



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA FRANCISCA MARINHO DE ANDRADE

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA LÓGICA DE
REPRODUÇÃO DO CAPITAL: A EDUCAÇÃO PARA ERRADICAR A POBREZA**

FORTALEZA

2024

MARIA FRANCISCA MARINHO DE ANDRADE

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA LÓGICA DE REPRODUÇÃO
DO CAPITAL: A EDUCAÇÃO PARA ERRADICAR A POBREZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A568f Andrade, Maria Francisca Marinho de.
O financiamento da educação a serviço da lógica de reprodução do capital: a educação para erradicar a pobreza / Maria Francisca Marinho de Andrade. – 2024.
122 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo.
1. Capital. 2. Educação. 3. Pobreza. 4. Financiamento da educação. I. Título.

CDD 370

MARIA FRANCISCA MARINHO DE ANDRADE

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA LÓGICA DE REPRODUÇÃO
DO CAPITAL: A EDUCAÇÃO PARA ERRADICAR A POBREZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 10/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos trabalhadores e às trabalhadoras que lutam
todo dia pela sua existência.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

Aos meus pais, Valda e Francisco, pelo apoio incondicional, cuidado e esforços para a concretização dessa jornada.

Aos meus irmãos, Daniel, Vitor e Rafael, por estarem comigo e me atenderem sempre que precisei;

Aos meus familiares, pelo incentivo, em especial ao meu primo Miguel Jonas Marinho que partiu antes de ver o final dessa caminhada, agradeço por toda a leveza e alegria que sempre me transmitiu, por sua prestatividade em momentos difíceis e por todas as vezes que me encorajou alçar novos voos, inclusive este;

À minha orientadora, Professora Dra. Francisca Maurilene do Carmo, pela paciência, ricas contribuições e serenidade nas orientações que me faziam aquietar o coração e ter mais clareza quanto ao caminho a ser percorrido;

À Banca Examinadora: Professor Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos e a Professora Dra. Josefa Jackline Rabelo, por terem aceitado o convite, pelas valorosas contribuições a esta pesquisa, amabilidade e empatia;

Aos professores e colegas que compõem as linhas marxistas da UFC e UECE. Em especial aos queridos amigos do mestrado: Dávillo Lima, Iara Rute, Karla Érica e Manoel Messias pela empatia, gentileza e por tanto me ajudarem nesse percurso com as questões acadêmicas;

Aos meus prezados amigos, Ranyelle Barbosa e Olavo Holanda, primeiro por terem me acolhido em Fortaleza e principalmente pelo incentivo que sempre me deram e por permitirem dividir os anseios desse momento. Estendo esses agradecimentos aos seus respectivos companheiros;

À minha querida amiga, Gisele Vasconcelos, que desde quando conheci na graduação se tornou um apoio e uma inspiração, agradeço pelos ensinamentos sobre a vida e conselhos, por compartilhar seus conhecimentos me esclarecendo dúvidas ou me ensinando algo novo;

À estimada Professora Helena Freres, por ter apresentado Marx, pela confiança que depositou em mim ao concorrer a vaga para este curso, por toda a sua gentileza e generosidade.

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem
(Manuel Bandeira)

RESUMO

O presente trabalho discute sobre a pretensiosa associação da educação para erradicar a pobreza, defesa entoada pelo capital para não expor sua lógica de expansão e ainda conseguir cooptar às consciências dos indivíduos quanto a qualificação da sua força de trabalho como motor de ascensão social. Diante dessa situação precisa manter na escola os filhos dos trabalhadores o tempo necessário para terem sua força de trabalho minimamente qualificada e, assim, sustentar a tese de que é por intermédio da educação que a pobreza será superada ou amenizada quando, na verdade, o capital demanda um trabalhador instruído. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os engendramentos do capital que indicam a educação como solução para a pobreza e o projeto do capital de valer-se do financiamento estatal e do setor privado para manter o funcionamento da educação. Para dar conta do objetivo geral, apresentamos como objetivos específicos: a) fazer um estudo sobre a processualidade histórica do empobrecimento da classe trabalhadora; b) discutir acerca da secundarização da função primeira da educação na formação do ser social apontando a impossibilidade de uma formação integral nos marcos do capital; c) examinar o escopo da associação da educação para o combate à pobreza sendo o financiamento estatal e o setor privado como reforço. Para dar conta do objeto em questão, essa pesquisa adota base teórico-bibliográfica e documental, à luz da teoria marxiana-lukcsiana, ancorada nos estudos de Marx (2013); Engels (2010); Huberman (2021), que tratam sobre a natureza e funcionamento do sistema capitalista possibilitando a compreensão do processo de empobrecimento da classe trabalhadora. Apoiar-se também em Santos (2017), que discute a pobreza e sua relação com a educação e a agudização do problema no contexto da crise do capital. Recorremos ainda, aos trabalhos de Maceno (2017, 2019); Amorim (2018); Mendes Segundo (2005), que contribuem com o entendimento dos rumos da educação na sociedade capitalista e da associação da educação como solução para a pobreza. Valendo-se do financiamento estatal da educação pública para universalizar o acesso e permanência dos pobres na escola, o capital por intermédio do Banco Mundial articulador do Movimento de Educação Para Todos, desloca para a educação a tarefa de amenizar e no futuro superar a pobreza, defendendo que basta uma educação de qualidade e que prepare de fato o indivíduo para o mercado de trabalho. Por fim, depreendemos que a pobreza é produto da sociedade capitalista não sendo possível sua superação nos limites desse sistema muito menos por intermédio da educação como defendem os apologetas do capital, no mais, a tendência é a intensificação da pobreza para dar continuidade à reprodução do capital tendo a educação como formadora do capital humano necessário à produção.

Palavras-chave: Capital; Educação; Pobreza.

