

Estado, classes sociais e educação

State, social class and education

Camila Azevedo Souza*

Resumo

Este trabalho analisa como a classe dominante atua nas relações sociais capitalistas para definir um projeto de educação fundamentado em práticas, valores e comportamentos burgueses, com mediação do Estado, para legitimar seus interesses. Alicerçado no materialismo histórico e baseado no movimento da responsabilidade social como elemento atual da realidade concreta, considera-se que a concepção burguesa de mundo se constitui em referência geral do projeto educativo do empresariado. Diante disso, busca-se explicitar as formulações de Marx e Engels sobre Estado, classe social e educação, além de evidenciar as contradições na relação trabalho e educação através das atuais estratégias dos empresários para a consolidação de um projeto de sociedade e de educação conforme seus interesses.

Palavras-chave: materialismo histórico; sistema capitalista; educação.

Abstract

This study analyzes how the dominant class operates in capitalist social relations to define an education project based on bourgeois practices, values and behaviors, with the mediation of the State, in order to legitimize their interests. Guided by the historical materialism method and based in social responsibility movement as a current element of reality, it is considered that the bourgeois conception of the world constitutes a general reference of the entrepreneurs' educational project. Thus, this work intends to elucidate the formulations of Marx and Engels on State, social class and education, and to evidence the contradictions in the relationship between work and education through current entrepreneurs' strategies to consolidate a project of society and education as their interests.

Keywords: *historical materialism; capitalist system; education.*

* Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense, vinculada ao Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – NEDDATE (UFF) e ao Coletivo de Estudos Sobre Política Educacional (UFJF). camilaazevedosouza@yahoo.com.br

Introdução

“O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido.”

Karel Kosik

O objetivo do presente texto é analisar como as relações educacionais são atravessadas pelos interesses da classe dominante, procurando evidenciar as influências da burguesia na configuração do Estado. Como um elemento da realidade atual, ênfase específica será dada à ideologia da responsabilidade social no contexto das relações sociais tecidas na dinâmica da sociedade capitalista; isto é, uma sociedade de classes, em que predominam as construções ideológicas e estratégias de ações determinadas pelo interesse fundamental do lucro, que se efetiva através da exploração sobre o trabalho.

Enquanto uma dimensão importante das estratégias de dominação burguesa na fase contemporânea do capitalismo, a ideologia da responsabilidade social busca redefinir a sociabilidade capitalista para o século XXI, assegurando a hegemonia da classe dominante no conjunto das relações sociais por meio da difusão dos modos de pensar, agir e sentir de um suposto capitalismo de face humanizada, que pretende conciliar elementos da economia de mercado com justiça social (Martins, 2009).

Tendo o materialismo histórico como perspectiva epistemológica, busca-se apreender como a educação envolve relações de poder, considerando suas múltiplas dimensões, sua forma específica e singular, sua articulação na totalidade, as contradições e mediações envolvidas e o processo de mudanças em curso no tempo histórico.

Com o método da economia política elaborado por Marx, superam-se as formas de redução da prática social que analisam os fenômenos pela sua face aparente ou pelas descrições das partes, o que significa reproduzir a realidade no plano teórico, tal como ela se constitui em sua concreticidade para apreender seus significados e suas implicações para a vida coletiva (Marx, 1999).

A partir dessa perspectiva de análise, ressalta-se a centralidade da fundamentação teórico-metodológica na dialética *essência e aparência*, compreendendo a atuação empresarial na educação através da responsabilidade social¹

