



FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO¹

*Epistemological fundamentals of the relationship
between work and education*

CORRÊA FILHO, Itamar de Oliveira²

PAIXÃO, Jairo Antônio da³

RESUMO

A relação trabalho e educação surgiu nos primórdios da humanidade e as interferências de um fator sobre o outro constituem um vínculo de identidade que os tornaram inseparáveis. No entanto, essa relação evoluiu temporalmente e diversos fatores passaram a influenciá-la e outros aspectos a serem influenciados. O objetivo do presente artigo foi identificar os fundamentos epistemológicos da relação trabalho e educação e compreender os avanços das políticas neoliberais no campo educacional. O estudo fundamentado no campo das ciências humanas e sociais, utilizou o levantamento bibliográfico que possibilitou aprofundar o campo de pesquisa acerca da relação trabalho e educação, tendo como principais autores Mariano Fernandez Enguita e Dermeval Saviani, além de autores que discutem tal relação no contexto neoconservador, como Acácia Kuenzer, Carlos Barbosa, Carolina Catini, Fernando Cássio, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Laura Tavares Soares e Luiz Carlos de Freitas. Concluiu-se que o capitalismo ressignificou de maneira efetiva a relação trabalho e educação, tornando a sociedade mais desigual e miserável. A educação nos moldes neoliberais contrapõe-se a uma formação intelectual, humana, prática e cidadã, sendo este um dos principais desafios enfrentados na atualidade. Em suma, tais políticas acentuam as características de um sistema de educação dual e precarizam ainda mais o ensino, o trabalho docente e os estabelecimentos escolares.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The relationship between work and education emerged in the beginnings of humanity and the interference of one factor over the other constitutes a bond of identity that makes them inseparable. However, this relationship evolved over time and several factors began to influence it and other aspects to be influenced. The objective of this article was to identify the epistemological foundations of the relationship between work and education and to understand the advances of neoliberal policies in the educational field. The study based on the field of human and social

1 (i) O artigo não foi apresentado ou publicado, anteriormente em congresso ou em periódicos científicos. (ii) A pesquisa foi aprovada no Comitê de Conselho de Ética com o número do parecer: 4.666.294, de 23 de abril de 2021, da Universidade Federal de Viçosa. (iii) O artigo é resultante de pesquisa de mestrado. (iv) A pesquisa não contou com apoio de órgãos de financiamento/fomento.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Muriaé. E-mail: itamar.oliveira@ifsudestemg.edu.br

3 Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto D'ouro, Portugal em 2010. Graduado em Pedagogia e Educação Física pela universidade Federal de Viçosa. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma IES. E-mail: jairopaixao2004@yahoo.com.br

sciences, used the bibliographic survey that made it possible to deepen the field of research about the relationship work and education, having as main authors Mariano Fernandez Enguita and Dermeval Saviani, in addition to authors who discuss this relationship in the neoconservative context, such as Acácia Kuenzer, Carlos Barbosa, Carolina Catini, Fernando Cássio, Gaudêncio Frigotto, Pablo Gentili, Laura Tavares Soares e Luiz Carlos de Freitas. It was concluded that capitalism has effectively re-signified the relationship between work and education, making society more unequal and miserable. Education in neoliberal molds is opposed to an intellectual, human, practical and citizen training, which is one of the main challenges faced today. In short, such policies accentuate the characteristics of a dual education system and make teaching, teaching work and school establishments even more precarious.

Keywords: Work. Education. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

A relação trabalho e educação surgiu nos primórdios da humanidade e as interferências de um fator sobre o outro constituem um vínculo de identidade que os tornaram inseparáveis. Assim, o conjunto de ações que levam o homem a produzir sua existência é chamado trabalho. O homem não nasce homem, ele se desenvolve homem ao longo de um processo evolutivo que se aprofunda e aperfeiçoa através do trabalho. Ou seja, “o que o homem é, é-o pelo trabalho” (Saviani, 2007, p. 154).

Nas sociedades primitivas, os processos de aprendizagem eram validados pela experiência. Para Saviani (2007), ao estabelecer os meios de produção da existência humana, essas comunidades educavam as novas gerações, através das atividades laborais coletivas e das relações interpessoais que aconteciam por meio de ações espontâneas atreladas ao trabalho.

No entanto, essa relação evoluiu temporalmente e diversos fatores passaram a influenciá-la e outros aspectos a serem influenciados. São diferentes épocas e movimentos sociais e políticos que a relação trabalho e educação atravessou: as comunidades primitivas, a divisão da sociedade em classes na Antiguidade grega e romana, a Idade Média, a Revolução Industrial, o surgimento do capitalismo e a origem da Idade Moderna, o capitalismo comercial, o início da sociedade industrializada e o capitalismo industrial, o capitalismo financeiro, o keynesianismo até a chegada ao novo ápice do sistema capitalista, representada pelas atuais políticas neoliberais (Enguita, 1989; Saviani, 2007).

Na contemporaneidade, a educação é elemento estratégico para a transformação social da cidadania de vários jovens e adultos, inseridos em um mundo dinâmico, pluricultural e tecnológico. A concepção de formação do homem em sua totalidade, na perspectiva omnilateral se fortalece nas últimas décadas, contrapondo-se a uma realidade de formação dualística, fragmentada, especializada e direcionada para o desenvolvimento de habilidades e competências para execução de tarefas, visando prioritariamente os interesses do capital.

De acordo com Soares (2002), os ajustes neoliberais avançaram na América Latina no final dos anos 80 e início dos anos 90 e suas principais propostas foram: a intervenção mínima do Estado na economia, a garantia de estrutura básica para o bom funcionamento e escoamento da produção de mercadorias e a disponibilização da educação primária e de saúde pública para a população. O Estado forte tornou-se oneroso e um limitante às ações do comércio; remunerar bem os funcionários e fortalecer os sindicatos é visto como ameaças a economia, relativizaram-se as leis do trabalho e aumentaram

a flexibilização do mesmo. Ademais, interpretaram o Estado como péssimo gestor, ineficiente e que atrapalha as leis de mercado, sendo as privatizações necessárias para o ajuste (Soares, 2002). Assim, o sistema educacional também é afetado e a educação transformou-se em um produto altamente rentável para o capitalismo.

Nesse sentido, alguns documentos internacionais como o Relatório de Jacques Delors para a UNESCO, demonstrou, de maneira elaborada, as verdadeiras intenções neoliberais para a educação e não escondeu a perversidade do capital. Delors (2012, p. 100) tratou o ensino secundário como uma “plataforma giratória” na vida dos jovens. É, justamente, neste período que eles devem adquirir e desenvolver suas capacidades, a fim de ter êxito na vida adulta.

De maneira geral, os princípios orientadores de uma “educação ao longo de toda a vida” devem levar à determinação de novos percursos educativos (comportando em particular a concessão de um crédito em tempo e em dinheiro) que permitam alternar períodos de atividade profissional com os períodos de estudo (Delors, 2012, p. 112).

