, se algumas existiam, não eram aplicadas (GIANOTTI, 2009, p.107)

No entanto, somente mediante a iniciativa do governo de Vargas que surgiu um conjunto de leis de proteção ao trabalhador urbano, proporcionando a este benefícios como: o estabelecimento da jornada de trabalho de oito horas; a proteção do trabalho da mulher e do menor; a organização do sistema de previdência social para diversas categorias de trabalhadores; etc.

Em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, o qual deveria tratar não somente dos problemas trabalhistas, mas dos negócios da indústria e do comércio. Prenunciava-se as orientações do governo de Vargas no que se referem à regulamentação das atividades dos operários e patronais, isto é “[...] o controle da classe empresarial e da classe operária pelo Estado.” (RODRIGUES, 1997, p.511)

A política intervencionista e centralizadora de Vargas não se restringiu ao trabalho: estendeu-se à educação. Tal política se expressou na Constituição de 1934, a qual atribuiu à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional e de fixar o plano nacional de educação. Essa orientação prevalece no texto constitucional de 1937. Para Coutinho (s/d), a previsão de um plano nacional de educação identifica a década de 1930 como um marco referencial na história da política educacional brasileira.

Nesse caminho, seguem as Leis Orgânicas do ensino médio (1942); do ensino comercial (1943); do ensino primário, normal e agrícola (1946) e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. De acordo com Coutinho (s/d), verifica-se uma educação com maior organicidade que se instala como bem público e que se torna dever do Estado.

Contudo, permanece o tradicional dualismo que expressa por um lado, a formação de uma elite dirigente, por meio de um ensino prolongado e de caráter emancipatória, definido pelo Estado e, por outro lado, a “[...] preparação para um ofício [...] aos filhos dos operários [...] aos menos afortunados, que deveriam ingressar no mercado de trabalho, de natureza [...] assistencialista.” (COUTINHO, s/d, p. 376)

O quadro acima descrito corrobora o perfil de escola descrito por Sousa Júnior (2010) no cenário da ideologia burguesa. Enquanto microestrutura da sociedade

burguesa, a escola está relacionada por meio de redes complexas e contraditórias com a dinâmica da sociedade capitalista. Deste modo, tais contradições não possibilitam a transformação da escola, como sistema nacional de ensino, em instituição contestadora da ordem capitalista burguesa.

Nas décadas de 1950 e 1960, assiste-se a uma equiparação legal entre ensino profissional e ensino secundário, tendo por finalidade o acesso ao ensino superior “embora mantendo a dualidade de perspectivas – formação de trabalhador/formação da elite intelectual.” (COUTINHO, s/d, p.377-378).

Nos anos 50 do século XX, especificamente no governo de Juscelino Kubitschek, a economia brasileira se associa ao capital estrangeiro, especialmente o norte-americano. Gianotti (2009) afirma que os “Anos JK foram marcados pelo acelerado desenvolvimento capitalista. Foram criadas grandes empresas, graças à implantação das indústrias de base no período do governo de Vargas.

Juscelino Kubitschek, no entanto, tomou um rumo diferente do de Vargas, no que tange à oferta de facilidades à entrada do capital estrangeiro, notadamente norte-americano e à remessa de lucros obtidos no Brasil, por parte das multinacionais. Nos cinco anos de sua gestão, Juscelino esteve dividido entre a política do Fundo Monetário Internacional (FMI), de estabilidade, controle da inflação e redução de gastos públicos e a política desenvolvimentista, defensora do pleno emprego e de aumentos salariais.

No contexto da ditadura militar, instaurada por meio de um golpe, em 1964, O Brasil estava alinhada com os Estados Unidos, assegurando como afirma Gianotti (2009), uma economia internacionalizada a serviço do grande capital. Na opinião de Malan (1981), a supracitada ditadura representou uma ampliação das possibilidades do desenvolvimento associado de Kubitschek. O governo militar procurou criar condições de um grande ciclo de expansão do capital brasileiro e internacional.

Através das Reformas do Ensino Superior e do Ensino de 1º e 2º graus, respectivamente pelas Leis 5540/68 e 5692/71, a educação passa, conforme Coutinho (s/d) a fazer parte de um planejamento estratégico de desenvolvimento econômico, ao preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, diante da pressão das camadas médias pelo ingresso no ensino superior. O ensino de 2º grau se torna obrigatoriamente profissionalizante, formando técnicos de nível médio, com resultados pouco satisfatórios.

[...] A dita profissionalização é meramente formal, sem qualificação efetiva de trabalhadores, máxime pela banalização dimensionada pela falta de organicidade e integração das disciplinas profissionalizantes, além do desinteresse do que viam no ensino médio apenas um degrau para chegar até a universidade.” (COUTINHO, s/d, p.378-379)

Percebe-se que, no contexto da ditadura militar, o ensino buscou atender à lógica de mercado capitalista e à reestruturação produtiva, que transforma o ensino em mercadoria e, ganhando, segundo Coutinho (s/d), uma nova racionalidade, sob a qual procura-se maximizar os lucros e minimizar os custos. Não obstante o fim do regime de exceção, na década de 1980, a ordem do mercado continua ditando as regras do ensino como mercadoria.

Diante da globalização, observa-se a extensão da escolaridade fundamental e a ampliação do ensino profissionalizante, focados em competências profissionais, como destaca Coutinho (s/d). Nesse contexto, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96) promove a integração entre a educação e o trabalho, visando à preparação de mão-de-obra para o mercado.

Coutinho (s/d) traça o perfil da estrutura curricular do ensino, especificamente no Brasil contemporâneo. Tal estrutura se baseia na demanda, no mercado, de trabalhadores criativos e multifuncionais e, daí se preocupa com a prática do profissional e não com a transmissão de conhecimento por conteúdo sem relação alguma entre si. “[...] a postura antes passiva (trabalhador subordinado com dever de fidelidade e obediência), transforma-se em ativa (colaboradores e líderes) [...]” (COUTINHO, s/d, p. 358).