¹ Martins (2009) evidencia que a responsabilidade social é a nova ideologia da classe empresarial no Brasil e no mundo. Segundo o autor, essa ideologia vem configurando politicamente o empresariado enquanto a “direita para o social”, uma força social de novo tipo que defende a possibilidade de conciliar os fundamentos de uma economia de mercado com justiça social na perspectiva de consolidação do capitalismo de face humanizada. Segundo Cesar (2008), no movimento histórico da década de 1980 para 1990, a burguesia no Brasil constituiu as novas bases para a cultura empresarial, impulsionando o surgimento da “responsabilidade social corporativa” enquanto um ideário que busca absorver as demandas sociais de forma enviesada para redefinir a hegemonia burguesa

como uma manifestação de “um claro-escuro de verdade e engano”, uma vez que o “fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (Kokik, 1976, p. 15). Nesse sentido, sob a inspiração de Gramsci (2001, p. 252), pode-se afirmar a necessidade de analisar criticamente a “aparência de ‘puritanismo’” assumida pelo interesse da classe dominante na responsabilidade social.

Analisando a dinâmica da sociedade capitalista, Marx (1983, p. 71) evidencia o caráter fetichista do produto do trabalho quando assume a forma mercadoria: “determinada relação social entre os próprios homens [...] assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. Nesse processo de relações reificadas entre as pessoas e de relações sociais entre as coisas, o caráter oculto do fetichismo da mercadoria se manifesta através da “cisão do produto de trabalho em coisa útil e coisa de valor” (Marx, 1983, p. 71).

Nas relações sociais capitalistas, outra tentativa de cisão se refere à totalidade, o que se expressa na separação entre o econômico e o político em esferas isoladas e autônomas. No entanto, Marx (1999) supera essa cisão e evidencia a reciprocidade entre estrutura e superestrutura:

A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (Marx, 1999, p. 52)

Essa questão também está presente n’*A Ideologia Alemã*, pois Marx e Engels (2007, p.94) consideram que a vida determina a consciência apreendendo a produção social da existência a partir do entrelaçamento entre a produção das ideias e a atividade material, o que significa partir de indivíduos reais através de premissas reais. Essa consideração é importante para identificar a atuação da classe dominante, especificamente dos empresários, compreendendo como suas formulações e práticas se materializam na totalidade social.

Cabe destacar que embora a distinção dos homens em relação aos animais possa ser definida por vários âmbitos, como a consciência ou a religião, os próprios homens “começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produ-*

a partir da direção intelectual e moral da sociedade; ou seja, o surgimento de um grande número de entidades empresariais com o objetivo de articular o empresariado em torno de interesses mais amplos, na conjuntura dos anos 1990, evidenciou um movimento inovador por parte da burguesia, que tendo empreendido, historicamente, suas revoluções “pelo alto”, passa a se preocupar com a construção do consenso (Cesar, 2008, p. 160).

zir seus meios de vida”, pois assim também produzem, mediatemente, sua vida material (Marx & Engels, 2007, p. 87). Nesse sentido, o primeiro pressuposto de toda a existência humana se constitui em que “os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais” (Marx & Engels, 2007, pp. 32-33).

Segundo Foster (2005), Marx utilizou o conceito de metabolismo para descrever a relação do homem com a natureza através do trabalho:

Na economia política desenvolvida de Marx, tal como apresentada no *Capital*, o conceito de “metabolismo” (*Stoffwechsel*) foi empregado para definir o processo de trabalho como “um processo entre o homem e a natureza, um processo pelo qual o homem, através de suas próprias ações, medeia, regula e controla o metabolismo entre ele mesmo e a natureza”. Mas uma “falha (*rift*) irreparável” surgiu nesse metabolismo em decorrência das relações de produção capitalistas e da separação entre cidade e campo (Foster, 2005, p. 201).

Tendo em vista essa “falha” metabólica produzida pelo sistema capitalista e compreendendo que formar o homem-coletivo para o trabalho/vida sob a concepção burguesa de mundo se constitui em referência geral do projeto de educação dominante, o texto busca analisar como os empresários exercem influências na política educacional desenvolvida pelo Estado, evidenciando o contexto de (con)formação da educação de acordo com a organização das forças produtivas e as relações de poder.

