

EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: UMA LEITURA POSSÍVEL DA REPETIÇÃO HISTÓRICA EM MARX A PARTIR DA ANÁLISE CONJUNTURAL DE ANTONIO GRAMSCI *

Marcos Freisleben Zorzal*

Introdução

Karl Marx, na abertura de *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, ao comentar a observação de Hegel de que os fatos e personagens mais importantes da história aconteceriam, geralmente, por duas vezes¹, faz notar que Hegel poderia ter acrescentado: “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (Marx, 2003: 07). E esta obra de Marx é pródiga ao elencar fatos e personagens históricos que caracterizaram a reedição, tanto de forma trágica como de embuste, dos desdobramentos da Revolução Francesa que vieram desaguar no bonapartismo.

Marx complementa em seguida essa sua observação com elementos que, agora sim, nos permitem compreender o caráter hipotético-científico no qual sustenta seu comentário. Diz ele que:

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (Marx, 2003: 7 – itálicos nossos)

E, metaforicamente, acrescenta:

“A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionarem a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestados os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de se apresentarem nessa linguagem emprestada.” (Marx, 2003: 7-8 – itálicos nossos)

Assim, embora os acontecimentos históricos não se possam repetir, já esta segunda asserção ganha o poder de um enunciado, qual seja, o de que os homens são, antes e de fato, determinados (ou multideterminados) pelos legados de seus antepassados, possivelmente a ponto não apenas de incorporá-los (e possivelmente transformá-los), mas, e também, reproduzi-los deliberadamente, mesmo que lhes conferindo, por vezes, um caráter supostamente *inaudito*. Portanto, encontramos neste postulado marxiano e em seu preâmbulo

* Este ensaio historiográfico é oriundo da tese “O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?”, defendida pelo autor em 2006 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de S. Carlos (UFSCar), SP.

** Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS.

¹ Marx remete-se à obra de G. W. Hegel, *Princípios de Filosofia do Direito*, de 1821.

elementos que nos chamam a atenção quanto ao *modus operandi* da organização capitalista burguesa, isto é, de reproduzir-se através de “inovações e transformações”² ideologicamente apresentadas como revolucionárias, mas que se prestam em geral à preservação e legitimação de seu sistema e interesses de classe. Estas verdadeiras “revoluções conservadoras” só podem se dar através da ocultação e dissimulação da realidade concreta, o que Marx sugere ao enfatizar o suposto “esquecimento” de Hegel sobre o fato de que, quando acontecimentos e personagens históricos *parecem* repetir-se, isto só é possível pelo expediente da *farsa*.

Problematização e objetivos

I

Essas reflexões iniciais são os elementos instigadores do presente ensaio historiográfico. Estamos no princípio de um século amplamente anunciado pelo ideário hegemônico contemporâneo como um período de “transformações revolucionárias”, seja em termos de inovações técnicas e científicas, seja em termos comunicacionais, que supostamente deslocam a centralidade da produção industrial “tradicional” para a esfera da informação ou, como querem seus divulgadores, para o âmbito do *conhecimento*. Por esta perspectiva, o novo século inaugura também uma nova ordem mundial marcada pelo “fim” da *sociedade industrial*, o “fim” das *barreiras geopolíticas*, o “fim” das *restrições comerciais mundiais*, o “fim” das *ideologias*, o “fim” da chamada *Modernidade* e, com ela, o “fim” das *pretensões da razão* quanto ao estabelecimento de *verdades* epistemológicas. Por conseguinte, o “*fim*” da própria *história*, uma vez que, supostamente, o capitalismo teria liquidado, durante o século XX, todos os seus antagonistas ou possíveis formas alternativas de sociabilidade, fossem “*conjunturais*” (reais) ou “*ideais*” (utópicas). Enfim, o sistema baseado na apropriação privada do que é produzido socialmente tem sido aclamado por seus ideólogos como o modelo culminante também de uma evolução em que *os indivíduos e grupos mais aptos* estabeleceram seu predomínio *jusnatural* em nossas sociedades.