ABSTRACT

The present work discusses the pretentious association of education to eradicate poverty, a defense intoned by capital so as not to expose its logic of expansion and still manage to co-opt the consciences of individuals regarding the qualification of their labor force as an engine of social ascension. Faced with this situation, it needs to keep the workers' children in school for the necessary time to have their work force minimally qualified and, thus, sustain the thesis that it is through education that poverty will be overcome or alleviated when, in fact, capital demands an educated worker. The general objective of this research is to analyze the engendering of capital that indicates education as a solution to poverty and the project of capital to make use of state and private sector funding to maintain the functioning of education. To meet this objective, we present the following specific objectives: a) to make a study on the historical processuality of the impoverishment of the working class; b) discuss the secundarization of the primary function of education in the formation of the social being pointing out the impossibility of an integral formation within the framework of capital; c) examine the scope of the association of education with the fight against poverty, with state funding and the private sector as reinforcements. To account for the object in question, this research adopts a theoretical-bibliographical and documentary basis, in the light of the Marxian-Lukcsian theory, anchored in the studies of Marx (2013); Engels (2010); Huberman (2021), which deal with the nature and functioning of the capitalist system, enabling the understanding of the process of impoverishment of the working class. It is also based on Santos (2017), who discusses poverty and its relationship with education and the exacerbation of the problem in the context of the crisis of capital. We also use the works of Maceno (2017, 2019); Amorim (2018); Mendes Segundo (2005), who contribute to the understanding of the direction of education in capitalist society and the association of education as a solution to the poverty. Using state funding for public education to universalize access and permanence in school for the poor, capital through the World Bank articulator of the Education for All Movement, shifts to education the task of alleviating and overcoming poverty in the future, arguing that quality education is enough that actually prepares the individual for the job market. Finally, we infer that poverty is a product of capitalist society, and it is not possible to overcome it within the limits of this system, much less through education as defended by the apologists of capital, in fact, the tendency is to intensify poverty to continue the reproduction of capital, with education as a trainer of the human capital necessary for production.

Keywords: Capital; Education; Poverty.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAQ	Custo Aluno- Qualidade
CAQi	Custo Aluno- Qualidade inicial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
EEx	Entidades Executoras
EPT	Educação Para Todos
EUA	Estados Unidos da América
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FL	Fundação Lemann
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

PBEE	Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Parceria Público-Privada
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A PROCESSUALIDADE HISTÓRICA DA POBREZA NO SISTEMA CAPITALISTA	20
2.1 O processo de separação do trabalhador das suas condições de trabalho	21
2.2 A pobreza como resultado da lógica de reprodução do capital.....	35
2.3 A agudização da pobreza como rebatimento da crise estrutural do capital	50
3 O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO E SEUS LIMITES NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA	57
3.1 A função da educação na formação do ser social	59
3.2 A educação para a pobreza trajada de educação integral (ominilateral)	67
4 EDUCAÇÃO E POBREZA: O BANCO MUNDIAL E OS ENGENDRAMENTOS DO CAPITAL PARA PERPETUAR SUA LÓGICA DE REPRODUÇÃO	77
4.1 O papel do Banco Mundial no alinhamento da educação ao ideário neoliberal: a pretensa superação da pobreza	78
4.2 Financiamento estatal da educação pública brasileira: um panorama	88
4.3 O setor privado e a educação pública: formação para o mercado e mortificação da classe trabalhadora.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	114

1 INTRODUÇÃO

A educação, complexo social fundado pelo trabalho (pedra angular da teoria marxiana recuperada por Lukács), tem como função contribuir com a reprodução social, possibilitando que cada indivíduo singular se aproprie do conteúdo espiritual decantado pela humanidade, apropriação que é necessária para que os indivíduos singulares se tornem partícipes do gênero humano. Essa apropriação se dá através de um processo de educação, por meio do qual a geração mais nova aprende com a mais velha e aprimora o que foi aprendido para a próxima geração.

Nas sociedades de classes, porém, embora a educação continue a contribuir com a reprodução social, a classe trabalhadora não acessa a riqueza espiritual produzida pela humanidade. No modo de produção capitalista, o que marca o início da democratização da educação foi a necessidade de qualificar força de trabalho para ser utilizada nas indústrias para operar as máquinas. Assim, de acordo com Santos (2017, p. 134) “[...], é possível afirmar que o investimento do Estado em educação se deu atrelado à necessidade da própria indústria”. Não está diferente hodiernamente, mas com uma missão a mais, acabar com a pobreza. Amorim (2018) corrobora:

Não é difícil constatar que no atual contexto da sociedade capitalista a classe trabalhadora é permanentemente impulsionada à preparação de sua força de trabalho – elementar, especializada e altamente especializada – a fim de atender às demandas do modo de produção. (AMORIM, 2018, p. 109).

Mas a qualificação profissional não é garantia de ocupação de uma vaga de emprego, o que faz justificar a necessidade de estar sempre buscando a tal qualificação. E quando batem à porta o desemprego, a pobreza, a fome, a justificativa engendrada nos marcos dessa sociabilidade e assumida pelo Estado é que o indivíduo não buscou qualificação, não procurou a escola que supostamente estaria ao acesso de todos.

[...] a educação escolar torna-se um elemento potencial de aumento de chances para a “conquista” do escasso e precarizado emprego. Em consequência, o desemprego passa a ser justificado, no plano das ideias, como falta de qualificação necessária dos indivíduos para as oportunidades e postos de trabalho disponíveis. As causas da desrealização humana são cobertas pelo véu dos seus fenômenos. (MACENO, 2019, p. 117).

Desde os primórdios do sistema capitalista, à classe trabalhadora é reservada uma formação básica, superficial, aligeirada, empobrecida. Esse mesmo nível mantém-se atual quando investigamos a problemática da educação nos tempos hodiernos. Nestes tempos, o projeto que o capital engendrou para a classe trabalhadora tem respondido pelo nome de

Educação Para Todos, alavancada no seio da crise estrutural do capital, dissimulada como a salvação dos países pobres e estimuladora do crescimento pessoal sob o pretexto de uma famigerada qualificação profissional. Nesse sentido, são empreendidos esforços para garantir a todos essa formação, que possibilite aos indivíduos lutarem pela sua sobrevivência e garantir emprego em um mercado cada vez mais exigente, dizem os apologetas do capital.

Ainda nos marcos do chamado Movimento de Educação Para Todos engendrado pelo Banco Mundial, recorre-se a educação para cumprir a missão de erradicar a pobreza. Nesse propósito, são depositadas todas as esperanças na educação que se torna um meio para a superação da pobreza, servindo para velar o objetivo do capital de continuar existindo e se expandindo. Colocando para a educação a tarefa de acabar com a pobreza o capital lança para os indivíduos a responsabilidade de se adequar às suas instabilidades e responder às suas demandas produtivas.

A educação, nos moldes do capital, também cumpre predominantemente um papel importante na mortificação do espírito, tendo em vista que a classe trabalhadora sofre um processo de negação do acesso à riqueza e aos conhecimentos historicamente acumulados. Passando por um processo de cooptação das consciências envolto de uma suposta formação para a vida, que além de preparar sua força de trabalho para o mercado cria uma “resistência” emocional para lidar com as intempéries desse mercado, as possíveis frustrações e para a miséria. O discurso engendrado pelos defensores do capital é o de que a classe trabalhadora deve ser formada para exercer seu papel de cidadã, ser consciente e responsável em conformidade com as leis, ou seja, ser formada de acordo com os interesses do próprio capital.