Em suma, faz-se necessário que a educação brasileira, mais do que qualificadora de mão-de-obra para o mercado de trabalho no interior da ordem capitalista, seja formadora de cidadãos conscientes e críticos de sua realidade social, pois, como acentua Sousa Júnior (2010), a crítica da educação não pode mais, de modo confortável, aceitar o momento atual como pleno de possibilidades da sociabilidade mercadológica.

O caráter mercadológico da educação, no que se refere especificamente à graduação, é visível no cenário da predominância da ideologia neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990.

CAPÍTULO 2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA DA DÉCADA DE 1990 AO INÍCIO DO SÉCULO XXI: PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO

O presente capítulo constitui uma abordagem da educação superior, entre a última década do século XX e a primeira década do século XXI, no contexto da política neoliberal característica dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio “Lula” da Silva. Tal abordagem tem por enfoque a privatização e a mercantilização do ensino superior sob o neoliberalismo.

2.1. Adoção do projeto neoliberal no Brasil

Segundo Silva Jr.; Sguissardi (2000), a partir da década de 1980, ajustes e reformas orientadas para o mercado constituíram objeto de preocupação, por parte de governantes e economistas de países centrais e periféricos e dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Os autores afirmam que, a preocupação desses organismos com os países do Terceiro Mundo, ou seja, subdesenvolvidos, revelou-se no final da referida década nas concepções de desenvolvimento nos termos do Consenso de Washington.

De acordo com Monteiro (2010), o Consenso de Washington surgiu em 1989 durante uma reunião de representantes do FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do governo norte-americano e de economistas latino-americanos. O Consenso de Washington marcou a implantação e afirmação do projeto neoliberal²² no Brasil, por meio das seguintes propostas: o Estado Mínimo, com diminuição dos gastos governamentais em educação, saúde e infraestrutura; aumento da base de incidência da carga tributária; liberdade de ação por parte das instituições financeiras internacionais; redução das alíquotas de importação e estímulo à exportação; eliminação de obstáculos ao capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; taxa de câmbio competitiva e minimização da regulação econômica e das relações de trabalho. A adoção da agenda neoliberal pelo governo brasileiro se justificou pelo fato de que tal agenda constituía condição necessária para a concessão de créditos.

²² Esse processo de liberalização econômica teve início na Europa nos anos 80, sob os governos de Thatcher (Grã-Bretanha); Kohl (Alemanha) e Reagan (Estados Unidos). Nesse processo, destaca-se a integração da economia interna com a economia mundial; o papel do mercado na alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado, tendo por objetivo um desenvolvimento rápido e eficiente. SILVA Jr. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma da Educação Superior no Brasil: Renúncia do Estado e privatização do público**, 2000, p.82.

A tônica deste projeto era e continua a ser uma inserção inteiramente subordinada do Brasil no processo de globalização. Daí porque as verdadeiras autoridades são o FMI, o Banco Mundial e outras instituições internacionais, sob clara hegemonia dos interesses norte-americanos. (TONET, 2006, p.89)

Tonet (2006) ressalta que o projeto neoliberal tem por objetivo retirar do Estado e transferir para o mercado a condução direta do processo social, mediante a flexibilização das leis e normas que administram o movimento dos capitais; abertura das economias aos capitais estrangeiros; mudanças nas leis trabalhistas, orientadas para a lógica do capital; reforma do Estado para o atendimento dos interesses da burguesia e das denominadas políticas que buscam compensar problemas sociais. Tal projeto começou a ser gestado no Brasil no governo de Fernando Collor (1990-1992) e explicitado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998/1998-2002).

Procurando cumprir a agenda neoliberal, o governo Collor promoveu a inserção do Brasil na globalização, caracterizada pela redução das barreiras econômicas e pelo avanço tecnológico das Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (NTIC's), que reduzem as distâncias mundiais. Essa inserção ocorreu por meio da formação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1991, integrado pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Além disso, Collor lançou a Política de Incentivo ao Comércio Exterior (PICE), com a finalidade de modernizar a produção, através da liberalização comercial, representando assim “[...] uma profunda reorientação na cadeia produtiva, quebrando os laços com o paradigma do Estado interventor na economia, aumentando a concorrência e baixando a inflação [...]” (MONTEIRO, 2010, p.17)

O caráter neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso pode ser exemplificado, segundo Monteiro (2010), pela liberalização comercial; corte de gastos; aumento das receitas; estímulo às importações; diminuição dos gastos com o funcionalismo público e as privatizações de empresas estatais. A onda de privatizações que acentuou o caráter neoliberal de FHC, tinha como intuito a diminuição da responsabilidade do Estado sobre o crescimento econômico, repassando-a ao setor privado.

Para Tonet (2006) analisa o impacto da ideologia neoliberal nas esferas econômica; social; científica e tecnológica e educacional. No âmbito econômico, o neoliberalismo pressupõe a subordinação de tudo à lógica da produção mercantil. Na área social, observa-se o crescente aumento das desigualdades sociais e o agravamento de problemas como desemprego; precarização do trabalho; pobreza, fome;

marginalização; exclusão social; entre outros. Na esfera da ciência e da tecnologia, verificam-se grandes avanços, mas que refletem na melhoria de vida das classes privilegiadas. Por fim, na área educacional, assiste-se a uma valorização da produção de saberes voltados para os interesses do mercado e não para um tipo de saber (filosófico e científico).

No que se refere especificamente à educação superior, no decorrer da década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, verifica-se o processo de desmontagem da universidade pública brasileira, diante da atuação cada vez mais tímida do Estado no ensino superior.

2.2. Educação Superior brasileira no auge da política neoliberal

Em consonância com os princípios do Consenso de Washington, o governo brasileiro enfatizou a Reforma do Estado, no âmbito da qual situam-se, segundo Silva Jr.; Sguissardi (2000), as estratégias e as ações oficiais de reforma da educação superior.