Assim, o sistema de alternância, aproximando a escola e a atividade produtiva, possibilitaria aos jovens “meios para enfrentar as realidades sociais e profissionais e, desse modo, tomar consciência das suas fraquezas e potencialidades: com certeza, tal sistema será para eles um fator de amadurecimento” (Delors, 2012, p. 100).

A importância dessa relação seria uma ferramenta capaz de reduzir o insucesso escolar (Delors, 2012). O autor afirma que “o conjunto dessas medidas deveria, se não suprimir, pelo menos limitar significativamente o abandono da escola e as saídas sem qualificações, do sistema escolar”, ou seja, o jovem saindo do ambiente escolar capacitado para o mercado de trabalho é o suficiente para os interesses do capital (Delors, 2012, p. 119).

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo foi identificar os fundamentos epistemológicos da relação trabalho e educação e compreender os avanços das políticas neoliberais no campo educacional.

METODOLOGIA

Considerando o objetivo do artigo, o caminho científico fundamentado no campo das ciências humanas e sociais mostrou-se o mais adequado para tratar do fenômeno em questão. Metodologicamente, o presente artigo utilizou o levantamento bibliográfico que possibilitou aprofundar o campo de pesquisa acerca da relação trabalho e educação, buscando explorar temporalmente tal relação desde os primórdios da humanidade, nas comunidades primitivas, até a contemporaneidade, mediante os avanços das políticas neoliberais. Assim, “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (Gil, 2008, p. 50).

Além disso, a construção do artigo demonstra que a produção do conhecimento não é algo fortuito. Faz-se necessário o empenho da comunidade científica para a contínua elaboração de novos debates, complementando ou questionando estudos anteriormente publicados (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998). No caso da discussão acerca da relação trabalho e educação, os debates tornaram-se cada vez mais importantes e atuais, devido aos avanços das políticas neoliberais e os seus grandes impactos no campo dos direitos sociais, em especial, a educação que será tratada no presente estudo.

A formulação do artigo foi orientada a partir das etapas propostas por Gil (2008) para a realização do levantamento bibliográfico: primeiramente, na formulação do problema, buscou-se atender aos critérios de interesse e qualificação dos pesquisadores, da relevância teórica e prática do assunto e da disponibilidade e quantidade de material teórico suficiente para o debate; na elaboração do plano de trabalho, o qual propôs as duas principais seções temáticas do artigo: na primeira seção, foi retomada de forma abreviada, a evolução histórica e ontológica sobre o debate entre trabalho e educação, as principais transformações ocorridas na sociedade e como o capitalismo ressignificou tal relação, baseado em seus interesses estritamente econômicos e, na segunda seção, foi discutido os impactos do ajuste neoliberal na relação trabalho e educação e, principalmente, as consequências para os sistemas educacionais; na localização, na obtenção e na identificação das fontes: na primeira seção, foram utilizados como principais referenciais teóricos as obras do professor espanhol de sociologia Mariano Fernandez Enguita (1989) e do filósofo, professor e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (2007) e, na segunda seção, os estudos de autores que debatem a relação trabalho e educação, porém já em um contexto neoliberal, como Akkari (2011), Antunes (2006), Barbosa (2018, 2023), Carnoy (2003), Catini (2020, 2021), Fernando Cássio (2022), Freitas (2012), Frigotto (1995), Gentili (1996, 1998), Kuenzer (2017), Soares (2002) e Soares (2014); e, por fim, na leitura do material e na construção lógica do trabalho, através das correlações estabelecidas, a fim de atingir o objetivo do artigo.

Nesse sentido, o artigo encontra-se estruturado a partir das seções denominadas: “A marca do capitalismo que ressignifica a relação trabalho e educação” e “O ajuste neoliberal e seus impactos nos sistemas educacionais e no mundo do trabalho”.

A MARCA DO CAPITALISMO QUE RESSIGNIFICA A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

No processo de surgimento do homem, Saviani (2007) destaca que este se diferencia dos animais, devido a sua capacidade de transformar a natureza em função das suas necessidades humanas, enquanto aqueles se adaptam às condições estabelecidas pelo ambiente natural.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (Marx; Engels, 1998, p. 10).

Os autores Marx e Engels (1998) salientam que o trabalho de produção da existência do homem está alinhado com o que e como ele a produz. Portanto, o homem para ser homem depende da materialidade da sua produção, ou seja, a forma como esta se manifesta na sua vida. Corroborando tal raciocínio, Saviani (2007) aponta que o indivíduo ao produzir sua existência, ele também se forma homem, através de processos educativos que se identificam com as práticas do cotidiano e os modos de vida de cada comunidade primitiva. Por conseguinte, afirma que “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (Saviani, 2007, p. 154).

Nesse sentido, as atividades laborais eram determinadas para atender a manutenção da vida, em outras palavras, para a economia de subsistência. Segundo Enguita (1989, p. 7), nesse sistema “produz-se para satisfazer uma gama limitada e pouco cambiante

de necessidade. O trabalho é indissociável de seus fins e, como consequência, da vida mesma em seu conjunto”. Logo, o trabalho tem uma necessidade imediata e o ambiente familiar é o mesmo para as atividades de consumo, convívio social, funções de produção e o ócio. Os processos de trabalho são controlados pelos próprios indivíduos, as técnicas são simples e conhecidas por todos e eles decidem o tempo e a intensidade a ser dedicado em suas tarefas, ou seja, “é o homem quem põe os meios a seu serviço, e não ao contrário” (Enguita, 1989, p. 8).

Entretanto, o desenvolvimento das técnicas de produção, a domesticação de animais, o surgimento da agricultura e a apropriação privada das terras culminaram no fim da comunidade primitiva, separou a relação trabalho e educação e dividiu a sociedade em classes.

A partir daí, Saviani (2007) destaca que na Antiguidade grega e romana formou-se um sistema aristocrático baseado em duas classes sociais: os proprietários e os não-proprietários. Enquanto aqueles passam a viver da força do trabalho alheio, estes são obrigados a realizar o trabalho manual para manter o seu sustento e o do proprietário das terras que se transformaram em senhores dos não-proprietários, constituindo assim, um regime de trabalho escravo.

Ademais, a divisão da sociedade em classes iniciou o movimento de institucionalização da educação e da origem da escola. Saviani (2007) explica que a educação não se separou apenas do fator trabalho, como também se dividiu em duas diferentes modalidades: aos proprietários de terra, conhecidos como homens livres e que dispõem de ócio, foi destinada uma educação intelectual e aos não-proprietários, uma educação associada às práticas laborais. Dessa forma, Saviani (2007, p. 157) destaca que “essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual” e, nesse contexto, a escola foi vinculada ao formato intelectual.