Devemos considerar que a pobreza não pode ser resolvida pela educação, nem a pobreza ou qualquer outra desigualdade gestada pelo capital. Nesse sentido, é preciso ter em mente que buscar corrigir as falhas do capital não vai promover uma transformação social. Considerando que o sistema do capital é desigual por natureza, seu surgimento e ascensão implicaram uma série de mudanças na vida dos trabalhadores, ou seja, a pobreza não é fruto de uma má educação, é resultado do processo de ascensão do capital.

Investigando a processualidade da pobreza no sistema capitalista, as categorias expropriação, exército industrial de reserva, alienação, concentração (do capital), centralização e composição orgânica do capital se revelaram no próprio movimento da pesquisa, não por acaso, mas por expressarem a dinâmica do capital e explicarem a existência e perpetuação da pobreza mesmo com tamanho avanço da sociedade. As categorias ainda nos permitem a compreensão de que a produção da riqueza implica a produção da pobreza.

A expropriação da base fundiária da população do campo deu início ao processo de empobrecimento dos trabalhadores do sistema capitalista em formação, criando uma massa de trabalhadores livres, expropriados de qualquer bem material sendo dono apenas da sua força de trabalho. Essas condições possibilitaram explorar o trabalhador mais intensamente, uma vez que, o exército industrial de reserva significa a concorrência entre os trabalhadores e pressão daqueles empregados para entregar maiores resultados diante da ameaça do desemprego. Situação que não é exclusividade da fase inicial do capital, pois, quanto mais avançou mais aperfeiçoado se tornaram seus métodos de exploração.

A alienação demonstra que no sistema do capital o trabalho se tornou um martírio para o trabalhador, conforme nos explica Marx. O sentido original do trabalho é deturpado, não é o meio de realização, mas de sofrimento em que o trabalhador precisa sacrificar sua vida para produzir a riqueza para outro recebendo bem menos do que vale o produto do seu trabalho. Por meio dessa categoria Marx denunciou a alienação do trabalhador em relação ao produto do trabalho e à sua própria atividade. Essa alienação também se desdobra na própria subjetividade, em que o trabalhador se aliena em relação a si mesmo e em relação com os outros seres humanos e com a própria sociedade. Com Marx compreendemos que a classe trabalhadora mortifica seu corpo e seu espírito no processo de produção da riqueza privada. Mas por que mortifica também seu espírito? Esse fenômeno só pode ser explicado pela alienação do trabalho. A alienação do trabalho fragmenta o trabalhador a ponto de não se reconhecer no outro, a ponto de se realizar apenas na satisfação de suas necessidades elementares.

A concentração e a composição orgânica do capital revelam, respectivamente, que esse sistema não permite uma distribuição da riqueza de modo que a pobreza seja extinta, e, lança seus esforços para aperfeiçoar os meios de produção para extrair mais sobretrabalho e com isso mais lucro. Marx denunciou que a vigência do capital fundado na obtenção do lucro, sempre em escala crescente, concentra a riqueza produzida pelo trabalho nas mãos daqueles que são proprietários dos meios de produção, da classe capitalista. Os que são proprietários da força de trabalho são explorados ao máximo, tendo seu corpo e seu espírito cada vez mais arruinados quanto mais descem na escala social.

Diante do que foi estudado sobre a teoria marxiana, pudemos compreender que a sociedade capitalista está no auge do desenvolvimento das forças produtivas com o avanço da ciência e da tecnologia, quando comparada a sociabilidades anteriores, pois, esta apesar dos avanços já alcançados ainda pode ir além e tem potencial para avançar ainda mais. Por que razão, todos os inventos da ciência e da tecnologia não puderam satisfazer as necessidades genuinamente humanas, nem mesmo as mais básicas? A resposta só pode ser encontrada

investigando o tipo de sociedade que produz tais inventos e para que eles foram exorbitantemente desenvolvidos. Trata-se do processo de valorização do capital por meio do desenvolvimento científico e tecnológico.

Em nossos estudos, compreendemos que o Estado é produto da sociedade de classes e está a serviço do capital como entidade pretensamente apaziguadora dos conflitos sociais. Sendo assim, não poderia garantir à classe trabalhadora uma formação que a elevasse espiritualmente. Desse modo, a educação, sobretudo a institucionalizada, visa na esteira de Mészáros (2005), preparar mão de obra apta a ser explorada, ludibriando a classe trabalhadora quanto a necessidade de se qualificar com o intuito de ser absorvida pelo mercado de trabalho.

Parece não haver dúvida que a educação, enquanto projeto do Estado burguês para a classe trabalhadora, tem como função primordial atender aos interesses do capital. No entanto, não são poucas as artimanhas para fazer a classe trabalhadora acreditar que as adequações ocorridas na educação traduzam algo de seu interesse. (AMORIM, 2018, p. 132)

Nesse sentido, é preciso frisar que com a vigência do capital, a educação ofertada pelo Estado caminha para predominantemente garantir a perpetuação do sistema. Sendo assim, não é possível ofertar uma educação que eleve os indivíduos e nem que estes conheçam a raiz de sua própria exploração. Do contrário, colocaria em risco a existência do Estado burguês e consequentemente as estruturas do sistema capitalista.

O objeto que aqui nos propomos a estudar diz respeito ao intento de reprodução do capital que assume a educação como solução para a pobreza, tendo o financiamento (público ou privado) como parte importante nessa missão. Nosso objeto é, pois, investigar a função que a educação cumpre como via para erradicar a pobreza perpetuando a lógica de reprodução do capital, buscando evidenciar que o financiamento da educação com recurso público ou privado não objetiva sanar de fato as desigualdades mas ludibriar e superficialmente mascarar um problema que é próprio da estrutura do capital, pois, no contexto da crise estrutural do capital a educação contribui para aprofundar a mortificação do espírito do trabalhador operada pela alienação do trabalho intensificando a pobreza e cooptando as consciências.

Nessa perspectiva, depreendemos que a educação ofertada à classe trabalhadora não tem como finalidade o desenvolvimento de suas potencialidades criadoras. De acordo com Mészáros (2005), o objetivo é produzir em cada indivíduo os valores e as ideias dominantes por meio da educação para que os trabalhadores introjetem como suas tais ideias e valores, ou seja, produzir “[...] sobretudo, o desenvolvimento das suas potencialidades produtivas” (Santos, 2017, p. 125).