O trabalho segue organizado em mais dois momentos: (1) discussão sobre a perspectiva marxiana de Estado e classe social, articulando formulações que contribuem para pensar a educação; (2) análise das contradições na relação trabalho e educação através do conteúdo do atual projeto educativo da classe dominante, principalmente com a difusão da ideologia da responsabilidade social baseada no movimento de parcerias entre empresariado e Estado.

1. Perspectiva marxiana de Estado e classe social: contribuições para pensar a educação

No *Manifesto Comunista* de 1848, Marx e Engels (2005) trazem contribuições centrais para apreender a configuração do Estado e das classes sociais no âmbito das relações sociais capitalistas, evidenciando as bases de um programa de transição para o comunismo.

Nessa perspectiva, cabe destacar o caráter da contradição que atravessa o Estado, pois assim como o executivo no Estado moderno é “um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx & Engels, 2005, p. 42), con-

siderar que “toda luta de classes é uma luta política” (Marx & Engels, 2005, p. 48) também significa apreender o confronto de classes como uma possibilidade de iniciar uma revolução aberta em que “o proletariado estabelece sua dominação pela derrubada violenta da burguesia” (Marx & Engels, 2005, p. 50).

Considerando a classe social em suas dimensões relacional e histórica, uma vez que toda história é a história das lutas de classes, compreende-se que as “idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante” (Marx & Engels, 2005, p. 57), haja vista a articulação dialética entre produção intelectual e produção material. Essa perspectiva já estava presente n’A *Ideologia Alemã* de 1845-1846: “As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx & Engels, 2007, p. 47).

Nesse sentido, enquanto classe dominante, a burguesia legitima suas concepções e valores para o conjunto da sociedade. Contudo, nas contradições inerentes ao sistema capitalista, a burguesia produz tanto as armas quanto os próprios homens capazes de destruí-la: “A burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria” (Marx & Engels, 2005, p. 48).

Na contradição entre capital e trabalho, o proletariado se constitui na única classe verdadeiramente revolucionária, cuja missão é destruir a propriedade privada² através de um “movimento autônomo da imensa maioria em proveito da imensa maioria” (Marx & Engels, 2005, p. 50).

No que se refere ao caráter revolucionário da classe trabalhadora, cabe destacar que o *Manifesto Comunista* evidencia a ditadura do proletariado como a forma de alcançar os objetivos de “derrubada violenta de toda a ordem social existente”, o que culmina no direcionamento “*Proletários de todos os países, unidos!*” (Marx & Engels, 2005, p. 69 – grifos nossos).

Na *Introdução à Guerra Civil na França* de 1891, Engels (2011) evidencia que “o Estado não é mais que uma máquina para opressão de uma classe por outra”; ou seja, enquanto um mal herdado pelo “proletariado vitorioso” na luta de classe, o Estado apresenta aspectos que precisam ser eliminados pela ditadura do proletariado “até que uma nova geração, crescida em condições sociais novas e livres, seja capaz de remover de si todo este entulho estatal” (Engels, 2011, p. 197).

Em *Crítica do Programa de Gotha* de 1875, Marx (2012, p. 29) considera a complexidade da transformação revolucionária, ressaltando que a sociedade comunista traz “de nascença as marcas econômicas, morais e espirituais herdadas

² Sobre a abolição da propriedade cabe destacar o seguinte direcionamento de Marx e Engels (2005, p. 52): “O que caracteriza o comunismo não é a abolição da propriedade em geral, mas a abolição da propriedade burguesa”.

da velha sociedade [capitalista] de cujo ventre saiu”. Nesse sentido, a superação da sociedade capitalista pela sociedade comunista é mediada por um período de transformação revolucionária que corresponde a um período político de transição, “cujo Estado não pode ser senão a *ditadura revolucionária do proletariado*” (Marx, 2012, p. 43 – grifos no original).

Marx (2012, p. 31) também aborda a limitação burguesa do *igual direito*, evidenciando que no período de transformação revolucionária “o direito teria de ser não igual, mas antes desigual”. Contudo, numa fase superior da sociedade comunista, com a eliminação da divisão do trabalho e da oposição entre trabalho intelectual e manual,

quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado³ dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (Marx, 2012, pp. 31-32).