Na Idade Média, o feudalismo se concretiza como o sistema político, econômico e social, composto geralmente pelos senhores feudais, escravos e camponeses. Marx e Engels (1998, p. 16) destacam que são “os pequenos camponeses submetidos à servidão que constituem a classe diretamente produtiva”, visto que a passagem da Antiguidade para Idade Média alterou paulatinamente o regime de trabalho escravocrata para um regime de servidão. Esse formato de sociedade era baseado em grandes propriedades agrícolas, pertencentes aos senhores feudais que tinham servos (camponeses) para executarem os trabalhos agrícolas em seus feudos. Em troca, os senhores feudais tinham como obrigação oferecer terra para agricultura e proteção militar aos mesmos.

Nesse sentido, Enguita (1989, p. 12) afirma que os camponeses eram obrigados a “entregar parte do seu produto ou de seu trabalho a seus imperadores ou senhores, mas continuavam vivendo fundamentalmente em uma economia de subsistência, regida pela lógica da produção doméstica” e, assim, Saviani (2007) reitera tal realidade e destaca sobre a utilização do excedente de produção ao dizer que “produzia-se para atender às necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca” (Saviani, 2007, p. 158).

Quanto à educação na Idade Média mantinha-se afastada do fator trabalho, estava vinculada a igreja católica e destinava-se, exclusivamente, às classes dominantes. Aos servos ou dominados, o processo de aprendizagem continuava acontecendo

principalmente vinculado aos processos produtivos, ficando notório o pouco prestígio e o papel marginal do ambiente escolar para essa sociedade.

A aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola (Enguita, 1989, p. 107).

A crise do feudalismo ocorreu com o declínio gradual do sistema que passou a ter dificuldades para suprir as necessidades elementares dentro dos próprios feudos, em decorrência do surto demográfico ocorrido na Europa entre os séculos X e XI. Por conseguinte, os senhores feudais precisavam aumentar suas arrecadações para custear os gastos públicos. Além disso, a epidemia da Peste Negra no século XIV matou milhões de pessoas na Europa e reduziu drasticamente a mão de obra no sistema feudal. Essas dificuldades implicaram em um crescente processo de urbanização, de êxodo rural e da emergência de uma nova classe social, a burguesia.

Diante desse cenário, Saviani (2007) salienta que os desenvolvimentos das forças produtivas no feudalismo resultaram na geração contínua de excedentes de produção que desenvolveram e expandiram o comércio. A partir desse momento, há a ruptura com os predicados de necessidade e liberdade atribuídos a economia de subsistência. Portanto, “rompe-se a relação direta entre a produção e as necessidades. Já não se produz para o uso e consumo, mas para a troca” (Enguita, 1989, p. 13).

Destarte, iniciou-se a transição do feudalismo para o capitalismo e o fim da Idade Média e a origem da Idade Moderna. Saviani (2007, p. 158) ressalta que nessa nova sociedade “é a troca que determina o consumo” e que sua estrutura será pautada por laços sociais e pelo direito positivo, contrapondo-se, respectivamente, aos laços naturais e o direito natural presentes na Idade Média.

Saviani (2007) destaca que o surgimento do capitalismo se tornou um marco para a relação trabalho e educação, pois buscou restaurar os vínculos dessa ligação, a fim de atender os interesses do capital. As práticas econômicas estabelecidas afetarão de maneira cruel, perversa e excludente os aspectos sociais, políticos e culturais das minorias e das classes dominadas.

Historicamente, a primeira fase do capitalismo, também chamada de capitalismo comercial ou pré-capitalismo, ocorreu entre os séculos XV e XVIII e baseou-se em um sistema de trocas comerciais. Nessa etapa, se o camponês não consegue uma saída no mercado vizinho, submete o seu trabalho/produto aos comerciantes que, através do sistema de preços, adquirem com vantagens em um mercado desigual (Enguita, 1989).

O sistema capitalista consegue monopolizar o mercado e forçar o produtor a trabalhar mais, baixando os preços dos seus produtos. Para Enguita (1989, p. 15), a próxima etapa é transformá-lo em um trabalhador assalariado: “traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência em troca de sua força de trabalho e apropria-se do produto final”, ou seja, perde-se o controle do seu processo de trabalho e possibilita ao capitalista supervisionar e controlar suas atividades.

A Revolução Industrial que se iniciou em 1760 na Inglaterra e em meio a outras revoluções políticas torna-se o marco da segunda fase do capitalismo, denominado capitalismo industrial. Saviani (2007, p. 159) compreende que “à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela que colocou a máquina no centro do processo

produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” e, com isso, a ascensão da burguesia imprimiu no processo de gênese da escola, como sendo uma “instituição que se tornou necessária no plano da socialização e da reprodução do conhecimento e das ideias e valores da classe burguesa” (Frigotto, 2015, p. 9).

Em decorrência desse cenário burguês e industrial e atrelado ao crescimento populacional e a expansão da urbanização, foi necessário desenvolver novas técnicas de produção que fossem rápidas e eficientes para atender as condições da nova perspectiva econômica. Dessa forma, chega-se ao fim o capitalismo comercial e inicia a segunda fase do capital que atravessará a segunda metade do século XVIII e o século XIX. Nela, “o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material” (Saviani, 2007, p. 158).

Nesse processo de transição para a sociedade industrializada, a ascensão da maquinaria impôs um ritmo mecânico, baseado em tarefas simples, repetitivas e contínuas, controlando-se o tempo e a intensidade do trabalho. Através dessas características, emergiu o taylorismo e posteriormente o fordismo, neste “o trabalho alcança seu grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização” (Enguita, 1989, p. 17).

A conjuntura produtiva tornou-se muito diferente e suprimiu a independência do trabalhador aos meios de produção. Nesse novo cenário, conforme assinala Enguita (1989), o assalariado “deve submeter-se aos ritmos impostos pela maquinaria, aos fluxos planejados de produção e às normas de rendimento estabelecidas pela direção” (Enguita, 1989, p. 9). Tampouco podem controlar suas técnicas, processos e qual será o produto do seu esforço. Como decorrência dessas mudanças, o trabalho se transforma em “uma carga, um esforço e uma fonte de desprazer” (Enguita, 1989, p. 8).

Com isso, o trabalho “livre” tornou-se a forma economicamente mais vantajosa para o capital. Enguita (1989) afirma que a escravidão implicava em custos altos de captura e transporte e um baixo retorno de produtividade. O mesmo acontecia com o trabalho forçado, o desempenho dos indivíduos estava distante dos resultados esperados. Absorve seu tempo e esforço físico, mas não sua colaboração, dedicação e compromisso. Portanto, o trabalho assalariado permitiu maior flexibilidade, redução dos custos e a ampliação dos lucros dos capitalistas.

Entretanto, cabe ressaltar que a expansão da industrialização e do capitalismo ocorreu em meio a diversas “lutas de classe” e “enfrentamentos políticos”. Na Europa, trabalhar para o outro foi indesejável desde o começo, era considerado como uma falta de honra e de dependência pela ausência de propriedade. Os primeiros indivíduos submetidos ao trabalho fabril foram aqueles que Enguita (1989, p. 37) chamou de “desvalidos da sociedade”, que por maneiras coercitivas iniciaram as atividades industriais, entre eles estavam: os mendigos, os vagabundos, os fugitivos da justiça, os criminosos, os emigrantes de naufrágio, os órfãos etc.