Chaves (2010) destaca que essa reforma, de acordo com as recomendações do Banco Mundial para as nações latino americanas, tem por fundamentos a lógica do mercado; a qualidade; a eficiência da produtividade; captação de recursos no setor privado e a avaliação quantitativa para concessão de recursos orçamentários.

Nessa direção, a reforma da educação superior preconizada pelo neoliberalismo consiste, de acordo com Silva Jr.; Sguissardi (2010), em: maior diferenciação institucional; privatização; diversificação de fontes de financiamento, incluindo o fim da gratuidade; vinculação do financiamento oficial a resultados e redefinição do papel do governo no ensino superior.

No tocante à diferenciação institucional, Silva Jr.; Sguissardi (2000) destacam que, a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB-Lei n°9394/96) estabelece a oferta da educação superior em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, com graus de abrangência e especialização. Deste modo, segundo Lima (2012), a educação superior passa a ser identificada como atividade pública não estatal, portanto, um serviço prestado por IES públicas e privadas.

O mencionado grau de abrangência e especialização é definido, conforme Silva Jr.; Sguissardi (2000) no Decreto n°2306/97 que estabelece distinções inéditas para a educação superior brasileira: IES públicas; IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Segundo Sguissardi (2003), o número de IES privadas,

especificamente aquelas com fins lucrativos, aumentaram mais do que as IES públicas, no decorrer do governo de Fernando Henrique Cardoso:

[...] de 1994 a 2000, para um aumento total de 38% do número de IES no país, o das IES privadas cresceu 58% e o das IES públicas diminuiu 23% (As IES municipais passaram de 86 para 54; o número de Universidades Federais manteve-se em 39 e o de IES isoladas federais aumentou de 18 para 22; o número das Universidades Estaduais passou de 25 para 30 e o das IES isoladas estaduais diminuiu de 48 para 31). (SGUISSARDI, 2003, p.10)

O aumento das IES privadas, como observa Lima (2012), reforça a concepção de educação como um lucrativo negócio a nova burguesia de serviços educacionais, os quais são vendidos mediante cursos pagos e parcerias entre universidades e empresas, viabilizadas pelas fundações de direito privado²³ nas universidades públicas. Esse aumento das IES privadas, em conformidade com os princípios do neoliberalismo, é denominado por Neves (2002 *apud* LIMA, 2012) de empresariamento da educação superior.

Segundo Sguissardi (2006), o setor privado no ensino superior se expandiu por meio de medidas previstas na Nova LDB, em outras leis, decretos e portarias. Entre tais medidas, pode-se destacar: a restrição do financiamento e da autonomia do setor público federal e de liberação, com mínimos controles, da criação de IES privadas, principalmente aquelas constituídas como centros universitários, com autonomia para criarem cursos, não tendo a obrigação da produção de conhecimentos por meio de pesquisa. Desta forma, verifica-se:

[...] o crescimento cada dia maior do chamado modelo neoprofissional, das universidades de ensino ou escolas profissionais, e consequente definhamento [...] das universidades de pesquisa ou que associariam ensino-pesquisa (e extensão). (SGUISSARDI, 2003, p.13)

Nesse sentido, Lima (2012) afirma que as reformulações realizadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso na educação superior, expressam por um lado, a concepção de universidade como instituição de ensino e, por outro, uma universidade a serviço do padrão mercantil de produção do conhecimento.

O Decreto n°2306/97 também estabelece a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa. Para merecerem o nome de “universidade”, as

²³ Organizações públicas não estatais que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo e assim, poder, por meio do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal (BRESSER, 1995 *apud* SILVA Jr.; SGUISSARDI, 2000, p.86)

instituições de ensino superior devem “[...] promover a associação de atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]” (SILVA Jr.; SGUISSARDI, 2000, p.89)

A respeito dessa distinção, Sguissardi (2003) destaca que nas universidades de ensino predominam indicadores como: ausência de estrutura de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de professores em regime de tempo parcial ou horista e não habilitado para a pesquisa; isolamento das unidades; dedicação quase exclusiva ao ensino e estrutura administrativo-acadêmica destinada à formação de profissionais.

Já as universidades de pesquisa possuem os seguintes critérios: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* concretizada e reconhecida; presença de docentes em regime de tempo integral e habilitados para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos de ensino e pesquisa; associação entre ensino, pesquisa e extensão e estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e de pesquisadores.

A distinção entre ensino e pesquisa na educação superior segue a orientação do Banco Mundial, o qual recomenda a separação entre instituições de ensino e as instituições de ensino e pesquisa. De acordo com Ivashita *et al* (2009), o objetivo dessa separação é concentrar as duas atividades apenas em algumas universidades públicas, em decorrência de seu alto custo, criando, deste modo, algumas instituições de excelência.

Sguissardi (2006) traça um panorama geral da reforma da educação superior do governo de Fernando Henrique Cardoso: gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior; incentivo e facilidades para a criação e expansão das IES privadas, com ou sem fins lucrativos; orientação para que as IES públicas sejam organizadas e administradas à semelhança de empresas econômicas²⁴; valorização da qualidade acadêmica nos padrões administrativo-gereciais e empresariais (produto/custo/benefício); diversificação das fontes de financiamento²⁵ e o implemento à diferenciação institucional.

²⁴A ideologia neoliberal pressupõe a transformação das universidades em empresas econômicas, ou seja, as universidades devem se reorganizar em busca da qualidade e da eficiência. (PIRES; REIS, 1999, p.1.)

²⁵Essa diversificação significa a desobrigação do Estado com o financiamento das atividades públicas. A busca de fontes alternativas de financiamento coloca em risco um dos princípios básicos da universidade: a autonomia. A dependência das universidades de setores diretamente inseridos no mercado no interior da sociedade capitalista, pode significar alto risco para a produção, independente de conhecimentos e elaboração da cultura. As decisões sobre a pesquisa, por exemplo, passam agora a ser dirigidas segundo as necessidades do mercado. (PIRES; REIS, 1999, p.1.)