Maceno (2019), por sua vez, afirma que a educação, nos moldes do capital,

[...] contribui para diminuir as tensões sociais, formar técnico-profissionalmente e ideológico-politicamente o homem necessário à reprodução do capital na fase histórica em que se encontra, mantendo intactas as diferenças sociais que são a base da desigualdade da educação. (MACENO, 2019, p. 64).

No entanto, não devemos perder de vista que apesar da contradição própria do sistema capitalista que busca a todo custo a reprodução do capital, inclusive através da educação, esse fato “[...] não desqualifica a importância do acesso ao saber formal para a classe trabalhadora” (Maceno, 2019, p. 64), muito menos o papel da educação, sobretudo a institucionalizada, como o espaço precípua para a transmissão/apropriação desse conhecimento.

Desde a década de 1990 o capital através do Banco Mundial tem aumentado a investida na educação com Conferências e Fóruns que geraram documentos que estipulam prazos a serem alcançados, curiosamente, quando esses prazos expiram as metas de universalização da educação básica ou erradicação da pobreza são estendidas por mais tempo. Para cumprir as metas estabelecidas nos documentos é realizado um apelo à participação da sociedade civil, entra aí o empresariado para opinar e decidir sobre os rumos da educação ofertada à classe trabalhadora.

No contexto em que o complexo educacional torna-se um dos principais mecanismos utilizados pelo capital para a associação entre o Estado e o empresariamento, as metas de educação idealizadas em Jomtien (1990) e reiteradas no Fórum de Dakar (2000) precisam ser cumpridas e monitoradas nos países envolvidos da Unesco, sobretudo os pobres, cujo objetivo preliminar funda-se no fortalecimento das alianças ou parcerias entre os setores público e privado, atrelando, desse modo, a lógica empresarial à demanda por educação da classe trabalhadora. (FEITOSA; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015, p. 152).

O capital se utiliza do discurso da educação como solução para a pobreza, nessa perspectiva, o financiamento estatal vai garantir o acesso dos trabalhadores a educação, assim, são formados para os interesses do capital acreditando que essa educação lhe possibilitará uma ascensão social. Nesse raciocínio, a ideia que o Banco Mundial engendra é que aos poucos a universalização da educação e a gradativa elevação da qualidade irá pôr fim a pobreza e outras desigualdades. Nesse cenário, precisam recorrer à sociedade civil para assumir o papel que deveria ser exclusivo do Estado de prover a educação em todos os níveis. A sociedade civil é fortemente “representada” pelo empresariado, com Institutos e Fundações que vendem pacotes de formação de professores e gestores e ainda agem como orientadores pedagógicos e curriculares.

Diante do exposto, temos como objetivo geral analisar os engendramentos do capital que indicam a educação como solução para a pobreza e o projeto do capital de valer-se do financiamento estatal e do setor privado para manter o funcionamento da educação. Assim, para

abarcando esse objetivo, apresentamos como objetivos específicos: a) fazer um estudo sobre a processualidade histórica do empobrecimento da classe trabalhadora; b) discutir acerca da secundarização da função primeira da educação na formação do ser social apontando a impossibilidade de uma formação integral nos marcos do capital; c) examinar o escopo da associação da educação para o combate à pobreza sendo o financiamento estatal e o setor privado como reforço.

Em nosso primeiro capítulo, pretendemos tratar sobre a processualidade histórica da pobreza no sistema capitalista, que cresce na mesma proporção que o sistema se expande, assim, os movimentos que engrossaram a camada de miseráveis ofertou ao capital um novo tipo de trabalhador, livre, no sentido de que não estava mais preso às leis feudais ligadas ao arrendamento de terras e nem às regras rígidas das corporações. Esse trabalhador livre passou a trocar por salário o único bem que lhe restou, sua força de trabalho. Desse ponto em diante, a situação do trabalhador só decaiu e com a introdução das máquinas que deveriam aliviar o dispêndio de sua força física provocou ainda mais exploração e a ameaça do desemprego ao ter sua força de trabalho substituída.

Ainda nesse capítulo, discutiremos sobre o distanciamento do trabalho do seu sentido original que provoca a alienação impedindo que o trabalhador se realize na produção e se aproprie dela, sendo que na sociedade regida pelo capital esse fenômeno se intensifica e torna o trabalho um meio de valorização do capital.

Também nesse tópico, trataremos sobre as diferentes concepções acerca da pobreza, que tratam o fenômeno para longe da vigência do capital, a considerando como consequência de ações individuais. Apresentamos então, com base em Santos (2017), sobre as ideias de pobreza através da abordagem Liberal, a Demográfica, a Culturalista, a compreensão de Pobreza Relativa e fazendo contraponto a estas abordagens explicamos o movimento de reprodução do capital que pela própria natureza precisa manter a pobreza. Seguindo nessa lógica, faremos uma discussão sobre a crise estrutural do capital, assim definido por Mézáros, o momento atual do capital que mais do que nunca precisa ativar os limites intrínsecos do capital para garantir a taxa de lucro sempre crescente. Também apresentaremos os números da pobreza no mundo contrastando com o número dos poucos bilionários que acumulam riqueza, que em tese, seria suficiente para acabar com a penúria dos miseráveis.

Seguindo a proposta dos nossos objetivos específicos, em nosso segundo capítulo faremos uma discussão introdutória sobre a função da educação na formação do ser social, considerando a complexidade e amplitude dessa temática apenas pontuaremos sobre sua importância enquanto complexo social fundado pelo trabalho, responsável pela

transmissão/apropriação do conteúdo espiritual produzido pela humanidade. Complementando, trataremos sobre sua função na reprodução da sociedade seja ela escravista, feudal ou capitalista.

Compreendemos que a “universalização” da educação tem caráter controverso, se de um lado se apresenta como possibilidade de acesso do trabalhador ao saber formal, por outro, serve de mecanismo engendrado pelo capital para incutir na subjetividade dos indivíduos seu ideário e qualificar mão de obra. Nesse entendimento, no subitem seguinte, trataremos mais precisamente acerca da secundarização da função primeira da educação, tomando como ponto de partida o surgimento da necessidade de instruir os trabalhadores para atender a uma demanda de expansão do capital. O que sobressai à “universalização” da educação é a formação para o capital, tanto na questão de preparar mão de obra quanto distanciar da compreensão dos fundamentos dessa sociabilidade.