A inserção dos camponeses no ambiente fabril foi caracterizada pelo abandono em massa e retorno as suas aldeias de origem. A nova realidade de trabalho era muito diferente do que eles estavam acostumados. O mesmo ocorreu com os artesãos que preferiam ter menores rendimentos e manter o controle dos seus processos a submeter-se ao trabalho fabril, percebido pelos mesmos, como um espaço de depravação moral e desumanização (Enguita, 1989). No entanto, mais cedo ou

mais tarde, a massa de trabalhadores perderia seus meios de produção e não teria alternativas a não ser trabalhar para o capital.

Diante do novo cenário capitalista e dos impactos da Revolução Industrial, a educação tornou-se uma aliada indissociável do trabalho e do capital. Saviani (2007) afirma que vários países decidiram organizar sistemas nacionais de ensino, buscando universalizar a escola básica. Com o advento da maquinaria no processo produtivo, não eram mais necessárias qualificações específicas, mas sim uma educação elementar que possibilitasse ao trabalhador operar máquinas dentro das indústrias.

Nesse sentido, Enguita (1989, p. 112) já aponta para um consenso estabelecido para a escola de massas: “educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la”. Logo, os capitalistas vislumbraram nesse formato, a maneira menos conflitante de alienar os trabalhadores aos interesses do capital. Por conseguinte, as escolas tornaram-se um espaço “adequado” de preparação de crianças e jovens para o trabalho e obediência a nova ordem social.

Em sua obra, Enguita (1989) aponta os princípios da educação ideal para a escola de massas: formar para o trabalho e para o chão de fábrica da indústria (p. 111); doutrinação e submissão religiosa (p. 114); estímulo para comportamentos de obediência, pontualidade, compostura, organização do tempo e disciplina, adequadas ao ambiente industrial (p. 116, 117, 118 e 122); socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado (p. 122); e obsessão pela produtividade e eficiência (p. 125). Fica nítido o papel da escola em servir ao capital e “reconhecer a liderança do mundo empresarial” (Enguita, 1989, p. 125).

A partir dessa realidade, se estabeleceu uma dualidade estrutural de ensino, com um sistema voltado para a formação da elite, detentora do poder e outro focado na formação da mão de obra de trabalhadores. Isto posto, Frigotto (2015) confronta as diferentes modalidades de educação, agora organizadas em sistemas de ensino: aquele que dispõe de ócio e não precisa vender sua força de trabalho, será destinada uma educação formativa, científica e cultural e para a classe trabalhadora se dedicará uma educação “adestradora”. Nesta, “trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pensado pelas classes dirigentes (Frigotto, 2015, p. 10).

Enguita (1989) considerou que a escola possuía um duplo papel: no primeiro, legitimava-se o ideal de igualdade de oportunidades e de ascensão social e estes ocorreriam, exclusivamente, por meio da lógica meritocrática. Ratificando esse pensamento, Cunha (1985) salienta que na doutrina liberal, a educação contribuiria para que houvesse justiça social, através dos méritos de cada um e que o acesso a uma escola universal, pública e gratuita tem a função de tornar pouco perceptível a discriminação social existente no campo da educação gerada pelo próprio sistema capitalista; e no segundo, complementando o primeiro, ignoravam-se as características individuais e de grupos sociais específicos, a fim de ocultar todos os dramas sociais existentes e culpabilizar os próprios sujeitos pelo seu fracasso escolar e social (Enguita, 1989). Ou seja, exime-se a escola de qualquer responsabilidade sobre a trajetória dos indivíduos.

O resultado desse processo é a exclusão. Todavia, a escola, as ideologias meritocráticas e a sociedade capitalista industrializada trabalharam para que os indivíduos entendessem essa determinação como o resultado de seu desempenho individual e para que eles não tivessem capacidade de luta e resistência.

Assim, depreendeu-se que o capitalismo industrial ressignificou a relação trabalho e educação, baseada exclusivamente nos interesses do capital, pois questionou a separação histórica ocorrida entre ambos na Antiguidade e na Idade Média e restabeleceu-se o vínculo, submetendo a educação como fator fundamental para o desenvolvimento econômico e para o aumento dos lucros do capital.

A fase do capitalismo financeiro colocou a bolsa de valores como elemento central do capital, onde se realizavam os processos de compra e venda de ações e de títulos. Nessa etapa, os bancos assumiram o controle da economia e houve a expansão do mercado financeiro. No âmbito da educação, as instituições financeiras passaram a orientar as políticas escolares, as quais resultaram em uma crise de aprendizagem e do trabalho docente, principalmente, nos países periféricos (Tuão; Lamosa, 2021).

Após a crise de 1929, encerrou-se o período da hegemonia liberal e iniciou-se o predomínio do modelo regulador keynesiano. Em oposição ao liberalismo, este sistema adota a intervenção do Estado na economia, a fim de assumir um papel importante na organização do país, através de políticas de: equilíbrio econômico, protecionismo, criação de empresas estatais e empregos públicos; redução da taxa de juros; garantia de pleno emprego; benefícios sociais; equilíbrio entre demanda e produção, entre outros.

No campo das políticas públicas, o período dos assim chamados “anos dourados”, creditou importante papel às lutas sociais do início do século e reconheceu que nem todos se beneficiavam do desenvolvimento, aliás, “muitos são atropelados por esse desenvolvimento. Ele [Estado] reconhece que há novos personagens no cenário político que precisam ser reconhecidos como tal” (Soares, 2014, p. 122). Assim, o Estado se reorganizou e passou a investir também no combate às vulnerabilidades sociais dessa população representada pela massa operária. Por conseguinte, criou-se na estrutura do Estado um conjunto de serviços com a intenção de assegurar à população em dimensões quase universais, condições apropriadas de moradia, saúde, educação e formação profissional (Rocha, 2013).

Contudo, com as grandes crises do capital dos anos 1970 e 1980 e as dificuldades de garantia dos direitos sociais, as práticas do keynesianismo começaram a ser questionadas, apresentaram falhas políticas e possibilitou assim, o renascimento do liberalismo, sob uma nova roupagem, chamada de neoliberalismo.

Ademais, Enguita (1989) destaca que a evolução da relação entre capitalismo, industrialização e as crises cíclicas desse sistema, provocaram resultados distantes de serem positivos e inimagináveis contra a humanidade. A análise realizada em 1989 continua sendo atual, pois as práticas neoliberais são perversas e contribuem para o aumento das desigualdades sociais, através da redução do Estado e dos direitos sociais conquistados.

No campo educacional, notou-se que esse sistema agrava tal relação ao destinar prioritariamente à população que precisa vender sua força de trabalho e que indis põe de ócio, uma educação “adestradora” de caráter puramente técnico e profissional.