De modo geral, a reforma do ensino superior no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, de acordo com Pires; Reis (1999), se insere totalmente nos interesses do mercado globalizado, pois o caráter dessa reforma é o da eficiência e racionalidade. Nesse compasso, as estratégias de cunho administrativo racionalizador ocultam a intenção de descaracterizar as IES como instituições sociais de produção desinteressada e autônoma de conhecimento e de cultura:

[...] submetendo-as às novas formas de organização do capitalismo, usando-as como mais um instrumento de controle a seu favor. Caminhamos para a transformação dessas instituições em espaços políticos sem autonomia, sem efetiva participação social e sem possibilidade de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (PIRES; REIS, 1999, p.1)

Mas, o modelo de educação superior estabelecido no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob o ideário neoliberal, prosseguiu quase que inalterado, no governo de seu sucessor Luís Inácio “Lula” da Silva (2002-2006/2006-2010).

2.3. Educação Superior brasileira no limiar do século XXI

Oriundo das camadas sociais menos favorecidas; operário metalúrgico; líder sindical e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio “Lula” da Silva representava, como candidato à presidência da República, a derrocada do projeto neoliberal no Brasil, o qual submetia os interesses sociais às exigências do mercado globalizado.

No entanto, logo no início, o governo Lula representou uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do projeto neoliberal, no qual se consolida a hegemonia do capital financeiro²⁶ no bloco dominante²⁷. Conforme Filgueiras (2006), Lula deu prosseguimento à política econômica implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, como as reformas neoliberais da previdência dos servidores públicos e a sequência a uma nova etapa das privatizações, com a aprovação das Parcerias Público-Privado (PPP's).

²⁶ Trata-se do capital que submete o processo produtivo para a acumulação e o lucro por meio de ações, títulos, entre outros elementos integrantes do mercado financeiro. Na atualidade, assiste-se ao desenvolvimento de uma forma de capital fictício, que trata-se de ações e títulos de valor que não possuem valor em si mesmos, pois nada mais são do que títulos de propriedade que dão direito a um rendimento. (NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. 2012, p.244)

²⁷ Conceitualmente, o bloco dominante na sociedade é composto, em cada conjuntura, por distintas classes e frações de classes, assumindo uma delas a posição de liderança e hegemonia no seu interior, que se caracteriza pela capacidade de unificar e dirigir, política e ideologicamente, as demais a partir de seus interesses específicos, transformados e reconhecidos como parte dos interesses gerais do conjunto do bloco. (FILGUEIRAS, 2006, p.181)

Sguissardi (2006) destaca que as PPP's constituem a parceria do Estado com empresas privadas, em várias áreas da produção; comércio de bens e serviços de natureza pública e coletiva, ou seja, pesquisa; meio ambiente; patrimônio histórico e cultural e serviços de educação. No que tange à educação, as PPP's representam o fortalecimento do polo privado do Estado e amplia “[...] a utilização dos recursos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos.” (SGUISSARDI, 2006, p.1043)

Abandonando o programa histórico do PT, de caráter social, democrata, nacional e popular e com a manutenção das políticas neoliberais, o governo de Lula buscou evitar enfrentamentos com o bloco dominante. Desta maneira, tal governo não representa uma etapa de transição pós-neoliberal e sim:

[...] um ajustamento e consolidação do modelo neoliberal – que tem possibilitado uma maior unidade política do bloco dominante, ou seja, tem reduzido o atrito no seu interior. (FILGUEIRAS, 2006, p.186)

No que se refere à educação superior, Lima (2012) enfatiza que, no bojo da expectativa da derrota do neoliberalismo pelo governo Lula, também esperava-se que esse governo promovesse mudanças no processo de privatização das IES públicas e de criação das IES privadas. Porém, como foi visto, a gestão de Lula representou um ajuste do projeto neoliberal e, nessa perspectiva, a educação superior se expandiu “[...] nos marcos de um neoliberalismo reformado [...]” (NEVES, 2005 *apud* LIMA, 2012, p.8)

Ao longo do governo Lula, intensificou-se o processo de empresariamento da educação, iniciado na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Tal processo se manifestou pelo aumento do número de IES privadas; privatização interna das IES públicas; financiamento público indireto para o setor privado mediante o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do produtivismo, o qual “[...] atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação [...]” (LIMA, 2012)

Tendo por base os dados do Censo da Educação Superior de 2008, em 2002, no último ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, do total de 1637 IES, 195 eram públicas e 1442 privadas e, em 2008, do total de 2252 IES, 235 eram públicas e 2016, privadas. Como observa Lima (2012), o aumento do número de IES privadas foi mantido pelo governo Lula.

Na perspectiva da expansão do setor privado na educação superior durante o governo de Lula, Mancebo *et al* (2015) apontam que, em 2002, ainda no mandato de

Fernando Henrique Cardoso, registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas de educação superior em IES públicas e 60,2% nas IES privadas. Em 2010, no final da gestão de Lula, a tendência do crescimento do setor privado prosseguiu, atingindo-se 25,8% nas IES públicas e 74,2% nas IES privadas.

À semelhança do que ocorreu no mandato de Fernando Henrique Cardoso, a privatização interna nas universidades públicas se realizou na gestão de Lula, por meio da venda de “serviços educacionais”, como cursos pagos e parcerias entre empresas e universidades públicas para o desenvolvimento de pesquisas e assessorias.

[...] Ações viabilizadas através das fundações de direito privado que atuam no interior das universidades públicas e que tem garantido complementação salarial aos professores que atuam nestes projetos, esvaziando as ações coletivas por condições de trabalho, remuneração e carreira docente. (LIMA, 2012, p.9)

Essa privatização interna é, conforme Lima (2012), conduzida pelo próprio governo federal, que cria todo um aparato jurídico da privatização, a exemplo da Lei de Inovação Tecnológica (nº10973), de 2004, que trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. De acordo com Sguissardi (2006), tal Lei favorece a utilização dos recursos materiais e humanos das universidades pelas empresas, bem como a transferência de tecnologia daquelas para estas; possibilita a alocação de recursos públicos para as empresas nos projetos de inovação e prevê a gratificação dos pesquisadores cujos conhecimentos venham a ser aproveitados pelas organizações empresariais. Desta forma, observa-se a submissão da agenda universitária ao âmbito empresarial, restringindo a autonomia universitária.

