

Educação, classes, conflito, gestão

Education, classes, conflict, management

DOI:10.34117/bjdv7n10-446

Recebimento dos originais: 07/09/2021

Aceitação para publicação: 29/10/2021

Plínio A. B. Gentil

Doutor em Direito das Relações Sociais (PUC-SP)
Fundamentos da Educação (UFSCar) - Professor universitário
Procurador de Justiça no Estado de S. Paulo
E-mail: pabgentil@apmp.com.br

RESUMO

O texto procura trabalhar as características de uma educação tida como salvadora especialmente dos trabalhadores assalariados, pois destinada a capacitá-los para as novas necessidades de sua atividade na empresa, que se adaptou a um novo modelo, inspirado no toyotismo. Esse assalariado é cobrado de funções múltiplas e de capacidade de decisão, além de ser envolvido num clima de pertencimento à empresa e distanciamento das instâncias de reivindicação. Seus conflitos no âmbito da relação de trabalho tendem a ser geridos por um tipo de educação que estimula o dar-se as mãos numa corrente pra frente – como na música ufanista da Copa de 70 - e, na realidade, oculta o verdadeiro conflito, que é estrutural e de classe. O direito fundamental à educação, histórico e de base popular, contemplado em declarações e tratados de direitos humanos, permanece como distante pano de fundo dessa espécie utilitária de educação.

Palavras-chave: Educação redentora, precariado, toyotismo, relação de trabalho, gestão de conflitos.

ABSTRACT

This paper discusses the characteristics of an education considered to be a savior, especially for salaried workers, since it is aimed at training them for the new needs of their activity in the company, which has adapted to a new model, inspired by toyotism. This salaried worker is charged with multiple functions and decision-making capacity, besides being involved in a climate of belonging to the company and distancing himself from the instances of claims. Their conflicts within the work relationship tend to be managed by a type of education that stimulates the joining of hands in a forward chain - as in the ufanistic music of the 1970's World Cup - and, in reality, hides the real conflict, which is structural and class conflict. The fundamental right to education, historical and popular-based, contemplated in declarations and human rights treaties, remains as a distant background of this utilitarian kind of education.

Key-words: Redemptive education, precariat, toyotism, labor relations, conflict management.

*De repente é aquela corrente pra frente
Parece que todo o Brasil deu a mão
Todos ligados na mesma emoção
Tudo é um só coração
Todos juntos, vamos, pra frente, Brasil,
Brasil...¹*

1 INTRODUÇÃO

1.1 DESCOBRE-SE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Os direitos individuais, de índole liberal, formulados pela burguesia europeia como ferramenta de sua luta contra o absolutismo, a partir do século XVII, foram gestados no curso de um movimento político determinado pelo interesse do capital e da propriedade individual. Porém a marcha da história, notadamente após as primeiras revoluções industriais, escancarando o antagonismo entre proprietários e assalariados, já prepara e gesta um novo rol de direitos, também fundamentais, de natureza diversa.

A miséria do trabalhador nos burgos em crescimento, a extensa jornada de trabalho, a exploração da mão de obra infantil, a ausência de ensino e atendimento à saúde, a absoluta carência e falta de perspectivas, enfim, conduzem à organização de forças de pressão que se concretizam em movimentos de operários, de mulheres e de outros segmentos insurgentes contra um estado de coisas visivelmente desigual. Prepara-se o terreno para revoluções de caráter popular, que efetivamente eclodem, já no limite desse impasse, sendo, dentre outras, notáveis a mexicana, de 1910, e a russa, de 1917.

A partir daí e por causa disso, gesta-se novo enunciado de direitos, que devem ser reconhecidos a todos indistintamente e que deverão ser prestados coletivamente, sem distinção individual de beneficiários ou titulares. Deles dependem a sobrevivência e a vida digna das massas não proprietárias, às quais a propriedade privada não deu qualquer atenção, embora as tenha chamado para engrossar as fileiras de seus exércitos nas revoluções burguesas.

As concessões que então passam a ser feitas pelo capital medem-se pelos limites do poder de fogo do proletariado. Este ganha expressão com a vitória dos bolcheviques na revolução russa, que se concretiza em 1921, orientando o país mais extenso do mundo para um modelo de produção socialista, tendo como pressuposto a igualdade real de todos, a obrigação ao trabalho e – embora com marchas e contramarchas – a propriedade

¹ Canção de Miguel Gustavo e Raul de Souza.

estatal dos meios de produção, a um ponto estatizados ou coletivizados, quando preciso a ferro e fogo.