O AJUSTE NEOLIBERAL E SEUS IMPACTOS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E NO MUNDO DO TRABALHO

O capitalismo é marcado por crises repetitivas e cíclicas durante a sua trajetória, principalmente no século XX. A crise dos anos 70 retoma os discursos econômicos

liberais e situa o neoliberalismo como a única alternativa possível para transpor o colapso do sistema capitalista.

Assim, no início da década de 1970, uma nova ideologia socioeconômica se consolidou para superar outra crise do capital, advinda das políticas do Estado de Bem-Estar Social e dos regimes sociais-democratas que, até então, foram utilizadas para superar o capitalismo selvagem na crise dos anos 30. Entretanto, este sistema começou a declinar no final dos anos 60 com a distribuição desigual do capital e com o aumento das taxas de desemprego e de exclusão social, permitindo lacunas para a inserção do discurso e da idealização do Estado Mínimo, através das políticas liberais (Frigotto, 1995).

Paralelamente, nesse cenário, o modo de produção fordista que ascendeu junto com o keynesianismo, passa a enfrentar dificuldades para se manter como o principal sistema produtivo que “junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século” (Antunes, 2006, p. 25). Assim, a produção em massa, a homogeneização dos produtos, a fragmentação do trabalho em pequenas tarefas, o uso de linhas montagem e o controle do tempo e dos movimentos, foram características do fordismo que, segundo Antunes (2006), provocaram uma superprodução e excesso de estoque que agravaram a crise do capital na década de 1970. Além disso, cabe registrar que a estagnação do sistema fordista, resultaria mais adiante na consolidação de um novo modelo de produção de acumulação flexível, o Toyotismo.

Nesse sentido, a crise do sistema fordista faz com que o discurso neoliberal ganhe mais intensidade nesse período, iniciando sua construção hegemônica no capitalismo.

Será no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico (embora, até então, de escasso impacto tanto acadêmico quanto social) e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-estar. A intersecção de ambas as dinâmicas permite compreender a força hegemônica do neoliberalismo (Gentili, 1996, p. 14).

Frigotto (1995, p. 62) reitera a fala de Gentili sobre a intensidade da crise, ao afirmar “que a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural” e destaca que os impactos da política neoconservadora escancararam o poder destrutivo do capital sobre as realidades desiguais e as condições humanas de sobrevivência (Frigotto, 1995). Nesse sentido, “o neoliberalismo não é outra coisa senão a imagem especular de antigas formas de dominação que hoje assumem apenas novas denominações. No entanto, o problema parece mais complexo” (Gentili, 1998, p. 102).

Os autores Frigotto (1995) e Soares (2002) dialogam com as perspectivas de Gentili ao apontarem cenários de exclusão inimagináveis com as políticas liberais. Para Soares (2002, p. 12), esse sistema provoca transformações no mundo do trabalho que “inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma nova pobreza”. Portanto, tornou-se um sistema que de um lado privilegia pequenos grupos sociais com ilhas de riquezas e de outro promove uma acumulação da miséria e desigualdade, por meio da fome, doenças endêmicas, mortalidade infantil, desemprego estrutural, sufocamento pela dívida externa, entre diversos outros fatores (Frigotto, 1995).

Dessa forma, nota-se que o neoliberalismo se tornou um projeto ambicioso, estratégico e sistemático para a acumulação de capital de grupos privilegiados. Segundo Gentili (1996), a construção da hegemonia neoliberal baseou em dois planos que interligados garantiriam o êxito da implantação das novas práticas políticas: a primeira, era um conjunto de reformas econômicas, educacionais, políticas e jurídicas que conduziram à saída da crise e, a segunda, uma reforma discursiva-ideológica, a fim de estabelecer um consenso na sociedade que a proposta neoliberal era a única saída possível para a crise do capital. Entre as estratégias para impor esse discurso e para que qualquer cidadão pudesse entender e, inclusive, passasse a defender essas medidas, destacaram-se as obras dos intelectuais Friedrich Hayek e Milton Friedman, teóricos neoliberais e que pregavam nos seus textos a necessidade de mudança na mentalidade e cultura das pessoas para se libertarem do estado interventor. Resumidamente, segundo os autores, esse formato de sociedade colocava em risco a liberdade dos indivíduos que estava atrelada a um Estado controlador, tornando-se um facilitador para regimes totalitários como a Alemanha nazista e a União Soviética comunista (Gentili, 1996).

Nesse cenário, o Estado tornou-se o vilão da crise do capital e a retomada do liberalismo econômico se converteu no principal fator para o restabelecimento da economia. Logo, no início da década de 1980, Inglaterra e Estados Unidos foram as primeiras grandes nações do capitalismo a adotarem as medidas do projeto neoliberal. Os países latino-americanos adotaram o neoliberalismo, principalmente, no final da década de 1980 e início dos anos de 90. A expansão do ajuste neoliberal na América Latina foi desencadeada por dois motivos principais.

Por um lado, a frágil institucionalização que marcou a transição para a democracia naquelas nações que superavam a traumática experiência de longas ditaduras, e, por outro, as peculiaridades de regimes políticos democráticos de caráter tutelar e com alto grau de corrupção nos poucos países que não enfrentaram governos de facto durante esse período, constituíram fatores propícios para a expansão do neoliberalismo na América Latina (Gentili, 1998, p. 13)

Destarte, com os sistemas políticos fragilizados, Soares (2002) salienta que tal cenário, facilitou a implementação das medidas neoliberais em diferentes ritmos e intensidades nesses países, na qual também considerou as trajetórias socioeconômicas e políticas antes da crise. A fim de estabelecer uma padronização de estratégias, os neoliberais adotaram três objetivos para a América Latina que se desdobrariam em ações políticas e econômicas para alavancar a saída da crise.

a) Aumentar o grau de abertura da economia para o exterior a fim de lograr um maior grau de competitividade de suas atividades produtivas; b) racionalizar a participação do Estado na economia, liberalizar os mercados, os preços e as atividades produtivas; c) estabilizar o comportamento dos preços e de outras variáveis macroeconômicas (Soares, 2002, p. 24).

Logo, com os objetivos alinhados, no ano de 1989 ocorreu um importante encontro na capital dos Estados Unidos que ficou conhecido como o Consenso de Washington. Para Soares (2002, p. 16, *apud* Tavares & Fiori, 1993, p. 18), o Consenso se caracterizou como “um conjunto, abrangente, de regras de condicionalidade aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais”, cabe ressaltar que nesse cenário, instituições como o Banco Mundial e o Fundo

Monetário Internacional (FMI), passaram a ditar as regras do ajuste neoliberal. Gentili corrobora esse pensamento e nota semelhança a um acordo de ajuste global baseado em “decisões políticas de um conjunto de administrações governamentais que, além da sua heterogênea procedência ideológica, têm aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise” (Gentili, 1998, p. 14).

Destaca-se que as políticas de ajustamento foram elaboradas para atender resultados urgentes e de curto prazo. Todavia, Portella Filho (1994) e Soares (2002) destacaram que as medidas econômicas do ajuste não foram exitosas e ainda agravaram as políticas de assistência social nos países latino-americanos.