Em relação ao financiamento público indireto para o setor privado na educação superior, este é realizado mediante o FIES e o PROUNI. Segundo Mancebo *et al* (2015), o FIES se originou de uma medida provisória de 1999 e consiste em um programa do Ministério da Educação (MEC), voltado para o financiamento de estudantes de cursos de graduação matriculados em instituições particulares. Por sua vez, o PROUNI, criado em 2004, tem por objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos de formação em instituições privadas. Aderindo ao programa, as instituições recebem isenção de impostos²⁸, representando, assim, um financiamento indireto.

²⁸ As instituições que aderem ao PROUNI são beneficiadas com isenção de pagamento de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IR), da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e do Programa de Integração Social (PIS). (ANDRÉS, 2008, p.16)

Deste modo, tanto o FIES quanto o PROUNI representam mecanismos de fortalecimento das IES privadas. Deste modo, as classes dominantes ligadas ao setor privado se beneficiam com o apoio do poder público. O PROUNI especificamente:

[...] só beneficia os empresários e atende às reivindicações das mantenedoras de instituições de ensino superior e que o Programa visa, na verdade, desonerar as mantenedoras a dita 'ampliação do acesso vem associada a medidas tributárias que privilegiam os empresários da educação. (MIRANDA, s/d *apud* ANDRES, 2008, pp.28-29)

Quanto ao produtivismo acadêmico, este é definido por Patrus *et al* (2015) enquanto fenômeno decorrente de processos de avaliação, caracterizado pela excessiva valorização da quantidade²⁹ da produção acadêmica, em detrimento de sua qualidade. Para Lima (2012), esse produtivismo representa um ataque à autonomia universitária, critério fundamental para a produção crítica do conhecimento. Tal ataque se expressa pela avaliação externa das suas atividades de pesquisa e de pós-graduação, isto é, por órgãos de fomento à pesquisa científica, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Patrus *et al* (2015) apresenta argumentos favoráveis ao produtivismo, como: a publicidade do resultado das pesquisas e o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa em níveis internacionais. Mas também elenca alguns argumentos desfavoráveis: processo de competição entre universidades; programas de pós-graduação e pesquisa para obtenção de bolsas de estudo e acesso a cargos administrativos; valorização da quantidade como medida, em prejuízo da qualidade e expressão de um mecanismo de controle que tem por finalidade normalizar programas e pesquisadores à política de produção científica voltada para a lógica do capital.

Além do processo de empresariamento da educação, a educação superior no governo Lula se caracterizou, segundo Lima (2012), pela certificação em larga escala ou aligeiramento do ensino, identificado por meio de ações como o REUNI (Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras) e da Educação a Distância (EaD).

²⁹ A adoção por órgãos externos de avaliação, como a CAPES, de um sistema de indicadores de desempenho como ferramenta de gerenciamento dos índices de publicação, levaria a deduzir que o modelo de quantificação adotado reflete a busca de resultados, cuja maximização define quem receberá os recursos. Nesse sentido, a supervalorização da produção acadêmica tem gerado um descaso com a qualidade do que é produzido e isso é refletido na falta de compromisso com o avanço e aprofundamento do conhecimento. (PATRUS, 2015, p.6)

Apresentado pelo Decreto nº6096, de 2007, o REUNI tem por objetivos: ampliar o número de estudantes de pós-graduação nas universidades federais e por professor em cada sala de aula da graduação e diversificar as modalidades dos cursos de graduação mediante a flexibilização dos currículos. Por sua vez, a EaD tem sido, conforme Mancebo *et al* (2015), concebida como uma modalidade privilegiada na promoção da democratização e expansão do ensino superior.

Mas, na atualidade, verificam-se críticas ao REUNI, no que diz respeito ao fato de que os cursos de graduação são geralmente voltados para a profissionalização, isto é, para o mercado de trabalho e o aumento do número de alunos diante da falta de professores e técnicos. O EaD também constitui alvo de críticas, em decorrência de fatores como: ausência de infraestrutura adequada; atividades padronizadas e parceladas, que eliminam o caráter criativo e autônomo do trabalho docente e os tutores, os quais, realizam o trabalho docente, não possuem reconhecimento e tratamento legal conferido aos professores, pois não dispõem de vínculo empregatício, assim, seu trabalho é exercido por meio do recebimento de bolsas.

Configura-se, assim, um processo de precarização e flexibilização das relações de trabalho [...] dentro da própria universidade pública. Paralelamente, as empresas privadas que atuam no mercado educacional desse setor passam a dispor de significativas oportunidades adicionais para continuarem a fazer da educação um negócio lucrativo, barateando o custo da mão de obra por meio do uso abusivo da prestação de serviços (MANCEBO *et al.* 2015, p.43)

Pelo exposto, pode-se afirmar que a educação superior brasileira na atualidade, caracterizada pela privatização e mercantilização, encontra-se a serviço dos interesses do capital, pois em seu interior predomina a valorização do aspecto profissionalizante do ensino, tendo em vista o fornecimento de mão de obra para o mercado globalizado. Desta forma, tal educação deixa de lado sua função essencial, a emancipação humana.

2.4. A mercadoria x educação: um debate necessário

A mercadoria é definida por Marx (2012) como um objeto externo, algo que, por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas tanto diretamente, como meio de subsistência, quanto indiretamente, como meio de produção. Como foi visto neste trabalho, a mercadoria sintetiza valor de uso e valor de troca.

De acordo com Netto;Braz (2012), a mercadoria é valor de uso enquanto produto do trabalho, no entanto, os autores destacam que nem tudo que possui valor de uso que

resulta do trabalho é mercadoria, pois, são consideradas mercadorias apenas os valores de uso reprodutíveis (produzidos repetidamente) e produzidos para a troca.