No terceiro capítulo, discutiremos sobre a questão de a educação ser colocada como solução para a pobreza tendo o financiamento estatal ou privado como parte importante dessa colossal tarefa. Por sua vez, o financiamento privado da educação é tomado como solução para a má qualidade da educação e da precária qualificação profissional que seria responsável pelo status do indivíduo. Em um primeiro momento, apresentaremos os aspectos gerais do alinhamento da educação ao ideário neoliberal tendo o Banco Mundial como articulador desse processo e como surge o atrelamento da educação à pobreza. A educação, hodiernamente, embalada pelo Movimento de Educação Para Todos – que tem o Banco Mundial como incentivador – é chamada a ir além da transmissão/apropriação do saber, sua tarefa se estende à vários segmentos, como salvar o meio ambiente, promover a paz, salvar a economia dos países pobres, elevar o status social dos indivíduos através da qualificação profissional. Assim, discorreremos sobre a ideia que o Banco Mundial dissemina de que basta seguir as suas recomendações e realizar reformas no campo da educação que o país pobre alcançaria avanços significativos chegando a diminuir ou mesmo superar a pobreza.

Por conseguinte, trataremos sobre o financiamento estatal da educação pública brasileira para situar a necessidade de manter a educação funcionando, na perspectiva de entregar à sociedade indivíduos alinhados aos interesses do capital. Faremos uma apresentação do financiamento estatal da educação pública brasileira situando sobre as leis que o regulamentam e alguns dos programas do governo federal que visam contribuir com a permanência do aluno na escola. Nosso intento não é criticar o financiamento em si, pois sem ele o acesso da classe trabalhadora à escola ficaria comprometido, mas como nada sob a égide do capital é desprezioso, o financiamento tem sua função junto ao capital, pois garantir que o trabalhador

acesse a educação possibilita que este adquira os conhecimentos mínimos e necessários para se integrar às demandas do mercado.

Ainda nesse propósito, levantamos no subitem seguinte a questão de que é requerida a participação do setor privado com a desculpa de dividir gastos e beneficiar mais aqueles que são vulneráveis. As estratégias engendradas pelo capital permitem que o setor privado adentre à educação e dite as regras, como exemplo, o trânsito livre dos Institutos e Fundações nas escolas públicas e secretárias de educação com pacotes de ações que reafirmam os interesses do capital e não da luta efetiva pela emancipação.

Ainda em nosso terceiro subitem discutiremos sobre a limitação do acesso ao saber acumulado pela humanidade mesmo como a afirmação por parte do setor público e privado da busca pela qualidade da educação. A qualidade da educação defendida nos marcos do capital se volta a formar um tipo de mão de obra que consiga atender às oscilações do mercado e ainda a aceitar como legítimo o desemprego e a pobreza que segundo os fundamentos da sociedade do capital se deve unicamente ao indivíduo, que por inércia ou desinteresse não busca o conhecimento que mais do que nunca estaria ao seu alcance.

2 A PROCESSUALIDADE HISTÓRICA DA POBREZA NO SISTEMA CAPITALISTA

O sistema do capital marcado pela pobreza em meio a abundância revela sua faceta mais vil aos trabalhadores, a quem recai o peso da produção e a negação de uma vida plena de sentido. Desde que o capital começou a se firmar acentuou a separação do trabalhador das suas condições de trabalho, tratou de retirar os meios de produção que garantiam as condições básicas de sobrevivência. A pobreza vivenciada atualmente no sistema do capital é fruto de expropriação, da separação do trabalhador das suas condições e meios de trabalho e violência.

No processo de ruptura com o sistema feudal foi preciso enfraquecer a prática dos arrendamentos, roubar, matar e expropriar as terras da população do campo, “[...] a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (Marx, 2013, p. 962). A expropriação significou muito mais que um método para o enriquecimento pessoal, ofertou ao capital em expansão uma quantidade expressiva de trabalhadores que saíram em busca de emprego nas manufaturas nascentes.

Dessa forma, o movimento exaltado pelos apologetas do capital como a libertação do trabalhador das rígidas regras feudais representou a perda de qualquer vínculo com seus meios de trabalho e moradia, além da incerteza em conseguir emprego na cidade ou nas manufaturas. Essa força de trabalho excedente serviu de impulso ao capital, uma vez que possibilitou contratações a baixos salários e com excesso de trabalho, além disso, a demanda por trabalhadores foi suprida, mas o excedente não foi completamente absorvido, estes sem dispor dos seus antigos meios de sobrevivência tornaram-se pedintes. As leis da época puniam severamente essas pessoas por não conseguirem emprego e estarem mendigando para sobreviver.

As corporações de ofício num primeiro momento significaram a libertação do servo possibilitando viver unicamente do seu ofício, representou um grande movimento que reunia artesãos de variados ramos e tinha por princípio a ajuda mútua. Entretanto, esse princípio foi superado dando lugar a concorrência.

Completando o processo de separação do trabalhador das suas condições de trabalho se destaca a Reforma Protestante que mais do que um movimento religioso foi crucial para enfraquecer a Igreja Católica, esta que se erguia como uma poderosa instituição da sociedade feudal, ela que “[...] defendia a ordem feudal, e foi em si mesma uma parte poderosa da estrutura do feudalismo” (Huberman, 2021, p. 63). Romper com ela significaria romper com a ordem feudal, e assim foi.

A separação dos trabalhadores das condições de trabalho junto com a acumulação primitiva de capital possibilitou a formação do sistema capitalista como conhecemos hodiernamente. Dado o pontapé inicial, os movimentos que o sucederam proporcionaram maior acúmulo de riqueza e fizeram a roda capitalista girar sempre na direção da manutenção desse sistema. Não importa as consequências que decorram da reprodução capitalista, como a pobreza, esse sistema sempre vai colocar sua existência acima de qualquer outra coisa.

Os apologetas do capital, por sua vez, engendram teorias das mais diversas para mistificar a raiz das desigualdades oriundas da própria existência do sistema capitalista, com destaque para a abordagem Liberal, a Demográfica, a Culturalista, a compressão de Pobreza Relativa, as quais, obnubilam que para o sistema do capital existir precisa produzir pobreza, explorar outra classe, se apropriar do que outros produzem e introjetar em suas consciências o que lhe favoreça, desconsiderando que as leis que regem a produção capitalista funcionam sempre em benefício do capital. A lei geral da acumulação capitalista sinaliza que pelo próprio movimento de expansão e acumulação do capital mais capital é gerado, a pobreza nessa sociabilidade é produto dela própria.