No âmbito econômico, Portella Filho (1994) pontua as quedas nas taxas de crescimento do PIB, das exportações e dos investimentos privados; problemas na inserção de políticas de distribuição de renda, da redução da dívida externa, da perda de capital e da exequibilidade das reformas econômicas; e a forte interferência dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) nas negociações da dívida externa entre os bancos e os governos que resultaram no favorecimento aos banqueiros com uma taxa elevada de encargos financeiros atribuídas aos países devedores. Por fim, concluiu que “o modelo de Washington é ineficiente na parte técnica e anacrônico na parte política” (Portella Filho, 1994, p. 125).

No campo das políticas sociais, Soares (2002, p. 34) considera que o ajuste neoliberal “deve ser entendido não apenas como medidas de caráter exclusivamente econômico, mas também como um projeto global para a sociedade – com políticas articuladas em todos os âmbitos, inclusive o social (...)”, ou seja, as consequências das medidas direcionadas para o ajustamento na esfera econômica desencadearam num forte agravamento da desigualdade e da pobreza na América Latina. Por conseguinte, evidenciou-se que “a América Latina vem apresentando uma combinação perversa de avanço para poucos e retrocesso para muitos” (Soares, 2002, p. 64).

A entrada do Brasil no ajuste é retardatária. Iniciou-se durante o governo do presidente Fernando Collor (1990-1992) e consolidou suas ações no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Soares (2002, p. 35) retrata o início do ajuste no Brasil como “dramático”, visto que no campo econômico, as medidas foram implementadas nos anos 90, com grande intensidade e com tempo curto para ações de médio e longo prazo e, no campo social, já prevalecia a existência de uma pobreza estrutural por problemas de desenvolvimento no passado.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso revela com nitidez os ajustes: a principal medida seria combater a inflação, mesmo se ela proporcionasse uma recessão sem limites. Além disso, propôs-se a abolição da regulação do Estado sobre o comércio e das relações de capital-trabalho, as privatizações e a liberalização do comércio exterior. Os resultados dessas ações estabeleceram uma recessão econômica profunda, o aumento da inflação, o desemprego e a geração de novas camadas extremamente pobres no Brasil (Soares, 2002).

Dessa forma, constata-se como o ajuste neoliberal é desigual e perverso. É um sistema que reduz a atuação do Estado, privilegia pequenos grupos sociais e minimiza os direitos sociais. Frigotto (1995) afirma que se tornou um conjunto de ações que tem como resultado a exclusão social e que confirmou um dos pontos fundamentais da doutrina neoliberal do economista Friedrich Hayek: a desigualdade é a premissa principal para o êxito do sistema de acumulação capitalista.

Ademais, Soares (2002, p. 13) destaca que no neoliberalismo “os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe” e Gentili aprofunda essa discussão ao apontar que na visão dos neoconservadores, é preciso mercantilizar esses direitos para superar a crise social estabelecida. Para tanto, é necessário transferir esses direitos da categoria política para o ambiente de mercado, considerando o “campo da saúde, da previdência, das políticas de emprego e também, é claro, da educação” (Gentili, 1996, p. 20).

No âmbito da educação, o neoliberalismo estabeleceu um cenário meritocrático, competitivo, injusto e atrelado exclusivamente aos interesses do mercado. Gentili explica que a crise do sistema educacional foi causada, segundo a concepção neoliberal, pela ineficiência do Estado em gerir políticas públicas e pela existência de uma crise da qualidade e da baixa produtividade do sistema educacional e não pela universalização e democratização da educação. Portanto, “não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes” (Gentili, 1996, p. 18). Além do mais, destacou que os culpados pela situação estabelecida é o Estado assistencialista, os sindicatos que defendem a ampliação dos direitos sociais que se contrapõe à lógica neoliberal e a própria sociedade que se adaptou e conformou com uma organização escolar improdutiva (Gentili, 1996).

O receituário neoliberal para o enfrentamento da crise estrutural na educação é simples e objetivo. Segundo Gentili (1996), a solução encontrava-se na criação de um mercado educacional, em que os princípios norteadores sejam: a competitividade, a qualidade, o esforço individual, a flexibilidade e o atendimento às necessidades do mercado. O autor aponta para a existência de um Consenso de Washington na educação, mediante a organização de um conjunto de reformas para superar a crise nos sistemas educacionais. Resumidamente, a nova forma de gerenciar a educação assume o caráter economicista.

A educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Nesse sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimento e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (Gentili, 1998, p. 104).

Entretanto, cabe ressaltar que não compete à escola assegurar empregos ou criar postos de trabalho, mas possibilitar condições de empregabilidade para os indivíduos. No cenário neoconservador, a sua função social encerra nessa etapa. A partir daí, os sujeitos se lançarão no mercado de trabalho e através dos méritos individuais serão vencedores ou perdedores (Gentili, 1996). Assim, é ignorada a sua origem social, por conseguinte, “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (Freitas, 2012, p. 383).

Diante desse cenário, nota-se fortemente o impacto do discurso empreendedor, competitivo e meritocrático na educação e como este é capaz de atingir todos os membros da organização escolar, desde o Estado, perpassando por professores e alunos, e reforçando os cenários de desigualdades sociais e escolares. Os autores Barbosa e Paranhos (2023) destacam que esse cenário vem sendo promovido desde a década de 1990 e que avançam na área educacional em virtude dos processos de descentralização e desregulamentação da mesma, advindas em um momento de

reformas estatais e de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) em um contexto de políticas neoconservadoras.

Ao analisar essa nova lógica da educação, Catini (2021) destaca que os novos métodos pedagógicos buscam extrair desses estudantes *performances*, através de resultados, proatividade, liderança e protagonismo juvenil, ao invés de atribuir conhecimentos históricos a esse alunado, se assemelhando “mais com de expropriações do que com transferências, em analogia às relações concretas entre os bancos” (Catini, 2021, p. 91). Nesse sentido, o empreendedorismo na educação torna-se a solução para o desemprego e a justificativa para o Estado se isentar de suas responsabilidades sociais, sendo “tratado como um fenômeno de ordem individual e não como resultado do projeto político neoliberal em execução, caracterizado pela [...] desresponsabilização do Estado com a área social” (Barbosa; Paranhos, 2023, p. 15). Não obstante, Catini (2020) destaca que a formação de jovens empreendedores se torna uma forma de gestão da pobreza pela nova ordem do capital através do disciplinamento e do trabalho compulsório.

Tais políticas se aprofundam no campo educacional, por meio da implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) que surgiu a partir de diversos questionamentos “ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno” (Kuenzer, 2017, p. 337). A proposta do Ministério da Educação foi promover um protagonismo juvenil que possibilitassem aos jovens fazerem escolhas responsáveis de acordo com o seu talento e o seu projeto de vida, baseado em um discurso falacioso de direitos e de oportunidades iguais, mistificando as desigualdades sociais e escolares existentes no Brasil.