Consequência inequívoca do sucesso de uma revolução proletária, vitoriosa mesmo num cenário em tudo adverso, é o empoderamento de quantos grupos e organizações podia haver com o objetivo de reivindicar e conquistar melhores salários, garantias de emprego, moradia, escolas, transporte, atendimento à saúde e outros hoje considerados direitos sociais. Se tais reivindicações ocorriam para dentro do arranjo capitalista, sem pretender sua abolição, outras tantas agiam com os objetivos postos para fora, isto é, forçando os limites do modelo até sua ruptura. Neste caso visavam ao estabelecimento de uma sociedade inspirada pelo paradigma implantado pela revolução bolchevique no país mais extenso do mundo, que se desenvolvia meteoricamente e que agora constituía uma união de repúblicas, assentadas nos sovietes (conselhos), unidades de decisão formadas nas bases populares e operárias.

Foi caudatária de tal desenvolvimento a acelerada industrialização desse país, aliada a políticas públicas que promoviam a integração das diversas nacionalidades que o compunham, além da implantação de estruturas de saúde e de educação de qualidade, públicas e gratuitas, acessíveis a todos. Elevaram-se o nível e a expectativa de vida da população em geral.

Por fim e nessa mesma sequência, acaba sendo o poder bélico dos soviéticos, desenvolvido num estágio inimaginável pelo inimigo, que irá derrotar as forças alemãs nazistas, pondo fim a um devastador conflito armado, que, na Europa e na Ásia, investia, com declarada finalidade escravizante, contra povos e territórios vizinhos, em busca de espaço vital para seus mercados. A vitória contra a tendência mais extremada da dominação do capital, o nazi-fascismo, irradia ondas de força para as organizações que, nas colônias do chamado terceiro mundo, lutavam por independência e, algumas vezes pelo socialismo. Naturalmente ganham vigor inusitado aquelas reivindicações por direitos coletivos, prestados pelo estado a toda a população, que precisaram ser atendidos, ainda que parcialmente e em diferentes níveis, dependendo da região, pelos estados capitalistas; passou a vigor o pensamento de que seria melhor perder alguns anéis do que os dedos.

De fato, no que toca ao reconhecimento legal desses direitos sociais, eles encontram razoável espaço na Declaração Universal dos Direitos Humanos, celebrada no pós-guerra, em 1948, já como parte dos entendimentos entre nações, que tinham fundado a Organização das Nações Unidas. A força com que a URSS compareceu à

elaboração dessa declaração, proporcional ao peso tido na vitória dos aliados contra o nazismo na Segunda Guerra Mundial, possibilitou que sua diplomacia lograsse introduzir inimagináveis cunhas no documento, que era, no mais, feito por inspiração de estados capitalistas. Assim foi que dali constou a proclamação de direitos coletivos como trabalho, proteção ao desemprego, remuneração satisfatória, repouso, lazer, saúde, bem estar. Nesta sequência é que vai aparecer, no artigo 26, o reconhecimento do direito à educação. In verbis:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Posteriormente os direitos declarados em 1948, após longo período de embates, coloridos pelos tons da chamada guerra fria, são formalizados e positivados legalmente no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas apenas no final do ano de 1966. Ali está o direito à educação, acompanhado de meios e instrumentos que devem assegurar a sua concretização. Veja-se:

Artigo 13.

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Desse modo é que a educação ganha *status* de direito fundamental reconhecido pela comunidade internacional, alinhando-se, na retórica dos estados signatários do Pacto, aos demais direitos, sejam individuais ou sociais. Tal posição na galeria dos direitos do homem incorpora a educação à narrativa dominante, que a tem, assim como os demais direitos, como bem socialmente relevante e necessário, exigível pelos meios lícitos possíveis. Verdade que a ideia da educação como direito já entrara por uma porta com as primeiras revoluções burguesas, e acompanhada de uma vaga proposta de universalidade. De fato,

a obrigação do estado de manter escolas (estatalidade), o direito à educação pública (gratuidade), a garantia de que a escola pública não esteja sob domínio de nenhum credo religioso (laicidade) foram bandeiras defendidas pela burguesia revolucionária, mas que não foram colocadas totalmente em prática depois que ela se tornou classe dominante” (BITTAR, 2009: 59).

Já se vê que esse projeto tinha concretude restrita: alguns usufruirão do direito à educação; para outros, ele será uma simples declaração de intenções.