Na mesma direção da crítica ao direito burguês, Marx (2012) desconstrói a ideia de uma educação igual para todas as classes no âmbito da sociedade capitalista, condenando a superstição democrática de uma proposta voltada para uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Em contraposição, coloca-se a exigência de “escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública” (Marx, 2012, p. 46), assim como a “combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade”⁴, que é “um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade” (Marx, 2012, pp. 47-48).

No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2005) também evidenciam a perspectiva de articulação entre trabalho e educação, pois entre as medidas do programa de transição, a última (décima) se refere à educação: “10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx & Engels, 2005, p. 58).

N’A *Ideologia Alemã*, tendo em vista a divisão social do trabalho, em conjunto com a divisão entre trabalho material e trabalho espiritual, Marx e Engels (2007, p. 37) ressaltam tanto a contradição entre o interesse particular e o interes-

³ Esse desenvolvimento multifacetado pode ser interpretado como um desenvolvimento onilateral.

⁴ Marx (2012, p.47) defende essa combinação apontando o caráter reacionário da proibição geral do trabalho infantil, mas evidenciando a necessidade de determinar o limite de idade.

se coletivo, quanto a forma autônoma que esse interesse coletivo assume na condição de Estado. Nessa perspectiva, as lutas no interior do Estado se constituem em formas ilusórias “nas quais são travadas as lutas reais entre as diferentes classes”, sendo que

toda classe que almeje à dominação, ainda que sua dominação, como é o caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e a superação da dominação em geral, deve primeiramente conquistar o poder político, para apresentar seu interesse como geral, o que ela no primeiro instante se vê obrigada a fazer (Marx & Engels, 2007, p. 37).

Tendo em vista as formulações sobre a *ditadura revolucionária do proletariado* como um período político de transição, Manacorda (2010, p. 111) destaca que a oposição de Marx “ao Estado educador não é uma tese transitória”, pois “a necessidade do uso do poder político na revolução socialista” não se configura “como um aumento da esfera estatal”.

Mais uma vez cabe evidenciar a perspectiva dialética para apreender as contradições que atravessam as relações sociais no sistema capitalista, pois assim como há necessidade de conquista (até mesmo pela classe revolucionária) do poder político para o exercício da dominação, o Estado também se constitui na forma de organização da burguesia “para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses” (Marx & Engels, 2007, p. 75). Essas questões envolvem relações complexas no confronto entre classes, pois

toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, [...] é obrigada a dar às suas idéias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. A classe revolucionária por já se defrontar desde o início com uma *classe*, surge não como classe, mas sim como representante de toda a sociedade; ela aparece como a massa inteira da sociedade diante da única classe dominante. (Marx & Engels, 2007, pp. 48-49)

Nesse sentido, o poder social da dominação de uma determinada classe “tem sua expressão prático-idealista na forma de Estado existente”, sendo “essa a razão pela qual toda luta revolucionária dirige-se contra uma classe que até então dominou” (Marx & Engels, 2007, p. 42).

No que se refere às contribuições de Marx e Engels para a educação, cabe evidenciar, ainda, os elementos destacados por Manacorda (2010, p. 58) para

pensar na configuração de uma pedagogia marxiana⁵, ressaltando a centralidade da união entre trabalho intelectual e trabalho manual, que se expressa na união do ensino com o trabalho produtivo e na exigência de escolas técnicas com um duplo conteúdo teórico e prático. Segundo o autor, a chave para entender a contribuição de Marx para a educação pode estar

no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, em que a liberdade humana se explicita apenas como regulamentação racional desse intercâmbio. [...] para ele, a estrutura escolar continua essencialmente destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no “reino da necessidade”; o restante, o que o coloca no “reino da liberdade”, muito longe de negá-lo, remete-o, antes de mais nada, à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos. (Manacorda, 2010, p. 115)

A perspectiva da onilateralidade é uma questão fundamental para a pedagogia marxiana, uma vez que desconstrói a perspectiva unilateral de homens divididos e parciais que emerge da propriedade privada e da divisão do trabalho. Segundo Manacorda (2010, p. 107), “ao critério burguês da pluriprofissionalidade, Marx opõe a ideia da onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado”.