Os problemas são muitos e os dados já direcionam para “uma tragédia social em curso no Brasil” (Cássio; Goulart, 2022, p. 291). Cássio (2022) ao investigar a expansão da carga horária do Novo Ensino Médio no estado de São Paulo corrobora o discurso trágico de igualdade de oportunidade.

Problemas básicos como a falta de salas de aula e de professores/as nas escolas estaduais inviabilizam por si só a expansão da jornada escolar presencial; e, de forma mais geral, a implementação de uma reforma educacional realizadora de ‘liberdade de escolha’ e garantidora de qualificação profissional universal no ensino médio [...] No contexto de implementação do NEM na rede estadual paulista, a ‘expansão’ da carga horária a distância e sem a garantia das condições mínimas da oferta educacional só pode resultar no aprofundamento das desigualdades escolares no estado, notadamente entre estudantes dos períodos diurno e noturno. Assim, sob os auspícios do chamado “Novo” Ensino Médio, uma nova onda de precarização vem dar continuidade ao sucateamento programado do Ensino Médio noturno que, através de pesquisas com dados públicos, temos observado na rede estadual de São Paulo nos últimos 15 anos (Cássio, 2022, p. 14).

Não obstante, a propagação do discurso em que os jovens poderão escolher qualquer um dos quatro itinerários formativos ou a formação técnica e profissional se estúpida na não obrigatoriedade das escolas em oferecer os cinco itinerários formativos, mas pelo menos uma área. Barbosa (2018) destaca que esse fato evidencia a precariedade da estrutura das redes de ensino do país que conformarão aos estudantes “formação minimalista, instrumental e pragmática” (Barbosa, 2018, p. 18). Os diferentes dilemas enfrentados pelas escolas, como a falta de infraestrutura e professores qualificados em diversos municípios, dificultam também a oferta de mais de um itinerário formativo, limitando a oportunidade de escolha dos estudantes que poderá não se identificar com aquele disponibilizado pela escola.

Em relação ao trabalho docente, Machado (2021, p. 61) observa “uma visão pragmática da docência para a qual o êxito prático é o mais importante. Nesse caso, com o sentido de ensinar a trabalhar [...]”, visto que a inclusão de profissionais com notório saber no Novo Ensino Médio tende a precarizar o trabalho de professores licenciados e a escancarar a “indiferença e negligência com o processo de ensino-aprendizagem, desvalorização da formação pedagógica, desqualificação dos cursos de Licenciatura, desprezo pela universidade e sua inestimável contribuição para a formação de professores” (Machado, 2021, p. 62).

Em suma, Kuenzer (2017, p. 341) assinala que o Novo Ensino Médio intenta “a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional” e, nesse sentido, reforça o papel dual da educação brasileira, direcionando para a massa de estudantes de camadas populares uma formação fragmentada, orientada para o trabalho repetitivo, precário, temporário e informal (porém, disfarçado de empreendedorismo), pronto para ser consumido pelas lógicas predatórias neoliberais.

Assim, as perspectivas do Novo Ensino Médio se alinham ao horizonte de intensa reestruturação educacional no mundo, em que o economista americano Carnoy (2003), aponta para três principais tipos de reformas: as reformas fundadas na competitividade, as reformas baseadas nos imperativos financeiros e as reformas estabelecidas pela equidade.

Segundo o autor, o objetivo das reformas fundadas na competitividade é aumentar a produtividade econômica, melhorando a “qualidade” da mão de obra e a eficiência dos estabelecimentos escolares. Para isso, Gentili (1996, p. 26) afirma que são utilizadas lógicas de “descentralização-centralizante e de centralização-descentralizada”, porque descentraliza a gestão e o fundo público para níveis estaduais e, principalmente, municipais e flexibilizam as remunerações e as formas de contratação de professores. Na contramão, buscam centralizar a nível nacional: as avaliações dos sistemas de ensino; a base curricular com conteúdos básicos e a formação docente. Nessa perspectiva, a responsabilidade do Estado com a educação torna-se residual, mas contempla medidas e indicadores que permitem identificar os níveis de produtividade e competitividade das escolas (Gentili, 1996).

Carnoy (2003) complementou a análise de Gentili ao reforçar que a centralização buscou elevar os padrões educativos. Além disso, visou melhorar a “qualidade” da educação, reformando a seleção de professores e possibilitando a formação contínua e propôs a utilização eficaz dos recursos do Estado, priorizando a expansão e o aprimoramento da educação básica, devido a sua melhor “taxa social de rentabilidade” (Carnoy, 2003, p. 59).

Sobre a descentralização, o autor destaca que esta medida repassa às escolas a responsabilidade dos seus resultados. Carnoy (2003, p.57) afirma que “a ameaça de troca de escolas pelos pais motiva os professores e diretores de estabelecimento no sentido do aprimoramento do ensino”, isso gera concorrência entre as escolas e aproxima tal cenário da atual lógica de mercado neoliberal.

Segundo o autor, a reforma baseada nos imperativos financeiros visou reduzir os gastos públicos com educação. Os países devem escolher estratégias que aprimorem as atividades educativas, porém sem a utilização adicional de recursos públicos. Esse tipo de reforma atrai a atenção e a participação ativa de órgãos financeiros

internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que são instituições interessadas na diminuição do custo de manutenção dos Estados. As principais medidas são: a transferência de recursos da educação superior para a educação básica; a privatização do ensino secundário e do ensino superior; e a redução dos custos por aluno, incluindo como principal estratégia o aumento do número de alunos por turma (Carnoy, 2003).

As reformas estabelecidas pela equidade buscam “realizar o importante papel político da educação como fonte de mobilidade e nivelamento social” (Carnoy, 2003, p. 55). Para o autor, destacaram-se as seguintes medidas: a possibilidade das camadas mais desfavorecidas ter um ensino de “qualidade”; o aumento das parcelas educacionais de grupos sociais específicos, como as mulheres e a população da zona rural; e a admissão de programas de reforço e de melhorias de desempenho escolar. Todavia, ressaltou-se que esse tipo de reforma não interessa tanto os governos e os órgãos financeiros internacionais quanto as outras medidas, visto que estas não possibilitariam resultados tão rápidos e satisfatórios economicamente. Porém, alguns países como Estados Unidos, Uruguai, Argentina e Chile também têm utilizado essa proposta de reforma (Carnoy, 2003).

A globalização favoreceu que essas medidas se tornassem cada vez mais regulares. Akkari (2011, p. 23) afirma que as ações para a educação assumem “significados diferentes e às vezes contraditórios”, pois se cria a utopia de um receituário que irá atender todos os sistemas educacionais, mas esquece das particularidades, da cultura, da disponibilidade tecnológica e dos recursos de cada país. Por outro lado, esse cenário possibilita o compartilhamento de conhecimentos, a circulação de diferentes conceitos e de inovações pedagógicas e a melhora na eficiência dos sistemas educacionais, a fim de agregar valor ao desenvolvimento econômico. (Akkari, 2011).