Estas proposições, tão apologéticas quanto “apocalípticas” em relação à suposta hegemonia final capitalista, difundidas, sobretudo, na transição dos séculos XX e XXI têm, no chamado *movimento neoliberal*, sua principal base de sustentação ideológica, política e econômica. Nesse aspecto, o principal componente epistemológico em que se sustenta esse

² Marx e Engels indicavam essa característica do capitalismo da seguinte forma no *Manifesto Comunista*: “A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, por conseguinte todas as relações sociais. [...] O permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos, distinguem a época da burguesia de todas as outras.” (Marx & Engels, 1987: 37).

movimento é a afirmação do mercado como uma entidade essencialmente *natural-evolutiva*, tão *inexorável e onipresente* quanto também *imponderável e racionalmente inapreensível*. A nosso ver, essa tentativa de naturalização do sistema e de seu suposto motor, as *relações de livre-mercado*, se presta à função de legitimar o que, historicamente, não encontra sustentação científica em termos antropológicos e epistemológicos, contradizendo todo o processo sócio-histórico de humanização de nossas sociedades. Este modo de produção, contrariamente ao que propõe “a mitologia ideológica do mercado, na verdade se trata de uma exceção à regra na história produtiva da humanidade” (Mészáros, 2002: 96; ver também: Leontiev, 1978: 145-200; Polanyi, 2000: 62-63).

Nesse exato momento histórico, conforme têm argumentado e demonstrado inúmeros pesquisadores sociais críticos, o processo de desenvolvimento do referido modo de produção não só tem coincidido como também provocado conflitos cada vez mais acentuados entre os interesses privados dominantes e o bem-estar comum da maioria das populações humanas. Estamos precisamente no princípio de um novo século e há, a nosso ver, *farsas* a nos envolverem, reeditando elementos do passado sob o signo do *ineditismo*.

Nesse sentido, o movimento denominado *neoliberal* tem sido entendido como o grande mediador político-econômico das reestruturações ainda em curso, defendidas desde os anos de 1940 por este movimento euro-estadunidense e aplicadas desde fins da década de 1970 pelo mundo, e que atingiu seu apogeu na década de 1990 (Sader et al., 2000a; Sader et al., 2000b). Temos evidências, por autores e estudos variados, que o movimento *neoliberal* se caracteriza como protagonista de um revigoramento intransigente dos fundamentos clássicos do liberalismo de mercado, cujo expoente foi Adam Smith (cf. Gómez, 2003; Sader et al., 2000b; Passet, 2002; Wainwright, 1998 — dentre outros).

Até aqui, contudo, pouco há que já não tenha sido devidamente demonstrado por diversos autores, no que concerne aos desdobramentos das políticas ultraliberais não só nos países centrais como, e principalmente, nos países periféricos do capitalismo mundial em que se insere o Brasil (veja-se Beinstein, 2001; Borón, 2001; Sader, 2000a; Sader 2000b; Pochmann, 1999; Pochmann, 2001). Entretanto, e com o intuito de contribuir para com o debate e objetivos de desvelamento não só dos pressupostos e reais propósitos desse ideário, mas também em relação às conseqüências dos mesmos à atualidade e futuro de nossas sociedades — ou seja, um retrocesso e acentuação da precarização e vulnerabilidade sociais, nos termos de Robert Castel (2002) ou de barbarização e ameaça à sobrevivência da própria humanidade, como argumenta István Mészáros (2002) —, levantamos nesse ensaio historiográfico algumas questões e hipóteses que nos sugerem a validade da proposição de Karl

Marx, relativa à reedição de elementos do passado que se prestam à dissimulação da realidade presente. Nesse contexto, é sobre o *discurso “pedagógico” da competência* para a educação e o mundo do trabalho, tão largamente difundido pelo ideário empresarial liberal, que nos debruçamos aqui.

Entendemos que as atividades do trabalho e da educação formais foram e estão sendo estrategicamente apropriadas pelo discurso ultraliberal da *competência*, de modo que o movimento de reorientação do capitalismo internacional e a percepção de suas conseqüências negativas sejam devidamente minimizadas e assimiladas por nossas sociedades como *naturais*, *inevitáveis* e até mesmo *desejáveis*, uma vez que nos são apresentados como resultados espontâneos de progressos ou modernizações técnicas, científicas e filosóficas, ainda que representem uma ampliação sem precedentes da degradação das condições humanas e ambientais de sobrevivência no planeta.