Para tal produção são necessárias duas condições: a primeira se refere à existência de uma divisão de trabalho, ou seja, é preciso que o trabalho esteja dividido entre diferentes grupos de homens para a produção de mercadorias diversas; a segunda diz respeito à articulação da mercadoria com a propriedade privada dos meios de produção: apenas pode comprar ou vender mercadorias aquele que for o seu dono. Nesse compasso, Netto; Braz (2012) apontam dois tipos de produção de mercadorias: simples e capitalista.

Não obstante ambas tenham por base a divisão do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, na produção mercantil simples, os proprietários desses meios participavam da produção, isto é, trabalhavam. Já na produção mercantil capitalista, não se verifica o trabalho pessoal do proprietário: “[...] ele compra a força de trabalho que, junto com os meios de produção que lhe pertencem, vai produzir mercadorias [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p.83). Observa-se que, a produção mercantil capitalista se sustenta na exploração da força de trabalho, que o capitalista compra por meio do salário.

Apesar do capitalismo não se limitar à produção de mercadorias, a “[...] riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista, configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza.” (MARX, 2012, p.57).

Nas sociedades em que predominam o modo de produção capitalista, quanto mais este se desenvolve, mais se acentua o caráter mercantil nas relações sociais. O modo de produção capitalista promove a universalização da relação mercantil. “[...] É nesse sentido que [...] ele pode ser caracterizado como o (grifo no original) modo de produção de mercadorias [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p.85). Para maior compreensão da lógica mercantil nas relações sociais, torna oportuna a abordagem a respeito do fetichismo da mercadoria.

Conforme Marx (2012), em um primeiro momento, a mercadoria parece ser algo trivial, compreensível, porém, analisando-a, nota-se nela um caráter misterioso, que provém da forma mercadoria, caracterizada pela relação de valor entre os produtos do trabalho³⁰. Nesse quadro, as relações entre os indivíduos e os grupos sociais surgem sob

³⁰ A igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos de trabalho como valores; a medida por meio da duração, do dispêndio da força humana de trabalho, toma a forma de

a forma de troca de mercadorias e não como relações sociais entre classes. “[...] Uma relação social [...] estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.” (MARX, 2012, p.94).

Essa relação entre coisas, no interior do modo de produção capitalista, é chamada de reificação, que em latim significa *res* (coisa). Daí reificação constitui sinônimo de coisificação. Em consequência disso, os homens não são valorizados pelo que são (em si mesmos), mas pelo aquilo que possuem. Nesse sentido, na sociedade capitalista “[...] o ter subordina o ser.” (NETTO; BRAZ, 2012, p.105)

Estabelecendo uma analogia com a crença, na qual os produtos do cérebro do homem parecem ter vida própria, Marx (2012) destaca a mercadoria como algo dotado de vida própria, que possui autonomia em relação ao ser humano. A este caráter da mercadoria, Marx (2012) denomina fetichismo, que se encontra impregnado nos produtos do trabalho gerados como mercadorias, sendo inseparável da produção mercantil. O fetichismo decorre do caráter social do trabalho que produz mercadorias.

O trabalho social constitui o conjunto dos trabalhos privados somente mediante a troca estabelecida entre os produtos do trabalho e entre os produtores. Para estes, as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas “[...] não como relações sociais diretas entre indivíduos e seus trabalhos [...].” (MARX, 2012, p.95)

Na perspectiva da visão marxista do fetichismo da mercadoria, Silva (2011) enfatiza que, no interior do capitalismo, o caráter social das relações de produção de mercadoria é obscurecido, isto é, “[...] É como se um véu nublasse a percepção da vida social materializada na forma dos objetos, dos produtos do trabalho e de seu valor [...].” (SILVA, 2011, p.127)

Por meio da produção social de mercadorias e de sua ideologia, o sistema capitalista revela o seu domínio sobre a vida e as formas de pensamento dos indivíduos. O fetichismo da mercadoria se torna subproduto da vida social, em sua forma de reproduzir o capital. “[...]. E ao admitirmos a subprodução da vida social no capitalismo, tem-se conservado todas as suas formas ideológicas de manutenção do sistema.” (SILVA, 2011, p.128)

quantidade de valor dos produtos do trabalho. Daí as relações entre os produtores, nas quais se assenta o caráter social dos seus trabalhos, assumem a forma de relação social entre os produtos de trabalho. A mercadoria é misteriosa por acobertar as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho. (MARX, 2012, p.94).

Considerando, segundo Silva (2011), que o sistema capitalista mantém a maioria sob o domínio de sua ideologia, tal sistema faz dos seres humanos, reféns do fetichismo da mercadoria, o qual se reproduz no domínio da massificação dos indivíduos.

Para Silva (2011), a questão do fetichismo da mercadoria consiste em ponto de partida para se compreender a lógica do mercado que gradativamente invade a área da educação. Esta figura na atualidade como fator de ascensão social através do trabalho e da qualificação profissional. Daí decorre o interesse pela mercantilização da educação, especificamente por parte dos chamados organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); entre outras.

Esses organismos, de acordo com Moraes (2001 *apud* SILVA, 2011) garantem a centralidade da educação, principalmente da educação básica (que, no Brasil abrange a educação infantil e os níveis fundamental e médio) na atual conjuntura econômica e política. Tal centralidade é justificada pelo fato de que a educação se tornou mercadoria, por meio da introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais e também porque tem se atribuído à educação a função de formar a força de trabalho com as competências exigidas pelo mercado. Desta maneira, os destinos da educação se encontra diretamente relacionada “[...] às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do ‘conhecimento’” [...]” (SILVA, 2011, p.133). A imposição da lógica de mercado na área da educação se verifica pelo política de privatização da educação, organizada sob o modelo de gestão empresarial, buscando-se melhorar o desempenho e a eficiência da educação e da produtividade.