1.2 CLASSES E EDUCAÇÃO: UMA CORRENTE PRA FRENTE

Agora, porém o direito à educação conquista um novo status formal, uma vez que tornado parte do programa dos direitos sociais, embora essa circunstância, sozinha, não seja capaz de efetivá-lo nos territórios onde vige a divisão da sociedade em classes. Vai ocorrer, contudo, que **justamente aí é que a educação aparecerá como panaceia**, envolta em glória, para curar os males do abismo social e alavancar o desenvolvimento econômico das nações.

Com argúcia, Marilena Chauí observa que “esse novo sentido da educação” legitimou-se, dentre outros motivos,

pela afirmação de que a educação é fator de desenvolvimento econômico da Nação, beneficiando a todos a longo prazo, ainda que com sacrifício de alguns, a curto prazo. Pondo a Nação como beneficiária, todos aqueles que criticarem os projetos educacionais, denunciando seu caráter não cultural e não democrático, aparecem como gongóricos inimigos da nação (2018, p. 239).

A demanda por educação, em tais condições, merece atenção: buscar-se-á educação **para inserir-se na dinâmica do mercado**, para salvar-se por meio do conhecimento, enfim, como se tornou hábito dizer, para ser alguém e assim somar-se à corrente poderosa dos que levam a Nação para a frente. Na realidade, essa educação buscada possui um objetivo, um conteúdo e um contexto muito específicos.

Do objetivo fala CHAUI que “o que se espera é mão de obra competente para o mercado de trabalho” (idem, p. 241). E mais ainda que

A reforma do ensino deixa patente que a educação não é encarada sequer como criação e produção de cultura, mas como investimento “racional” para preparar o educando para o trabalho, isto é, torná-lo o mais produtivo possível para a empresa que irá contratá-lo. E como a empresa não pode aparecer como o beneficiado, inventa-se que o benefício é da Nação (idem, p. 239).

Vai daí que o conteúdo é reduzido a saberes que possam se traduzir em produção, sem possuir características de formação cultural. Para CHAUÍ, esse conteúdo é “absolutamente banal, mas com uma finalidade ideológica muito precisa. A história que se ensina é a história do vencedor; a geografia que se ensina não tem nada a ver com a estratégia de guerra da qual nós sabemos que ela nasceu” (idem, p. 241).

É que todos os atores do processo de ensino-aprendizagem estão subordinados “à ideia de formar rapidamente mão de obra. Formar rapidamente mão de obra significa informar pessimamente, não formar, não qualificar, simplesmente dar elementos mínimos para o aproveitamento dócil, por parte do mercado” (ibidem).

O contexto em que se desenvolverá essa educação-panaceia é o do neoliberalismo, com ênfase em seus pilares representados pelo individualismo, competitividade, meritocracia.

Ocorrerá de fato que a exploração do trabalho vai encontrar um cenário modificado a partir das décadas de 1980 e 1990, ante o predomínio da filosofia e da prática neoliberais, todas naturalizadas, assim como a globalização, eufemismo para uma nova escala do imperialismo. A fragmentação do campo socialista possibilita, daí em diante, um refluxo do capital, que buscará recuperar o que deixou de ganhar durante os anos de concessões feitas ao trabalho, nos quais se ampliaram os investimentos sociais, com alguma retração do fosso entre as condições de proprietários e assalariados. No universo da empresa – tida como veículo do desenvolvimento - tornar-se-á predominante o padrão de uma produção just in time, que não estoca mercadorias e dá preferência para assalariados multifuncionais, com tempo flexível de trabalho; estes são mimados por pequenas comodidades e detentores de uma instrução formal, além de ensinados a manter um espírito de corpo com a organização empregadora. Trata-se de um estilo que ganhou a denominação de toyotismo, por sua associação ao modelo de empresa desenvolvido pela fábrica japonesa Toyota, que a seu modo racionalizou a produção a fim de se adaptar às necessidades financeiras do pós-guerra para manter-se no mercado².