No que se refere às esferas do *trabalho* e da *educação*, consideramos que as mesmas acabaram assumindo o que entendemos como uma dupla condição e função:

a) Por um lado, a educação é requisitada como o lugar por excelência de preparação de homens e mulheres trabalhadores, em conformidade com as condições que os atuais processos produtivos exigiriam, ou seja, de trabalhadores mais *flexíveis* do ponto de vista *cognitivo* e de suas *habilidades individuais*. Em nome deste suposto melhor preparo (o que até período recente, fora definido como *qualificação*³, mas que permanece útil ao *marketing* empresarial) instaurou-se e difundiu-se como nunca o preceito da *competência* como princípio educativo de todo e qualquer processo de ensino escolar, apresentado, a seu turno, como *locus* natural de formação de homens e mulheres para o mundo da produção mercadológica;

b) Por outro lado, se no primeiro caso é conferida tal função e responsabilidade à educação formal e seus agentes — ao mesmo tempo em que se lhes reduzem os propósitos ao pragmático universo do *saber-fazer* ou do *aprender a aprender* a se adequarem, diga-se, ao mundo contingencial da produção e do consumo competitivo(cf. Duarte, 2000) —, por decorrência lhes serão também imputadas as responsabilidades por suas faltas de êxito, na medida em que não formar *cidadãos trabalhadores competentes* reflete a própria ineficiência e/ou incompetência do processo de ensino.

Consideramos que as novas determinações do movimento capitalista, lançadas sobre a educação sob o imperativo categórico de uma *pedagogia das competências*, em

³ Note-se que o princípio da *competência* guarda diferenças semânticas, sociais e organizacionais em relação ao que designa o termo *qualificação* para o trabalho (ver Ramos, 2001).

verdade dissimulam o que corresponderia, de fato, à legitimação de um processo de precarização cada vez mais acentuado da maioria dos indivíduos da classe trabalhadora, por meio de estratégias de segregação e desqualificação da mesma, e de sua fragilização e desvalorização dentro da lógica de mercado. Encontra-se velado, nesse processo, o que entendemos ser o principal estratagema ultraliberal de legitimação ideológica da precarização social geradas pelo capitalismo atual: a *transferência, por subjetivação*, das responsabilidades de não-alocação e insucesso no mundo societário e do trabalho, apresentadas como fenômenos decorrentes da *incompetência* ou *inadequação* dos próprios precarizados, isto é, os trabalhadores em geral.

Ao final deste processo de desqualificação, ao não lograrem meios adequados para garantirem suas existências pela tradicional inserção na produção pelo trabalho assalariado, tais indivíduos acabam destituídos também do estatuto de *consumidores* — que o paradigma neoliberal tornou, de modo oportuno, simbiótico ao conceito clássico de *cidadania* —, e que se tornou condição *sine qua non* para a chamada “*inclusão*” social.

O testemunho histórico de Gramsci

II

Esse assédio ideológico sobre o trabalho e a educação não é novo e foi muito bem identificado e analisado por Antonio Gramsci, ainda na Europa de princípios do século XX, nas circunstâncias do auge da chamada *Segunda Revolução Industrial*. Naquele período, Gramsci (1982), ao discutir o *trabalho como princípio educativo*, analisou e evidenciou com sólidos argumentos as contradições das propostas então utilizadas em relação à escola e seu pretendido papel de formadora de indivíduos que respondessem, pragmaticamente, às exigências do mundo produtivo e cotidiano: o mundo do *fazer* através da escola profissionalizante, em detrimento do mundo do *saber*, próprio à escola clássica (pejorativamente denominada por seus antagonistas como “*escola tradicional*”).

Em seu caderno de número 12, Gramsci desenvolveu a tese de ser o princípio educativo imanente à escola elementar o *conceito* e a *atividade do trabalho*, já que “a ordem social e estatal é introduzida na ordem natural pelo trabalho” (Gramsci, 1982: 77). Lembremos que a conjuntura de análise de Gramsci era então a crise envolvendo o *modelo tradicional de escola* e o surgimento de um novo modelo, que aspirava para si a condição de *moderno* e consoante com as necessidades de um mundo industrial em franca mutação, e que parece então se contrapor ao anterior, negando-o veementemente.