2.1 O processo de separação do trabalhador das suas condições de trabalho

A pobreza que hoje recai sobre uma considerável parcela do mundo não deve ser explicada como causa divina ou má sorte, devemos considerar a questão pela raiz, buscar sua real causa. Tomemos como ponto de partida a crítica à economia política realizada por Marx, em que a acumulação de riqueza não tem nada de idílico como se apregoa, e conforme expõe Marx (2013), é marcada pela violência, roubo, saques, expropriação, escravização de povos. Desse modo, o processo que possibilitou a alguns acumular capital e enriquecer, em maior proporção empobreceu a outros.

Uma série de acontecimentos antecedeu a consolidação do sistema capitalista, mas dentro das próprias estruturas feudais o capital já existia, porém não se desenvolvia plenamente. Um dos entraves para seu desenvolvimento era a organização da sociedade feudal firmada na posse da terra e na mentalidade que acompanhava o homem feudal, baseada nos costumes e nos desígnios religiosos que em certa medida condenava o excesso de bens, ou pelo menos, em teoria. Essa mentalidade foi aos poucos sendo superada dando lugar a ideais que melhor favoreciam a expansão do capital, essas ideias foram mudando porque primeiro as relações econômicas e sociais mudaram.

A pobreza vivenciada no sistema capitalista compõe a lógica de reprodução do capital, pois é preciso que de um lado exista pobreza para que do outro exista riqueza. No processo de

amadurecimento do capital essa contradição se tornou mais aguda e indispensável aos ideais de reprodução do sistema do capital, no mundo a riqueza existente seria suficiente para que todos vivessem dignamente, mas ao contrário é preciso que haja exploração de uma classe sob a outra e que a classe explorada viva sob o jugo do capital e parte dela nas mais degradantes condições de existência.

A classe que produz a riqueza para a sociedade capitalista experimenta diferentes graus de pobreza, que vai desde a falta do básico como alimentação, moradia a condições que lhe permitem acessar ao básico e um pouco mais, “[...], para cada homem que é impiedosamente esmagado pela sociedade, há muitos que vivem melhor” (Engels, 2010, p. 74). A questão que se coloca é como a classe trabalhadora empobreceu? A resposta pode ser obtida analisando a própria consolidação do sistema capitalista já que os elementos que garantiram a acumulação de capital separaram o trabalhador dos seus meios de trabalho e do resultado da produção além de promover a exploração máxima de suas forças.

Na fase da acumulação de capital, nem mesmo as barreiras geográficas impediram a exploração de outros povos e nações. França, Espanha, Inglaterra, Holanda e Portugal foram pioneiras nas navegações e “descoberta” de outras nações, não é à toa que nesses países o capital se desenvolveu primeiro e se tornaram potências comerciais, “Os tesouros espoliados fora da Europa diretamente mediante o saqueio, a escravização e o latrocínio refluíam à metrópole e lá se transformavam em capital” (Marx, 2013, p. 1001).

Nessa fase de expansão de territórios, o ouro e prata se converteram em fontes de riqueza, se há algum tempo a posse da terra representava a riqueza de alguém agora o ouro e a prata simbolizavam a riqueza de uma nação.

Ouro e prata. Quanto mais tivesse, tanto mais rico o país seria – o que se aplicava às nações e também às pessoas. O que fazia as rodas do comércio e da indústria girarem mais depressa? Ouro e prata. O que permitia ao monarca contratar um exército para combater os inimigos de seu país? Ouro e prata. O que comprava madeira necessária para fazer navios, ou o cereal para as bocas famintas, ou a lã que vestia o povo? Ouro e prata. Que fatores tornavam um país bastante forte para conquistar um país inimigo – e eram os ‘nervos da guerra’? Ouro e prata. A posse de ouro e prata, portanto, a quantidade desses metais que um país possuísse era o índice de sua riqueza e poder. (HUBERMAN, 2021, p. 94).

A acumulação de capital nem de longe foi justa ou pacífica, os países exploradores não contentes em roubar as riquezas, ainda baixaram leis que limitavam o comércio das colônias, barravam sua autonomia comercial e produção interna,

[...], leis proibindo aos colonos iniciar qualquer indústria que pudesse competir com a indústria da metrópole. Os colonos não podiam fabricar gorros, chapéus ou artigos de lã ou ferro. A matéria-prima desses produtos existia na América, mas os colonos deviam mandá-la para a Inglaterra, onde seria beneficiada, e comprá-la de volta na forma de produtos acabados. (HUBERMAN, 2021, p. 101).

Nesse sentido, as colônias funcionavam com meio de escoamento dos produtos fabricados nas metrópoles, “[...] as colônias existiam apenas para ajudar a metrópole em sua luta pela riqueza e pelo poderio nacional. O que ocorria não só na Inglaterra, mas na França, na Espanha, em toda metrópole da era mercantilista” (Huberman, 2021, p. 102). As metrópoles também impediam que outros comerciassem com suas colônias.

Os seus métodos para explorar as colônias eram os mais brutais, desde a exploração do trabalho dos povos nativos ao comércio dos povos africanos. “Os portugueses iniciaram o comércio de escravos negros em princípios do século XVI. As outras nações civilizadas da Europa cristã seguiram-lhes imediatamente o exemplo” (Huberman, 2021, p. 128), comércio esse bastante rentável, garantiu enormes fortunas e só parou quando a escravização já não era tão rentável quanto a exploração do trabalho assalariado.

Era preciso, porém, algo mais do que o capital acumulado, antes que a produção capitalista em grande escala pudesse começar. O capital não pode ser usado como capital — isto é, para dar lucro — enquanto não houver o trabalho necessário para proporcionar esse lucro. Portanto, era necessária também uma oferta de trabalho adequada. (HUBERMAN, 2021, p. 129).

Assim, faremos a análise da transição do sistema feudal ao capitalista no que diz respeito as mudanças da situação de vida da classe produtora da riqueza e na forma de exploração, pontuando alguns acontecimentos que serviram de base ao sistema em desenvolvimento, particularmente, aos que deram ao capital em expansão um exército de força de trabalho para ser explorada, assim, ressaltamos:

O produtor direto, o trabalhador, só pôde dispor de sua pessoa depois que deixou de estar acorrentado à gleba e de ser servo ou vassalo de outra pessoa. Para converter-se em livre vendedor de força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde haja mercado para ela, ele tinha, além disso, de emancipar-se do jugo das corporações, de seus regulamentos relativos a aprendizes e oficiais e das prescrições restritivas do trabalho. Com isso, o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, *esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam.* (MARX, 2013, p. 961-962, grifo nosso).