Dessa forma, com a crise estabelecida e associada a internacionalização das políticas para a educação, atribuiu-se mais poder de participação e de decisão nas reformas educacionais aos organismos econômicos e financeiros internacionais. Os resultados dessa lógica privilegiam os interesses do capital e deslocam cada vez mais a educação da categoria de direito social para a esfera mercadológica de prestação de serviço.

Akkari (2011) afirma que a Organização Mundial do Comércio (OMC) em 1995, reconheceu a saúde, a educação e a cultura como serviços. O autor reitera a gravidade dessa situação pontuando que “considerar a educação como um serviço pressupõe uma série de orientações exclusivamente econômicas, que se distanciam, especialmente, da concepção histórica humanista da escola enquanto um direito ou bem público” (Akkari, 2011, p. 34).

Gentili exemplificou a preocupação trazida por Akkari, realizando uma metáfora com a lógica de funcionamento de uma prestadora de serviço conhecida mundialmente no ramo de alimentação (*fast—food*), em que o autor chamou de *mcdonaldização* da escola. São estabelecidas coincidências que aproximam a globalização das políticas educacionais dos padrões produtivistas e empresariais, são elas: a mercadoria (hambúrguer ou o conhecimento) deve ser produzido rapidamente e seguindo normas de controle da eficiência e da produtividade; as escolas devem estabelecer estratégias competitivas para atrair os diversos nichos que demandam o consumo por educação, considerando um mercado educacional altamente concorrido, assim como os estabelecimento de *fast-foods* enfrentam a concorrência de outras grandes empresas no ramo de alimentação; a competição interna entre professores, alunos e

funcionários, atribuindo disputas de “quem produz mais, ganha mais” e a “educação como campeonato”; a formação de professores e a elaboração do currículo acontece de maneira centralizada e para que possam ser aplicados em diferentes lugares, assim como a elaboração de um cardápio; e por último, a terceirização dos serviços pedagógicos e não pedagógicos, o autor faz alusão ao processo produtivo terceirizado de um hambúrguer, como por exemplo, o Big Mac (Gentili, 1996).

Para que tais reformas possam triunfar no campo educacional, é preciso que esse processo seja conduzido pelos homens de negócio (os experts) que souberam “vencer” na vida, aliados a especialistas e técnicos em assuntos educacionais, encontrados em organismos internacionais como o Banco Mundial (Gentili, 1998).

Em suma, as políticas neoliberais para a educação acentuam as diferenças já existentes e precarizam o ensino e os estabelecimentos escolares. É o que constata Carnoy (2003, p. 86) sobre as medidas de descentralização: a “consequência sobre os sistemas educacionais consiste em favorecer as desigualdades de acesso e de qualidade do ensino” e Gentili (1998, p. 34) reforça essa análise, ampliando para um panorama geral, ao justificar que os países que adotaram as reformas estruturais para a educação não tiveram “melhorias substantivas na qualidade dos processos pedagógicos, mas que, contrariamente, evidenciam um agravamento nas péssimas condições de ensino e aprendizagem nas instituições escolares”, ou seja, as escolas “serão piores porque serão mais excludentes” (Gentili, 1996, p. 41).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates sobre educação e trabalho são historicamente dualísticos. Tal relação está presente no mundo desde os primórdios da humanidade até os tempos atuais. O capitalismo ressignificou de maneira efetiva a relação trabalho e educação, tornando a sociedade mais desigual e miserável, visto que atribuiu mais poderes e mais capital aos já favorecidos nesse campo social e reduziu ao mínimo os direitos e a dignidade humana dos mais necessitados. Com o advento do neoliberalismo, uma nova “roupagem” do capitalismo, tal relação se agravou e tornou-se preocupante, principalmente, no tocante aos direitos básicos sociais, como por exemplo, a educação.

Assim, documentos internacionais como o Relatório de Jacques Delors demonstraram as reais intenções neoliberais para o sistema educacional: apenas ofertar a educação básica e capacitar profissionalmente jovens e adultos, no período escolar, é o suficiente para os interesses do capital. Contrapõe-se a uma formação intelectual, humana, prática e cidadã, sendo este um dos principais desafios enfrentados no âmbito da educação na atualidade. Além disso, acentuou-se as características de um sistema educacional dual.

No Brasil, é possível observar um exemplo nítido desse cenário educacional dual que se aprofundou com as políticas neoconservadoras. A educação profissional e tecnológica, ofertada, principalmente, pelos Institutos Federais é “encarada como meio de se resolverem problemas graves como, por exemplo, o desemprego” (Cunha, 1985, p.52). Por conseguinte, tornou-se aquilo que o capital necessita: um estabelecimento que oferta cursos técnicos e certifica o seu alunado, principalmente, para o mundo do trabalho. No entanto, é neste ponto que essas instituições têm enfrentado as políticas neoliberais, buscando se afirmar como estabelecimentos de ensino superior e de ensino básico de qualidade e que possibilitam aos seus

alunos uma formação emancipadora, intelectual, científica e cidadã, ultrapassando as barreiras dos interesses exclusivamente econômicos do capital.

Não obstante, o Novo Ensino Médio dissimula um cenário de igualdade de oportunidades para a juventude brasileira, sendo que aprofunda a dualidade estrutural de ensino e fragmenta a formação de jovens no país, distanciando cada vez mais de uma educação integral e emancipadora.

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior [...] e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (Cássio; Goulart, 2022, p. 290).

A tudo isso se há de agregar Gentili (1996, p. 40) ao lamentar que o avanço das políticas neoliberais deixou nossos países mais pobres e excludentes e que “incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem”, logo, tornaram-se ainda mais assustador, pois as “possibilidades de reversão são inversamente proporcionais à sua capacidade ou poder de destruição” (Soares, 2002, p. 33).

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BARBOSA, Carlos Soares. Trabalho e Educação no pensamento (neo)liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no ensino médio. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.7, n.1, 2018.

BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho necessário**, Niterói, v.21, n. 44, jan./abr., 2023.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. 2ª ed. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.

CÁSSIO, Fernando. A expansão da carga horária no novo ensino médio aprofunda as desigualdades escolares no estado de São Paulo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, e23200, jul./set. 2022.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.

CATINI, Carolina. A educação bancária. “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.90-118, abr. 2021.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 53-68, out./dez., 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2012. p. 99-121.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. Educ. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político na inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; _____. (orgs). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PORTELLA FILHO, Petrônio. O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington. **Lua Nova**, 32, p. 101-132, 1994.

ROCHA, Maria Cecilia Lessa da. **Assalto ao Céu Operaísmo e Gênese do Conceito de Trabalho Imaterial**. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Paulo de Tarso Leite Presgrave. Políticas Públicas: confusão de ideias e/ou subordinação ideológica? **Geosul**, v.29, ESPECIAL, 2014.

TUÃO, Renata Spadetti; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Vértices**, v. 23, n. 3, set./dez. 2021.

Data da submissão: 24/05/2023

Data da aprovação: 21/09/2023