² A disseminação das técnicas do toyotismo, a partir dos anos 1970, para várias partes do mundo cria a necessidade de adaptação às diferentes realidades das produções industriais (ALVES, 2005, p. 29-32). Os efeitos do novo regime de acumulação no mundo do trabalho são transformações radicais como o alto desemprego estrutural e a destruição e reconstrução de habilidades nos moldes do novo regime. As relações de trabalho são profundamente alteradas com a diminuição do emprego; o crescimento do trabalho temporário ou subcontratação; o resgate e crescimento de formas artesanais de produção em pequenas quantidades, sem nenhuma seguridade social; formas familiares, paternalistas, com envolvimento de exploração (HARVEY, 2006, p. 141-148). Como justificativa ideológica, esse sistema

Essa educação redentora é, assim, parte do projeto de uma auto intitulada modernização, sendo seu papel salvar da sarjeta a plebe rude e integrá-la na dinâmica da empresa, onde os empregados serão convencidos de que são um tipo específico de sócios do empreendimento, nisto se diluindo sua consciência de classe e, conseqüentemente, a capacidade de mobilização para reivindicar como assalariados. Direitos convertem-se em favores; em lugar da agressividade dos embates por reivindicações, a suavidade aparente da empresa, moderna, compreensiva e amiga. Neste rumo vai a observação de Bruno Figueiredo, José Souza e Ricardo Ribeiro (2008, p. 4), pontuando que

A proposta empresarial para a competição internacional investe na flexibilização dos contratos de trabalho, da jornada de trabalho, dos salários, etc. Essa proposta afeta diretamente a dinâmica da negociação coletiva, principal instrumento de conquistas trabalhistas, implementado pela organização sindical dos trabalhadores. Além disso, é desencadeada uma grande modificação nas condições de trabalho, no nível e qualidade do emprego (DIEESE, 1999, p. 1-3).

Assim CHAUI (2018) vê o ambiente da educação feita sonho de consumo desse novo modelo de proletário:

No plano mediato, está a mística da modernização, uma visão produtivista da educação, cujo fim é a ideia de eficácia e de rendimento, cujo conteúdo nunca é definido. Não porque não tenha definição, mas porque não pode ser definido. Se se definir o conteúdo da rentabilidade, da produtividade, da eficácia que se espera da educação, é óbvio que o que se espera é o exercício de dominação de classe, através dela. O que se espera é mão de obra competente para o mercado de trabalho (op. cit., p. 241).

E mais:

A escola sempre foi o local privilegiado para a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder. Agora, porém, com a entrada do Brasil no “concerto das nações civilizadas”, a educação é tomada fundamentalmente pelo seu aspecto econômico imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho. Se, no passado, a educação era luxo e bem de consumo das elites e da alta classe média necessária ao regime, hoje ela é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social (idem, p. 239).

é disseminado como a única alternativa viável, instituindo-se de forma renovada o paradigma da democracia burguesa (FIGUEIREDO e Os.).

Por fim, ao mantra de que “um país moderno deve racionalizar a educação”, a autora rebate, apontando que isso esconde “o verdadeiro sentido dessa racionalidade, qual seja, reproduzir as relações de classe pela mediação da estrutura ocupacional definida pela escolarização” (ibidem).

Uma dada educação, pois, é reclamada por todos, inclusive o próprio assalariado, mas segue oculta a sua racionalidade, que é a reafirmação da lógica do capital, a bem da produção.

1.3 GERIR CONFLITOS EDUCANDO: COMO INTEGRAR O TRABALHADOR AO TIME

Vê-se então que nesse ambiente se demanda por uma educação específica, que, na ótica da empresa e do capital, capacite o trabalhador assalariado para ter o domínio de variadas etapas do processo produtivo e comercial, perfil que ele sem querer assume, na mesma proporção em que vê precarizada sua relação de trabalho. As sucessivas reformas no sistema previdenciário e na legislação trabalhista, aliadas à terceirização de certas etapas do trabalho, penalizam duplamente o trabalhador: ao concretamente lhe reduzir direitos duramente conquistados e ao dificultar-lhe a tomada de uma consciência de classe, pelo simples fato de, exercendo atividades fluidas e inespecíficas na cadeia produtiva comercial, não se enxergar claramente fazendo parte de um grupo com características semelhantes, capaz de reivindicar em conjunto. Ele achará melhor desenvolver a docilidade como instrumento de ganhos, negociados individualmente, em vez de reivindicar coletivamente vantagens universais e perenes. Conforme análise de FIGUEIREDO; SOUZA; RIBEIRO (2008, p. 5-6),