Em *Textos sobre educação e ensino*, algumas formulações da obra de Marx e Engels formam um conjunto de elementos para pensar a educação na perspectiva da onilateralidade. Considerando as contradições da divisão do trabalho, fundamentalmente no que se refere à divisão entre trabalho material e intelectual, Marx e Engels ressaltam: “desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair” (Marx & Engels, 2004, p. 25). Isso porque a força de trabalho é o modo peculiar de o operário manifestar a vida, sendo que “é esta *atividade vital* que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos *meios de subsistência* necessários” (Marx & Engels, 2004, p. 27 – grifos no original).

A partir da crítica a esse caráter unilateral da divisão do trabalho, tendo em vista que a “subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (Marx & Engels, 2004, p. 32), Engels, em *Princípios do Comunismo*, evidencia a necessidade, na sociedade organizada segundo o modo comunista, da união dialética entre edu-

⁵ Segundo Manacorda (2010, p. 25), a pedagogia marxiana se refere às formulações inerentes ao pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels. Portanto, a pedagogia marxiana se difere da pedagogia marxista, cuja elaboração é realizada pelos seguidores de Marx.

cação e trabalho produtivo. “A indústria praticada em comum [...] implica em homens completos, cujas faculdades tenham se desenvolvido em todos os sentidos e que estejam em condições de ter uma visão clara de todo o sistema produtivo” (Marx & Engels, 2004, p. 106).

Portanto, cabe destacar que a luta por uma educação na perspectiva da onilateralidade, por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, conforme explicitado por Marx na *Crítica do Programa de Gotha*, faz parte da luta mais ampla de superação do capitalismo. Já em 1869, na Exposição nas Seções do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), Marx evidenciou o caráter dialético dessa luta: “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais” (Marx & Engels, 2004, p. 107).

2. Projeto educativo do empresariado: contradições na relação trabalho e educação

Considerando os elementos teórico-metodológicos destacados, busca-se apreender a forma e o conteúdo das propostas empresariais para a educação para além de suas formas imediatas e aparentes (Kosik, 1976). Ou seja, compreende-se que o projeto educativo da classe dominante se materializa no âmbito das contradições entre capital e trabalho, reafirmando os interesses burgueses através da difusão de valores, comportamentos e práticas capazes de legitimar a hegemonia da cultura empresarial como referência para a instituição escolar, o que contribui para assegurar a dominação da burguesia sobre o conjunto da sociedade.

Analisando a relação entre trabalho e educação, Saviani (2007) evidencia o estreito vínculo ontológico-histórico próprio dessa relação, o que explicita a indissociabilidade entre o ser do homem (ser do trabalho) e a historicidade. Na dinâmica das relações sociais capitalistas, essa relação também está atravessada pelas contradições da dupla dimensão do trabalho: por um lado, o trabalho se fundamenta na relação entre homem e natureza, uma vez que o homem se diferencia dos animais por adaptar a natureza a si; por outro lado, com o desenvolvimento da produção e a divisão do trabalho, surge a subsunção do trabalho através da absorção total do trabalho pelo capital.

Na primeira dimensão, a origem da educação coincide com a origem do homem, pois a produção do homem é um processo educativo. No entanto, com a subsunção do trabalho emerge a separação entre trabalho e educação, uma vez que a classe dos proprietários pode viver do trabalho alheio (Saviani, 2007). Portanto, com a especificidade do modo de produção capitalista, tanto se consolida a exigência de generalização da escola como se materializa a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A partir dessas especificidades do sistema capitalista, principalmente a divisão do trabalho e a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, verifica-se a “falha” no metabolismo entre o homem e natureza, o que implica em uma “alienação material dos seres humanos dentro da sociedade capitalista das condições naturais que formaram a base da sua existência” (Foster, 2005, p. 229).