No período feudal a terra constituía uma fonte de riqueza e de acordo com Huberman (2021) a riqueza de uma pessoa podia ser mensurada pela quantidade de terras que possuía, até porque de lá se extraía quase todas as mercadorias, além das vantagens obtidas através da exploração dos trabalhadores do campo. Por ser o meio mais favorável para enriquecimento

possuía grande valor, já para o servo a terra era a garantia de uma vida mais ou menos estável, pois, dela tirava ao menos, seu sustento.

No sistema feudal, à divisão das terras dava-se o nome de “feudo”, cada um possuía um senhor e seus respectivos servos que arrendavam a terra. Nessa hierarquia o senhor dispunha de maiores privilégios em relação ao servo, a própria divisão do feudo o favorecia, uma vez que “[...] a terra arável era dividida em duas partes, uma pertencente ao senhor e cultivada apenas para ele, enquanto a outra era dividida entre muitos rendeiros camponeses, [...]” (Huberman, 2021, p. 5). O servo além de trabalhar sua terra devia cuidar da terra do senhor.

A propriedade do senhor tinha que ser arada primeiro, semeada primeiro e ceifada primeiro. Uma tempestade ameaçava fazer perder a colheita? Então, era a plantação do senhor a primeira que deveria ser salva. Chegava o tempo da colheita, quando a ceifa tinha que ser rapidamente concluída? Então o camponês deveria deixar seus campos e segar o campo do senhor primeiro. Havia qualquer produto posto de lado para ser vendido no mercado local para ser vendido no pequeno mercado local? Então, deveriam ser o grão e o vinho do senhor que o camponês conduzia ao mercado vendia – primeiro. [...]. O camponês desejava que seu trigo fosse moído ou suas uvas esmagadas na prensa de lagar? Poderia fazê-lo – mas tratava-se do moinho de senhor e exigia-se pagamento por sua utilização. (HUBERMAN, 2021, p. 5-6).

Uma questão interessante que Huberman (2021) nos chama a atenção é que existia alguém acima do senhor feudal (nobreza e clero) e que ele próprio também era um arrendatário, no entanto, em relação ao servo encontrava-se em situação cômoda, decidindo até pela vida pessoal do servo de acordo com o que lhe favoreceria, “[...] como o senhor não queria perder qualquer de seus trabalhadores, havia regras estipulando que os servos ou seus filhos não poderiam casar-se fora dos domínios, exceto com permissão especial” (*Idem*, 2021, p. 8).

Essa determinação estava dentro de um conjunto de regras que chamavam “costume do feudo”¹ que orientava sobre a relação de servo e senhor, assim como os deveres de um para com o outro. Certamente, o costume do feudo favorecia sempre o senhor.

O costume, no período feudal, tinha a força das leis no século XX. Não havia um governo forte na Idade Média capaz de se encarregar de tudo. A organização, no todo, baseava-se num sistema de deveres e obrigações do princípio ao fim. A posse da terra não, significava que pudéssemos fazer dela o que nos agradasse, como hoje. A posse implicava deveres que tinham que ser cumpridos. Caso contrário, a terra seria tomada. (HUBERMAN, 2021, p. 8).

A relação senhor e servo era hierárquica, entretanto, o servo não tinha a necessidade de trabalhar até a exaustão de suas forças para conseguir se alimentar como no sistema do capital, mas o senhor não o considera para além de um servo, útil enquanto lhe favorece, como o capitalista em relação ao trabalhador. Então, “Da mesma forma que o senhor ficaria aborrecido

¹ Expressão empregada por Huberman (2021, p. 8) que “[...] significava, então, o que a legislação do governo de uma cidade ou condado significa hoje”.

com a perda de um boi, pois dele necessitava para o trabalho da terra, também o aborrecia a perda de qualquer de seus servos — gado humano necessário ao trabalho na terra” (*Idem*, 2021 p. 7).

Apesar das condições de vida do servo não serem das melhores conseguia prover sua subsistência, pois, nas estruturas da sociedade feudal possuía uma certa segurança já que sua alimentação, habitação e ferramentas de trabalho estavam ao seu alcance, o costume do feudo lhe garantia esta estabilidade. Vale a ressalva de que apesar de modo de produção feudal o servo dispor das ferramentas e das condições de trabalho e possuir certa estabilidade, isso não altera sua condição de explorado.

A vida no campo corria, produzindo quase tudo de que se necessitava desde o alimento à vestimenta, quando faltava algo era conseguido em um mercado local realizando a troca de um produto por outro, e o que determinava o valor do produto era somente o tempo empregado na fabricação, “No regime de troca da velha economia natural, o comércio não tinha objetivos de lucros, mas sim de beneficiar tanto o comprador como o vendedor. Nenhum dos dois esperava obter mais vantagem do que o outro” (*Idem*, 2021, p. 45-46). O dinheiro tinha pouco uso, na maioria das vezes prevalecia o sistema de trocas. Determinado produto era trocado por outro equivalente, por exemplo, “Um casaco podia ser trocado por cinco galões de vinho sem prejuízo para ninguém, porque o custo da lã e os dias de trabalho necessários para fazer o casaco eram iguais ao custo das vinhas e o tempo necessário para preparar o vinho” (Huberman, 2021, p. 46).

Contudo, a vida nos burgos estava ganhando novos contornos devido a expansão do comércio impulsionada pelas Cruzadas, na empreitada rumo à Terra Prometida “Necessitavam de provisões durante todo o caminho, e os mercadores os acompanhavam a fim de fornecer-lhes o que precisassem” (Huberman, 2021, p. 14). Ainda de acordo com Huberman, aqueles que regressavam traziam consigo os novos gostos, dessa forma, surgia um mercado para atender a esta demanda. Dessa forma, a expansão do comércio foi inevitável favorecendo o surgimento e crescimento de cidades que ganhavam outros contrastes, desprendida das regras que orientavam as relações feudais baseadas na propriedade da terra. Sobre a independência das cidades em relação ao senhor, Huberman (2021) coloca,

Havia cidades totalmente independentes, como as cidades-repúblicas da Itália e Flandres; havia comunas livres com graus diversos de independência; e havia cidades que apenas superficialmente conseguiam arrebatar uns poucos privilégios de seus senhores feudais, mas na realidade permaneciam sob seu controle. Mas, fossem quais fossem os direitos da cidade, seus habitantes tinham o cuidado de obter uma carta que os confirmasse. Isso ajudava a evitar disputas, se alguma vez o senhor ou seus representantes por acaso se esquecessem desses direitos. (HUBERMAN, 2021, p. 25).