Além da mudança nas estratégias de luta entre capital e trabalho, a introdução intensa de ciência e tecnologia na produção demanda um novo tipo de trabalhador. Para adaptar a força de trabalho à lógica produtiva, a educação se funda no conceito de 6 competências, exigindo do trabalhador criatividade, aptidão para resolver problemas, disposição para uma constante qualificação por exigência do mercado. Esse modelo de competências é direcionado pelo processo de reestruturação produtiva, baseado no toyotismo, com o objetivo de subordinar o trabalhador à lógica produtiva, explorando o trabalho pela racionalização multifuncional, aumentando a produtividade (BATISTA, 2003, p. 143-172). No contexto da introdução das novas tecnologias, o novo tipo de trabalhador precisa possuir habilidades de raciocínio lógico, estar preparado para uma constante qualificação, ter o domínio de conhecimento geral, estar preparado para tomar decisões e resolver problemas. Essas habilidades são adquiridas na formação desenvolvida para a elite dominante da sociedade, no ensino médio e

universitário, opondo-se à qualificação fragmentada que era destinada aos trabalhadores (ASSIS, 1994, p. 192-195). Para subordinar o trabalhador à lógica produtiva, a Teoria do Capital Humano serve de base ideológica para a implantação da nova educação nos moldes da produção.

Assim é que esse trabalhador vai sendo, aos poucos, convencido de que precisa educar-se para se adaptar às necessidades do mercado de trabalho. Necessidades que, na realidade, são as do capital. Volta a ideia, ou se reafirma a ideia, de buscar educação para ser alguém, ficando claro que esse alguém é simplesmente o modelo de assalariado conveniente para uma nova fase de reprodução da riqueza privada.

Dessa maneira, então, uma dada educação vai sendo tornada instrumento de uma pretensa gestão de conflitos que são, porém, essencialmente de classe. Trata-se da educação moldada pelo capital, necessariamente a seu favor e convenientemente anunciada como redentora para o assalariado, ou aspirante a isso. De novo – e sempre – a burguesia defende seus próprios interesses com o argumento de que são interesses gerais. O conflito de classe, que é estrutural, tende a não ser claramente percebido e é evidente que não será essa modalidade de educação que vai equacioná-lo, podendo, quando muito, aparar arestas mais agudas do antagonismo capital-trabalho, mas sempre diluindo a consciência do assalariado de seu pertencimento à classe trabalhadora e ocultando ao máximo esse antagonismo.

Nesse contexto multiplicam-se os cursos de administração de empresas e outros congêneres, em que o assalariado aprenderá a ver com naturalidade e base científica o trabalho proletário para aumento da propriedade do capitalista, bem como a igualmente naturalizar o fato de que a produção da riqueza seja social e sua apropriação individual, além de ser ensinado a valorizar o mérito como fator de ascensão³. Ali também irá

³ Sobre **meritocracia**, vale a pena conferir resumo de matéria veiculada por meio do “Jornal da UNICAMP”: Ao aprovar o princípio das cotas étnico-raciais, a Unicamp se alinhou às grandes universidades do mundo, como Harvard, Yale e Columbia, que adotam a diversidade como critério para o ingresso de seus estudantes. O pressuposto dessas instituições é que a diversidade melhora a qualidade. A afirmação é do historiador Sidney Chalhoub, professor titular colaborador do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp e docente do Departamento de História da Universidade de Harvard (EUA). Na entrevista que segue, concedida ao *Jornal da Unicamp*, Chalhoub salienta a importância das ações afirmativas como mecanismo de reparação e promoção de justiça social e contesta argumentos utilizados pelos críticos das cotas, como a necessidade de preservar a meritocracia. “A meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática. Não existe nada que justifique essa meritocracia darwinista, que é a lei da sobrevivência do mais forte e que promove constantemente a exclusão de setores da sociedade brasileira. Isso não pode continuar”, *defende* (<<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney->

incorporar o novo idioma do capital reinventado, que lhe conferirá a distinção de pertencer ao time, o que mais ainda contribuirá para a ocultação da exploração do seu trabalho e a precarização das suas relações com o empregador. Aprenderá a dialogar por meio de um linguajar cifrado e intransponível, para o qual existe lógica em chamar o fim de uma etapa de deadline, um determinado fato será um case, sua precária atividade é seu job, dentro do qual deverá frequentemente elaborar, sozinho ou com seu partner, a bem da produtividade, um adequado business plan, que seu superior (ou seu suporte) considere exciting. Sua condição será, naturalmente, a de um colaborador e não um empregado, na medida em que este último termo perigosamente o aproxima da proteção das leis trabalhistas. Poderá a qualquer instante sofrer um desligamento, ao invés de uma demissão. No exemplo de CATANI,

Nessa nova lógica, devem ser usadas as ferramentas da “gestão participativa”, em que o eufemismo dá o tom: o poder se tornou “pilotagem”; comando é “mobilização”; autoridade é “suporte”; supervisionar é “ajudar”; impor é “convencer”; dirigir não é mais comandar, mas “motivar”, “exercer liderança”, “animar” e, sobretudo, “educar” (2019).