Para apreender o conteúdo do projeto educativo da classe dominante na atualidade brasileira, é importante identificar os nexos entre Estado, classes sociais, economia e política.

No contexto da reforma da educação superior, Rodrigues (2007) analisa as contradições entre as frações da classe burguesa evidenciando uma dupla face mercantil da educação⁶: por um lado, o capital comercial na defesa de uma *educação-mercadoria* (venda de serviços educacionais); por outro lado, o capital industrial na defesa de uma *mercadoria-educação* (educação e conhecimento como insumos necessários à produção de outras mercadorias).

Apesar dos conflitos entre capital comercial e capital industrial, “ambas as frações do capital pretendem que a educação se converta plenamente em mercadoria” (Rodrigues, 2007, p. 68). Nessa perspectiva, empresários industriais e do ensino, assim como o Poder Executivo, convergem nos interesses de subsunção da educação brasileira aos interesses de integração do país à economia capitalista mundial, sendo que essa “confluência alicerça-se no fato de que ambas as formas do capital (capital mercantil educacional e capital industrial) pretendem transformar a educação em mercadoria (mesmo que especial⁷)” (Rodrigues, 2007, p. 86).

Uma vez que Rodrigues (2007) analisa os elementos do caráter mercantil da educação superior na atualidade, cabe aprofundar as mediações com a educação básica destacando um processo privatizante de grande alcance neste nível de ensino. Trata-se do movimento Todos pela Educação (TPE), que emergiu em 2005 a partir da organização de um grupo de empresários e foi transformado no Decreto nº 6.094/2007, no período de governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Segundo Martins (2009a), o contexto do surgimento do organismo TPE envolveu, no plano internacional, eventos sobre a temática da educação coordenados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial, como a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, em Jomtien, e a Cúpula Mundial de Educação de 2000, em

⁶ O estudo de Rodrigues (2007) está fundamentado na reforma da educação superior, especialmente no período de governo Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como objetos de análise a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), no âmbito da burguesia industrial, e o Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, no âmbito da burguesia de serviços.

⁷ Segundo Rodrigues (2007, p. 84), educação como uma mercadoria de tipo especial significa uma mercadoria que precisa ter sua produção e distribuição controladas pelo Estado, o que se constitui em um ponto forte de convergência entre as propostas da CNI e do Governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Dakar. Por outro lado, no Brasil também se verificava a difusão da “idéia de que o sucesso da educação dependeria do envolvimento e do empenho de ‘todos’, indivíduos e organizações” (Martins, 2009a, p. 22).

Nessa conjuntura, um grupo de líderes empresariais passa a refletir sobre a realidade educacional brasileira à luz de uma concepção de incapacidade dos governos. Essa iniciativa empresarial, que teve início em 2005, ganhou força no aparelho de Estado com o Decreto nº 6.094, de 2007. O autor analisa criticamente o movimento do TPE esclarecendo que sua “penetração nas instâncias do Executivo e do Legislativo, e a transformação de sua proposição em lei, embora definida sob o argumento da ‘parceria’, é, de fato, uma tática empregada nas relações de hegemonia” (Martins, 2009a, pp. 26-27).

A atuação expressiva do TPE na educação brasileira também pode ser analisada, conforme explicita Guimarães (2013), como um processo de privatização “não clássica”, pois se constitui em um movimento que tanto (con)forma os projetos educacionais à lógica gerencialista das empresas, como cria “nichos de mercado para empresas” a partir da difusão de serviços e materiais educacionais nas escolas públicas. Portanto, trata-se de um processo “que se dá não pela venda de bens estatais, mas por dentro, pela adoção, por exemplo, de uma gestão privada e de abordagens pedagógicas que respondem à lógica do mercado” (Guimarães, 2013, p. 2).