[...] Nesse sentido, o problema do fetichismo não termina com a revelação do social, em sua objetivação petrificada, mas conduz à necessidade de decifrar as determinações subjetivas desse social (pela base), pela qual, a própria produção, como subjetividade, seria determinada na lógica do fetiche, de modo que se preserve a continuidade do vigente, na medida em que lhe corresponderia uma determinada consciência alienada [...]. (SILVA, 2011, p.134)

No contexto do sistema capitalista, a educação será valorizada quanto mais contribuir para o desenvolvimento desse sistema. Conforme Marx; Engels (1978 *apud* SÁ, 2012), a educação burguesa constitui um dos fatores essenciais do desenvolvimento capitalista, pois essa educação promove o aumento da concorrência entre os trabalhadores ao formar quantidades excedentes para uma mesma função. A consequência disso é o barateamento do valor do salário pago a um profissional especializado em determinada área e possibilita a execução, por parte de um

trabalhador, de múltiplas funções ou de mais-valia (trabalho não pago). De modo geral, a educação provoca a diminuição do valor do salário e o aumento da mais-valia.

Nesse quadro, como observa Silva (2011), a educação figura como mercadoria, na medida que busca reduzir o seu sentido social aos interesses da exploração da mais-valia. O caráter mercantil conferido à educação pela ordem do capital, empobrece o conceito de educação como processo de socialização.

Além de promover o desenvolvimento do capitalismo, a educação não obstante venha sendo analisada como área autônoma, com cultura própria, ainda não deixa de reproduzir a ideologia burguesa. Essa reprodução é analisada sob a ótica do pensamento althusseriano (do filósofo francês Louis Althusser). De acordo com Menezes Neto (2013), na perspectiva desse pensamento, a escola consistiria em um aparelho ideológico de Estado e, nessa condição, seria responsável por fornecer as condições ideológicas ideais para o processo de acumulação capitalista, atuando do seguinte modo: preparando tecnicamente a força de trabalho e inculcando a ideologia capitalista, ou seja, as ideias, valores e formas de ação próprias do sistema capitalista. “[...] A criança [...] aprenderia na escola regras de respeito pela divisão do trabalho, que serviria à formação do futuro e dócil trabalhador [...].” (MENEZES NETO, 2013, p.108)

A transmissão ideológica na vida escolar seria apropriada a cada nível de escolaridade. Aos níveis elementares, seria inculcado às classes dominadas, o conformismo e a submissão. Supondo-se que, essas classes não chegam aos níveis mais alto de escolarização, elas acabariam “[...] ficando pelo ‘meio do caminho’, inculcados com a ideologia que interessa aos setores dominantes [...].” (MENEZES NETO, 2013, p.108)

Assim, de que modo a educação pode ser emancipadora se ela reflete apenas os ideais de uma classe dominante? Não seria possível então “[...] pensar a superação das contradições do presente por uma instância que não se coloca suficientemente como parte dessa mesma totalidade concreta [...].” (FRAGA, 2013, p.46).

Fraga (2013) destaca que a educação é fundamental para a melhoria na vida social, em seus vários sentidos: técnico, reformista ou revolucionário. Mas, uma educação estruturalmente vinculada “[...] com a sociedade de classes regida pelo domínio do capital, que submete o trato do valor universal da cultura à miséria tecnicista e mercadológica [...]” (FRAGA, 2013, p. 43), não pode proporcionar uma emancipação radical.

Essa emancipação pode ser entendida como aquela que se traduz na qual “[...] no período em que o homem não mais deveria, através da ignorância, infligir uma miséria desnecessária sobre o homem: porque a maioria da humanidade se tornará esclarecida [...]” (OWEN, 1970, pp. 196, 197 *apud* FRAGA, 2013, p.41). Tal emancipação somente poderia se realizar por meio de uma educação revolucionária, a qual teria por principal conscientizar os indivíduos para a superação das contradições do sistema capitalista. Mas, não é este tipo de educação que interessa à ordem capitalista vigente.

Não interessa ao capitalismo formar indivíduos conscientes e críticos de sua realidade social e sim reforçar a condição de submissão e de obediência dos indivíduos aos ditames do modo de produção capitalista. Daí, como observa Silva (2011), a educação, enquanto espaço institucional tem assumido o papel de lugar privilegiado para a proliferação do fetichismo das consciências adormecidas.

Nessa direção, a educação exerce no interior do sistema capitalista a tarefa de desviar a atenção do segredo ideológico do capitalismo, do qual as classes dominadas, não desconfia e é fundamental para a manutenção do domínio da ideologia capitalista burguesa sobre a classe trabalhadora. Conforme Silva (2011), o rompimento com o fetichismo da educação enquanto mercadoria implica na compreensão dos mecanismos da produção social do capitalismo. Para essa compreensão seria necessária uma educação crítica, que possibilitasse aos indivíduos criar resistência aos imperativos do capital, por meio da revelação, da desocultação do domínio da ideologia capitalista sobre os trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema capitalista na contemporaneidade mantém seus traços característicos como: a ênfase na produção de mercadorias e na utilização da força de trabalho como mercadoria. Mas, em sua configuração atual, o capitalismo é marcado pela ideologia neoliberal, em que o capital é livre de qualquer obstáculo, ou seja, de todo o tipo de controle ou regulação. E, nessa configuração, as empresas procuram cada vez mais qualificar a sua mão-de-obra, com o objetivo de conquistar ou manter uma posição vantajosa no mercado.

Tendo em vista que essa qualificação é realizada por meio do processo educacional, considera-se que a educação se encontra a serviço do capital. Não obstante esteja em pauta uma discussão a respeito de uma educação emancipatória que crie uma consciência de classe nos trabalhadores e se destine à formação de sujeitos críticos e transformadores de sua realidade social, a educação, assim como a universidade, estão inseridas no sistema capitalista e, desta forma, sofrem influência do capital.

Tal influência se verificou pela abordagem da relação entre educação e trabalho no Brasil. Desde a formação da classe operária até o seu desenvolvimento ao longo do século XX, a educação brasileira esteve a serviço da ideologia burguesa capitalista. Exemplo disso, é o tradicional dualismo que expressa a divisão entre um ensino voltado para as elites, isto é, destinado à formação de uma classe dirigente e de um ensino das camadas menos favorecidas, em especial o proletariado, e que se dedica à preparação para o trabalho.