Requisito necessário a esse tipo de educação, que capacite proletários dóceis, é a garantia de que ela em nada perturbará a lógica de mercado, imposta por meio da exploração do trabalho pela propriedade privada dos meios de produção. Em outras palavras, uma educação que cumpra o seu papel na empresa e, ainda, não incomode o ritmo da engrenagem⁴.

Na verdade, o educando se converte em aprendiz, que deverá receber informações acríicas e ser treinado para dar respostas esperadas pelo mercado. A reflexão, a contestação, a rebeldia, próprias das mentes inquietas, como devem mesmo ser durante o processo de amadurecimento, são desencorajadas. Brotam os cursos

chalhoub#:~:text=%E2%80%9CA%20meritocracia%20como%20valor%20universal,que%20caracterizam%20a%20nossa%20sociedade>). Acesso 15/dez./2020.

⁴ É interessante conhecer observação de Dermeval Saviani, a respeito do giro que o poder dominante às vezes faz ao propor uma escolarização generalizada (aqui ele fala de uma idéia de universalização da escola como meio de uma sonhada *redenção* da humanidade, citando análise do autor argentino L. J. Zanotti, de 1972): “[...] na medida em que o processo concreto [de escolarização] ia desenvolvendo-se e as massas começavam, por meio da alfabetização, a participar do processo político, vinham à tona interesses específicos antagônicos [...]. Então, na medida em que essa participação se efetivava e que os interesses antagônicos [de classe] vinham à tona, naturalmente o povo não votava [...] segundo as expectativas das camadas dominantes. Nessa medida, a escola redentora da humanidade perde força, concluindo-se que não bastava a escola para todos (quantidade). Era preciso cuidar da qualidade, [...] dar um determinado tipo de escola [...] que leva as pessoas a decidirem conforme os interesses da classe dominante” (2013, p. 216).

noturnos, de todos os níveis e matizes, pressupondo que o aluno deva trabalhar todo o dia e, á noite, ainda ter um estoque de ânimo e concentração que lhe permita absorver conteúdos – naturalmente despidos de elementos reflexivos⁵.

Em tais condições, é compreensível e faz parte dessa dinâmica que a escola pública ceda, em todos os níveis, espaço para a iniciativa privada, a qual, fazendo da educação empreendimento, produzirá mercadoria que se ajuste à necessidade de reprodução do capital. Falando da educação superior, manifesta-se FERNÁNDEZ (2003: 37):

A universidade, em particular, cria cultura, civilização. É reserva de humanidade e de humanismo. [...] Os mercados educativos, o império do capital privado e a pressão exercida pelo mercado sobre a educação, estão modificando esta identidade e esta missão da educação superior para orientá-la exclusivamente a responder às demandas do mercado de bens e serviços. Isto desnaturaliza a tarefa universitária e a missão da educação superior.

Na mesma direção é o apontamento de NUSSBAUM (2010: 20), bem captado por CARBONARI (2013: 64), que, como ela, percebe a educação superior como tendo que optar “entre a educação para o lucro ou para o crescimento econômico *versus* a educação para a cidadania ou para o desenvolvimento humano”. Veja-se:

Se esta tendência se prolonga, as nações de todo o mundo produzirão gerações inteiras de máquinas úteis no lugar de cidadãos com capacidade de pensar por si próprios, com uma perspectiva crítica sobre as tradições, e de compreender a importância das conquistas e dos sofrimentos dos outros.

Todavia parece não haver dúvida de que este é o tipo de educação com que se pretende gerenciar conflitos de classe, como se estes pudessem ser de fato geridos por meio de um processo de domesticação aprendida, de aceitação da empresa como único mundo possível e de conformismo com a ausência de Estado. Pesquisando mediação de conflito de classe na gestão da política de trabalho do município de Nova Iguaçu (RJ), B. Figueiredo, J. Souza e R. Ribeiro afirmaram perceber “nas ações de transferência dos serviços executados pelo SINE⁶, para o Município, a concretização das ideologias do

⁵ Com as práticas de trabalho remoto, implantadas em larga escala a partir da pandemia do Novo Coronavírus, em 2020, outros itens representativos de certa precarização da relação de trabalho foram impostos e ainda é prematuro – e foge ao objetivo deste trabalho – analisá-los. Mas não parece exagero já detectar demandas, dos próprios assalariados, por aprendizado de novas tecnologias, bem como a aceitação de outras flexibilizações do vínculo trabalhista. Uma ainda mais recente versão de educação começa a ser propagada pelo capital e assimilada pelo trabalhador.