Analisar a mediação das relações econômicas e políticas com a educação revela elementos da contradição entre capital e trabalho, o que evidencia o poder da ideologia burguesa no processo de mercantilização da vida e de projetos educativos. No âmbito específico da educação básica, esta mercantilização está materializada em uma cultura escolar baseada em valores e comportamentos individualistas; em planos, diretrizes e políticas educacionais fundamentadas nas noções de privatização e fragmentação; e na prática de parcerias entre escolas públicas e organizações empresariais como movimento conciliador.

Se, por um lado, esses dados da realidade concreta são expressões significativas da difusão e assimilação dos princípios e valores da classe dominante em projetos educativos, por outro lado, também são processos que, nas contradições inerentes à sociedade capitalista, podem contribuir para a luta por uma educação fundamentada na emancipação da classe trabalhadora, que precisa ser integrada à luta pela superação da sociedade capitalista.

Considerações finais

As análises realizadas permitem compreender as repercussões das relações sociais capitalistas na configuração do Estado, na contradição entre capital e trabalho da luta de classes, assim como na difusão dos princípios burgueses em projetos educativos. Esse movimento analítico confirmou a perspectiva

marxiana de que a classe dominante apresenta seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, o que demonstra um complexo processo de dominação para reafirmar a hegemonia burguesa na totalidade das relações sociais.

Portanto, considerando que as ideias da classe dominante são as ideias de sua dominação, ressalta-se a ideologia da responsabilidade social como uma estratégia central, na atualidade, para a difusão de práticas, valores e comportamentos da classe dominante. Tendo em vista um projeto de educação voltado para a elevação do patamar mínimo de racionalidade, em coerência com um mínimo positivo para a ordem capitalista (Saviani, 1994), a legitimação da cultura burguesa em planos, diretrizes e práticas educacionais revela como os empresários coadunam forças para materializar seus interesses de mercantilização da instituição escolar, atuando nas relações de poder com mediação do Estado.

Enfim, explicitar as estratégias da classe dominante para reafirmar seu projeto educativo, como se procedeu no presente trabalho através das análises sobre Estado, classes sociais e educação, evidencia contradições que trazem elementos importantes para a construção de uma pedagogia fundamentada na formação onilateral, no âmbito da luta pela superação da sociedade capitalista. Conforme a formulação marxiana, com base na superação da falha metabólica entre homem e natureza, faz-se necessário lutar, através da *práxis* material, pela união entre a educação e as condições sociais de necessidade de reproduzir a vida.

Referências

- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília: MP, 2007.
- CESAR, Monica de Jesus. *Empresa-cidadã: uma estratégia de hegemonia*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ENGELS, Friedrich. Introdução à Guerra Civil na França, de Karl Marx (1891). In: MARX, Karl. *A Guerra Civil na França*. Seleção de textos, tradução e notas de Rubens Enderle. Boitempo Editorial: 2011.
- FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Tradução de Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Vol. 4. Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUIMARÃES, Cátia. Educação pública, lógica privada. In: *Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, mar./abr., 2013.

- KOSIK, Karel, 1926. K88d – *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alde-rico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de New-nton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a educação para a sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.
- _____. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009a.
- MARX, Karl. *Capítulo Inédito D'O Capital: resultados do processo de produção imediato*. Tradução de M. Antônio Ribeiro. Porto: Publicações Escorpião, 1975.
- _____. O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo. In: Coleção Os Econo-mistas – *O Capital: crítica da economia política*. Volume I. Apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. – São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. *Introdução à crítica da economia política*. Tradução de Edgar Malagodi. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *Crítica do Programa de Gotha*. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. *Manifesto Comunista*. Organização e introdução: Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- _____. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Lucia-no Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- RODRIGUES, José. *Os empresários e a Educação Superior*. Campinas: S.P.: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecno-logias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educa-ção: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

Recebido em setembro de 2014

Aprovado em dezembro de 2014