Conclui-se que, diante da dominação ideológica do capitalismo sobre os trabalhadores, é de fundamental importância a reflexão acerca de uma educação emancipatória, no verdadeiro sentido do termo, para que os trabalhadores se libertem do jugo do capital, mediante a criação de uma consciência de classe.

Mas, enquanto o modo de produção capitalista predominar, com seus instrumentos de dominação e de exploração, talvez não será possível criar uma educação de caráter emancipatório. Deste modo, para que tal educação se torne realidade, faz-se necessária a supressão do capitalismo e sua substituição por um sistema livre do jugo do capital e onde os interesses coletivos se sobreponham aos interesses individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉS, Aparecida. **O Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2008-124.pdf>>. Acesso em: 30/06/2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *In: Educação e Sociedade*, v.31, n.111. Campinas-SP, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000200010>. Acesso em: 13/06/2016.

COUTINHO, Aldacy Ribeiro. **Educação e trabalho: uma questão de direitos humanos**, s/d. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/22_cap_2_artigo_14.pdf>. Acesso em: 20/05/2014.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. *In: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires, 2006. Disponível em: < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 29/06/2016.

FRAGA, Paulo Denisar. Marx, práxis, trabalho e educação: notas sobre uma dialética da potencialidade humana. *In: NETO, Antônio Júlio de Menezes et al (Orgs). Socialismo e Educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

GIANOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **Educação e movimento operário na República Velha**, s/d. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marco%20antonio%20de%20oliveira%20gomes.pdf>. Acesso em: 21/06/2014.

GRANEMANN, Sara. **O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade**, s/d. Disponível em: < https://xa.yimg.com/kq/groups/23827308/148450548/name/Texto_1__O_processo_de_producao_e_reproducao_social_trabalho_e_sociabilidade.pdf>. Acesso em: 10/05/2014.

IVASHITA, Simone Burioli *et al.* **O ensino superior na perspectiva do Banco Mundial: algumas considerações**. Curitiba-PR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2865_2156.pdf>. Acesso em: 29/06/2016.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In: PEREIRA, Larissa D. e ALMEIDA, Ney Luiz T (Orgs). Serviço Social e Educação*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

MANCEBO, Deise *et al.* Políticas de expansão da educação superior no Brasil -1995-2010. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 30/06/2016.

MALAN, Pedro Sampaio. Relações econômicas internacionais do Brasil (1945-1964). *In: In: FAUSTO, Bóris (Org.) História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições. São Paulo: Difel, 1981, t.3, v.11*

MARX, Karl. **O Capital**. O processo de circulação do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, v.3.

_____. **O Capital**. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, v.1.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. *In: FERNANDES, Florestan (Org.) Marx. Engels. História. São Paulo: Ática, 1989.*

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Althusser, a educação e o “seu” marxismo. *In: NETO, Antônio Júlio de Menezes et al (Orgs.). Socialismo e Educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.*

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Luiz Emmanuel Rodrigues. **A produção e o emprego industrial no Brasil e o impacto da abertura comercial (1990-2008)**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em:<http://www.ccsa.ufpb.br/ppge/arquivos/dissertacoes/MONTEIRO_2010.pdf>. Acesso em: 12/06/2016.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista**, s/d. Disponível em:< http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12894/11251/1.2_Crise_contemporanea_e_as_transformacoes_na_producao_capitalista.pdf>. Acesso em:15/05/2014.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. *In: FAUSTO, Bóris (Org.) História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições. São Paulo: Difel, 2006, t.3, v.9*

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2010.

PATRUS, Roberto *et al.* O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? *In: Cadernos EBAPE BR*, v. 13, nº 1, artigo 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n1/1679-3951-cebape-13-01-00001.pdf>>. Acesso em: 01/07/2016.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. O Proletariado Industrial na Primeira República. *In*: FAUSTO, Bóris (Org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições. São Paulo: Difel, 2006, t.3, v.9

PIRES, Marília Freitas de Campos; REIS, José Roberto Tozoni. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. *In*: **Interface (Botucatu)**, v.3, n.4, Botucatu-SP, 1999. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432831999000100003>. Acesso em: 28/06/2016.

RODRIGUES, Leôncio Martins. Sindicalismo e classe operária (1930-1964). *In*: FAUSTO, Bóris (Org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições. São Paulo: Difel, 1997, t.3, v.10.

SÁ, Marcelo Torreão. **Relação capital trabalho**: educação formal como mercadoria especial na colaboração direta do desenvolvimento do capitalismo, 2012. Disponível em:<

<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT10%20Estudos%20do%20desenvolvimento/RELA%C7%C3O%20CAPITAL%20TRABALHO%20EDUCA%C7%C3O%20FORMAL%20COMO%20MERCADORIA%20ESPECIAL%20NA%20COLABORA%C7%C3O%20DIRETA%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20DO%20CAPITALISMO%20-%20Trabalho%20completo.pdf>>. Acesso em: 17/05/2014.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**, 2003. Disponível em:< 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/valdemarsguissardi.rtf>. Acesso em: 27/06/2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil -1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *In*: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006 Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acesso em: 27/06/2016.

SILVA, Alex Sander da. Fetichismo, alienação e educação como mercadoria. *In*: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n.1, pp.123-139, jan./jun./2011. Disponível em:< <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewArticle/1900>>. Acesso em: 16/05/2014.

SILVA Jr. João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma da Educação Superior no Brasil**: Renúncia do Estado e privatização do público, 2000. Disponível em:<<http://www.josenorberto.com.br/Reforma%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 25/06/2016.

SOUSA JÚNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação**. Aparecida: Idéias e Letras, 2010.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2006.

_____. **Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade**, s/d. Disponível em:< http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EXPRESSOES_SOCIO-CULTURAIS_DA_CRISE_CAPITALISTA.pdf>. Acesso em: 18/05/2014.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.