⁶ Sistema Nacional de Emprego.

Estado mínimo, diminuindo a responsabilidade do Estado sobre políticas sociais” (FIGUEIREDO; SOUZA; RIBEIRO, 2008).

Reforçando a ideia de uma educação apresentada como instrumento para apaziguar antagonismo de classes, veja-se trecho da referida pesquisa, apontando o seguinte:

Quando a qualificação profissional é propagada como saída para a crise econômica, a ação da CME⁷ na gestão dos recursos do FAT⁸ para este fim deixa de ser um mecanismo de controle social dos recursos do FAT, para assumir o caráter de estratégia de mediação do conflito de classe, além de se tornar ineficiente na sua finalidade de geração de emprego e renda. As ideologias da empregabilidade e a desregulamentação dos direitos trabalhistas – que transferem para o trabalhador a responsabilidade da crise do sistema – passam a fazer parte do discurso dos três segmentos, como solução para o desemprego. Os sindicatos dos trabalhadores que deveriam lutar pelos direitos dos trabalhadores, passam a fazer parte do mecanismo institucional que dá suporte à conformação dos trabalhadores ao desemprego e ao trabalho precarizado.

O círculo então se fecha: qualificação profissional é a senha para a demanda por uma educação que conforme o assalariado ao modelo de reprodução do capital, que tem como condutor a empresa, com sua dinâmica produtiva devidamente *modernizada*, isto é, adaptada ao estágio de desenvolvimento das forças de produção, devendo ela também – a educação – estar adequadamente racionalizada e modernizada, além de capacitada a afastar do trabalhador a menor possibilidade de vinculação à sua classe e de pertencimento a grupos de reivindicação.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No plano geral, a narrativa dominante exulta com um elenco avançado de direitos de bem-estar, no qual se insere a educação, mas não se importa com a inefetividade da maioria deles. É a visão burguesa de mundo, irradiada pelos aparelhos ideológicos (GRAMSCI, 2001) e com o apoio da classe média, cujo papel no modelo econômico é reproduzir os valores da burguesia (CHAUÍ, 2013.), da qual se sente próxima (SOUZA, 2018).

Por outro lado, é voz corrente que é preciso educar, que a educação é a base do desenvolvimento, que sem educação não há futuro, que é preciso educar-se para ser alguém (ROCHA, 2014). De fato, há tempos consolidou-se a fala de que a educação é

⁷ Comissão Municipal de Emprego.

⁸ Fundo de Amparo ao Trabalhador.

o bem maior: panaceia para os males do mundo; que, se há problemas no nosso desenvolvimento, na distribuição de renda especialmente, é porque falhamos em educar o povo, oferecendo-lhe apenas as migalhas de um ensino que deveria ser de qualidade muito maior. Então, solucionar significa educar e o mercado adere a essa narrativa, cobrando de funcionários a apresentação de certificados e condicionando promoções a frequência a cursos de extensão, capacitação, atualização e outros nomes que possam ter.

Assim a sociedade em geral, cujo pensamento é moldado de acordo com a conveniência da lógica mercantil, posta pelo modo de produção e trocas, entende, às vezes com ingênua sinceridade, estar educando e preparando um país do futuro e fazendo seus habitantes serem alguém. A rigor, está industrializando um conhecimento padronizado, transmitido e não construído, iludindo o estudante, satisfazendo o mercado e por fim, em boa parte, formando analfabetos diplomados.

No atual estágio do capitalismo viceja uma dinâmica produtiva, no cerne da empresa, que tem modificado a relação entre empregador e empregado, envolvendo este último numa teia que o faz sentir-se parte do empreendimento, mas que, em contrapartida, significa a flexibilização do vínculo trabalhista e, principalmente, a imposição da exigência de multifuncionalidade, o que representa uma atividade plural, fluida, disponível e ainda uma certa capacidade de pensar e decidir. Isto provoca uma demanda por educação, uma educação especificamente voltada para o desenvolvimento dessas capacidades e, como convém ao empregador, alinhada com os postulados da lógica de produtividade, assim também com o distanciamento das instâncias de reivindicação e da construção de uma consciência de classe. Na verdade, é uma educação que pretende gerir conflitos e acomodar energias.