O movimento em questão remetia seus questionamentos e críticas à escola

tradicional em dois aspectos principais: primeiramente, os *organizativos e programáticos* da educação tradicional, pondo-se em questão se a escola tradicional seria ou não de fato “educativa”, e insinuando-a como essencialmente especulativa e intelectualista; em segundo lugar, atacando os aspectos didáticos e metodológicos da escola tradicional, em que se criticava a presença de *procedimentos mecanicistas* nos processos de formação. Como fica evidente, o novo movimento pedagógico era aquele identificado com a instauração de uma *escola ativa*, vinculada às necessidades de um mundo industrial e mercadológico dinâmico e em franca expansão.

Para Gramsci, contudo, o problema central desse confronto não estaria propriamente nos aspectos organizativos e metodológicos da escola tradicional, mas no fato de que tal organização e programas eram na verdade a expressão de um modo tradicional de vida intelectual e moral, pertencentes a uma tradição antiquíssima que estava morrendo (Gramsci, 1982, p. 81). Portanto, não adiantaria apenas mudar a organização e programas em questão, sem que se compreendesse que eles são determinados, antes e na verdade, pelas mudanças no próprio modo de vida dos homens.

Nesse sentido, na “velha escola” conteúdos como o *estudo de línguas e da história dos povos clássicos* era um princípio educativo relacionado ao *ideal humanista* personificado principalmente pela cultura greco-romana, sendo difundido e aceito em toda a sociedade como essenciais (pensemos, aqui, na *paideia grega* e na *humanitas romana*). Essa educação não tinha uma *finalidade prático-profissional imediata* sendo, portanto, “*desinteressada*”, pois que seu fim último era a formação de uma personalidade plena e universalizada através do *caráter cultural geral da civilização européia*.

Em sendo assim, o que propor ou esperar para a educação de então, mediante a chamada crise do *modelo tradicional* e o surgimento de um novo modo de vida advindo da consolidação da sociedade industrial? Para Gramsci, não seria porque havia uma crise da cultura e da escola tradicional que esse preparo *formativo* mais amplo e *desinteressado* deveria ser revogado. Entretanto, era justamente isso que estaria ocorrendo com a disseminação do *modelo de escola profissional* que se encontrava em ascensão. Ora, para justificar-se a nova escola profissional e ativa, disseminou-se a idéia de que ela seria sinônimo de “escola democrática” pois permitiria que todos pudessem ter acesso a uma profissão. Em contraposição, a escola tradicional seria oligárquica e inequivocamente anti-democrática. Para Gramsci, entretanto, haveria aí um grande erro de avaliação:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu

modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um *tipo único* de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, entretanto, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (Gramsci, p. 1982, p. 87 – itálicos nossos)

Gramsci conclui que as escolas profissionalizantes, sobretudo quando destinadas à formação inicial da juventude, nada mais estariam fazendo que perpetuar as estratificações sociais: ao invés de tornarem o educando um ser capaz de pensar e se tornar em condições de escolher seus dirigentes ou mesmo de se tornar também um dirigente, estariam educando apenas para uma determinada função social específica e cristalizadora.

As observações de Gramsci se prestam, a nosso ver, como parâmetros de comparação para a atual conjuntura ultraliberal (ou *neoliberal*) em relação ao papel do trabalho e da educação através do discurso das *habilidades* e *competências* que, em nosso entendimento, reeditam os desiderativos produtivistas e de classe analisados pelo pensador marxista no primeiro terço do século XX, bem como inúmeros dos argumentos pedagógicos presentes à época. Entretanto, ao contrário do que verificamos nas fases precedentes do capitalismo industrial, os processos produtivos atuais (altamente avançados e pelos quais se acentua a tendência à substituição do *trabalho vivo* por *trabalho morto* para a maximização da obtenção de mais-valia) certamente possibilitam prescindir cada vez mais de postos de trabalho locais, indispensáveis à conjuntura dramática que Antonio Gramsci testemunhou, assim como intensificam ao extremo o trabalho propriamente humano, o qual, pela própria lógica de apropriação capitalista, é contudo, condição intrínseca e insuprimível desse modo de produção.⁴ Logo, há lugar para cada vez menos seres humanos no atual momento de reestruturação da produção capitalista, e a suposta necessidade de *qualificação*, agora metamorfoseada em necessidade de *competência*, se nos revela uma primeira evidência de um deslocamento do princípio pedagógico do trabalho da *esfera social e estatal* para a *esfera individual e privada* da produção e do consumo, que se presta à legitimação e desprestígio da premissa da socialização das atividades humanas em nome do crescente prestígio da esfera subjetiva e de competitividade entre indivíduos.