Na realidade, o conflito de fundo, fruto do antagonismo estrutural entre capital e trabalho, é um conflito de classe, em cujas franjas atua a ideia de uma educação salvadora, que, entretanto, não resolve, nem pode resolver o conflito de classe, mas tão somente conflitos secundários, que se referem à adaptação do trabalhador a uma dada etapa de evolução das forças produtivas e, especificamente, a um modelo de empresa e de empregabilidade desenvolvido num – e para um - determinado tempo.

Ocorre que a descoberta da educação como panaceia escamoteia as causas da dependência da maioria da população, que é assalariada ou precarizada, quando não desempregada. Essa massa vive como o lado fraco de uma relação de exploração no limite da subsistência e, mesmo se formalmente empregada, é cada vez mais forçada a

trabalhar além de sua jornada formal, aceitando encargos sempre mais numerosos, decorrentes de demissões de outros empregados que os exerciam; é igualmente forçada a concordar com reduções indiretas de salário, recálculos pouco compreensíveis e, mais recentemente, tem visto o contínuo enfraquecimento de instâncias capazes de conscientizar e organizar coletivamente um programa de reivindicações, como os sindicatos e associações, aqueles hoje sufocados pela desobrigação de contribuições que os mantinham com alguma força e poder de pressão.

Os empregados, amparados, ainda que relativamente, pela legislação trabalhista, assistem ao desmonte dos direitos do trabalhador e à sua conversão em colaboradores: uma cínica denominação que facilita a flexibilização do direito do trabalho, os faz pensar serem próximos, senão sócios do empregador e, com isso – e principalmente – oculta, ou edulcora, uma feroz relação de exploração, desarmando os empregados da sua consciência de classe e da capacidade de reivindicar. Nesse panorama é quase surreal que se sintam instruídos e educados por um processo que simplesmente os ensina a se adaptar ao status quo.

Que proprietários e assalariados se encontram num antagonismo é fato de necessária compreensão pelo empregado a fim de que seja capaz de avançar na proposição de conquistas que possam reduzir o nível da exploração. Esta exploração do trabalho pelo capital é a origem e causa principal do atraso do desenvolvimento, do baixo consumo, do parco acesso aos bens e direitos sociais, inclusive à cultura, da miséria, da mortalidade infantil, da falta de horizontes, da baixa autoestima, da violência, da tolerância ao autoritarismo. Da classe proletária, ou do precariado (ALVES, 2013), espera-se que sejam capazes de organizar-se e reivindicar; a conquista de melhores condições os educa politicamente e os capacita a refletir e lutar, mais e melhor; a conquista de direitos que reduzam o fosso econômico e social entre proletários e proprietários não dificulta de modo algum, antes facilita, uma eventual busca por ruptura do modelo explorador (ENGELS, 2007). A educação que se oferece ao proletário, para gerir conflitos internos no ambiente do emprego, não basta, obviamente, para resolver o conflito de fundo, que é de classe e não parece ter solução na realidade do modelo vigente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni; **O que é o precariado?**. Edição digital. Blog da Boitempo. <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/>>, 2013.

BITTAR, Marisa. **História da educação: da Antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CARBONARI, Paulo César. O sentido dos direitos humanos na educação superior. SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 61-92.

CATANI, Afrânio. LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019 (orelha/apresentação).

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ENGELS, Friedrich. **Revolução e contra-revolução na Alemanha**. Edição digital. Avante, 2007. Trad. José Barata-Moura, Transcrição Fernando A. S. Araújo. <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/revolucao/index.htm>>.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira; SOUZA, José dos Santos; RIBEIRO, Ricardo de Souza. **Mediação do conflito de classe na gestão da política pública de trabalho, qualificação profissional e geração de emprego e renda no município de Nova Iguaçu/RJ**. <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/brunofigueiredojosesouzaricardoribeiro.pdf>>, 2008. (acesso 22 nov. 2020).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2 v. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

NUSSBAUM, Martha C. **Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades**. Trad. Maria Victoria Rodil. Buenos /Aires: Katz, 2010.

ROCHA, Cíntia Creatini da. Educar para quê? **Debates SINPRO Guarulhos**. Sindicato dos Professores e Professoras de Guarulhos. Guarulhos, 2014 (p. 59-66).

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**. São Paulo: Sextante, 2018.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

UNICAMP. <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub#:~:text=%E2%80%9CA%20meritocracia%20como%20valor%20universal,que%20caracterizam%20a%20nossa%20sociedade>>.