Quer nos parecer que, neste momento anacrônico do modo de organização e produção da humanidade, as considerações de Marx e Gramsci se nos apresentam como

⁴ Processo analisado em detalhes por Marx em *Maquinaria e grande indústria* (Marx, 1988b).

oportunas a uma análise radical dos pressupostos ultraliberais que têm orientado atualmente o *saber* e o *fazer* humanos, no âmbito da educação e do trabalho. Isto porque, conforme salientamos, o contexto aqui chamado de *neoliberal* representa, acima de tudo, o resgate e afirmação das características mais conservadoras e degradantes da história do capitalismo, sob o véu de discursos reformistas e modernizadores da economia, do Estado e das sociedades humanas atuais.

Eis aqui o princípio da *farsa histórica* em que se faz uso da retórica do *progresso*, da *liberdade* e da *democracia* para atacar de modo retrógrado a maioria das conquistas sociais já auferidas, sobretudo, pelas e para as camadas trabalhadoras, lançando-as à própria sorte num dos contextos mais dramáticos de manutenção e luta pela sobrevivência já promovidos pelo capitalismo. Esta impostura reedita a apologia consagrada ao ensino em outros períodos do século passado, afirmando-o como fundamental à resolução das urgências sociais e, sobretudo, dos mercados, resgatando assim momentos já muito bem conhecidos da história, da filosofia e da sociologia da educação, como o advento da *escola profissionalizante*, do *otimismo pedagógico* e do *pragmatismo escolanovista*, da posterior teoria do *capital humano* e do *ensino tecnicista* que a acompanhou.

Conclusão

Mediante tais considerações, sustentamos que o recente movimento neoliberal (ou *ultraliberal*) de reestruturação das relações entre *capital*, *trabalho* e *educação*, evidencia a reedição de elementos ideológicos do auge da chamada *Segunda Revolução Industrial*, sob condições, entretanto, inversas à mesma (*condições negativas*), mas sob o “signo” de exigências e proposições inéditas, revolucionárias e modernizadoras (*condições positivas*) para conformar as relações entre estas esferas segundo os propósitos produtivos e reprodutivos do capitalismo do final do século XX. Por sua vez, defendemos que a noção psicopedagógica da competência, relacionada ao trabalho e ao ensino, traduz-se como elemento central para a dissimulação e legitimação dos processos de degradação social e seus reflexos sobre as sociedades contemporâneas, sobretudo a partir dos anos de 1990, na forma de uma *farsa histórica*, nos termos marxianos já mencionados.

REFERÊNCIAS

- BEINSTEIN, Jorge. *Capitalismo senil: a grande crise da economia global*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BORÓN, Atílio. *A coruja de Minerva*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 2003. 3ª ed.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Caderno 12*. Trad. de Paolo Nosella. São Carlos: UFSCar, 1982. (mimeo).
- SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.
- ____ & GENTILI, Pablo. *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 2000b.
- GÓMEZ, Ricardo J. *Neoliberalismo globalizado: refutación y debacle*. Buenos Aires: Ediciones Macchi, 2003.
- LEONTIEV, Alexis N. “A ‘démarche’ histórica no estudo do desenvolvimento humano.” In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARX, Karl. *O 18 brumário de Luiz Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2003.
- _____. “A assim chamada acumulação primitiva”. In: _____. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988a (Os economistas, Vol. II). 3. ed.
- _____. “Maquinaria e grande indústria.” In: _____. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. de Regis Barbosa e Flávio Kothe. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988b. (“Os economistas”, Vol. II).
- _____. & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Moscou: Progresso, 1987.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo/Unicamp, 2002.
- PASSET, René. *A ilusão neoliberal*. Rio de Janeiro, Record, 2002.
- POCHMANN, Márcio. *A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.
- POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. São Paulo: Campus, 2000. 8. ed.
- RAMOS, Marise N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- WAINWRIGHT, Hilary. *Uma resposta ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.