Aos poucos a sociedade feudal foi sendo transformada com as novas relações econômicas e consequentemente adquirindo outra mentalidade, com o desenvolvimento das cidades e ampliação do seu comércio a troca de produtos já não se fazia tão presente, os produtos passaram a ser “trocados” por dinheiro, assim ganharam preços fixos. Dessa forma, com o crescimento do comércio começou-se a acumular um novo tipo de riqueza, em dinheiro. Essa forma de acumulação permitiu que o dinheiro circulasse com o objetivo de gerar mais dinheiro.

Outro fator que contribuiu com a expansão do capital e o enriquecimento de alguns, foi a decadência das corporações de ofício, um movimento que marcou as cidades, reunindo mestres, jornaleiros e aprendizes, que ofereceu a estes a oportunidade de deixar o campo e viver do artesanato. Nesse sistema, a organização garantia o monopólio dos artesanatos, prezavam pela qualidade dos produtos fabricados e estabelecia um “justo preço”² que não deveria ser ultrapassado abusivamente, considerando,

[...], que o aumento ocorresse em épocas de fome, mas isso era considerado como uma ocorrência “anormal” e inteiramente provocada por condições excepcionais. Não interferia no justo preço, o “natural”, e não justificava lucros excessivos. (HUBERMAN, 2021, p. 47).

As corporações de modo geral, defendiam os interesses de todos. Huberman (2021, p. 44) analisando os estatutos de 1346 de Londres, relata sobre o caráter das corporações, destacando que “Era uma espécie de irmandade que tomava conta dos membros em dificuldades. Muitas corporações provavelmente começaram com esse objetivo – o da ajuda mútua em períodos difíceis”.

Entretanto, a mentalidade daquela sociedade estava se modificando, pois “As modificações das condições econômicas provocaram uma modificação das ideias econômicas” (Huberman, 2021, p. 47), que tomada pelo desejo de acumular riqueza mesmo que isso significasse passar por cima de regras morais que representavam as corporações, como, a ideia do justo preço que foi substituído pelo preço de mercado, conforme esse mercado se expandia. Assim como se modificou a noção do justo preço, a relação mestre, jornaleiro e aprendiz também mudou e a possibilidade de o jornaleiro ascender à mestre foi ficando distante e, até mesmo entre mestres começou a haver distinções, alguns conseguiram maior prestígio. Dessa forma,

O ciclo, que até então havia sido aprendiz-jornaleiro-mestre, passou a ser aprendiz-jornaleiro. Passar de empregado a patrão tornava-se cada vez mais difícil. À medida que um número cada vez maior de pessoas procurava as cidades, os mestres tentavam

² “Essa noção surgira nas velhas condições estáveis, quando tudo o que delimitava o preço tinha origem e era bem conhecido na comunidade, [...]”. (Huberman, 2021, p. 47-48).

preservar seu monopólio, tornando mais difícil a ascensão, exceto a uns privilegiados. A prova necessária para tornar-se mestre ficava cada vez mais rigorosa, e a taxa em dinheiro que era necessário pagar para isso foi elevada – exceto para uns poucos privilegiados. Para a maioria, aumentaram as obrigações, sendo mais difícil galgar a posição de mestre. (HUBERMAN, 2021, p. 49).

O declínio das corporações de ofício representou um marco importante para o crescimento da manufatura que já dava os primeiros passos. As regras das corporações precisaram ser superadas para que os trabalhadores pudessem vender livremente sua força de trabalho, esse foi um dos movimentos que favoreceu a expansão do capital. O outro, foi a expropriação da terra da população do campo, sendo que “O impulso imediato para essas ações foi dado, na Inglaterra, particularmente pelo florescimento da manufatura flamenga de lã e o consequente aumento dos preços da lã” (Marx, 2013, p. 517).

Desse modo, os acontecimentos que jogaram uma massa desprovida de qualquer bem nas mãos do capital em expansão os condenaram a penúria em meio ao excesso. A avidez pelo enriquecimento fez com que grandes massas de pessoas fossem desalojadas para dar lugar às pastagens de ovelhas, parece absurdo que seres humanos tenham sido jogados a própria sorte por causa de ovelhas. Mas não foi um movimento isolado e inocente havia um interesse claro, obter lucros.

Não se pense que os donos de terra estavam expulsando os camponeses para proporcionar uma força de trabalho à indústria. Isso jamais lhes ocorreu. Estavam interessados apenas em arrancar maiores lucros da terra. Se pudessem ganhar mais dinheiro não fechando as propriedades, não teriam fechado. (HUBERMAN, 2021, p. 131).

Esse movimento, por sua vez, favorecia a manufatura da lã e foi de suma importância para o desenvolvimento capitalista pois separou o trabalhador dos meios de produção, a terra e as ferramentas de trabalho, assim ficou “livre” para vender sua força de trabalho. Apesar de na relação feudal o servo nunca levar vantagem, na capitalista será ainda mais explorado, pois nem mesmo a possibilidade de cultivar seu próprio alimento, fabricar a roupa e habitar dignamente terá.

Na fase de amadurecimento do capital as manufaturas estavam crescendo e necessitavam de matéria prima para a produção, então a lã tornou-se um produto bastante valorizado, por isso, requeriam vastos pastos para criação de ovelhas. Com isso, mostrava-se mais vantajoso criar ovelhas do que manter servos nas terras. No início do processo de expropriação houve leis contrárias a ela, por exemplo, “Uma lei de Henrique VII, de 1489, c. 19, proibiu a destruição de toda casa camponesa que tivesse pelo menos 20 acres de terra” (Marx, 2013, p. 967).

No entanto, essas leis não foram suficientes para barrar o processo de expropriação que seguiu com o cercamento das terras comunais, nestas, o camponês podia criar seu gado livremente e até cultivar uma faixa de terra sem precisar prestar contas ao senhor. O cercamento consistia em erguer cercas ao redor de uma propriedade proibindo o uso comum dela em que somente uma pessoa se beneficiaria. A lei que antes reprovava a expropriação passou a legitimar, Marx (2013) destaca,

O progresso alcançado no século XVIII está em que a própria lei se torna, agora, o veículo do roubo das terras do povo, embora os grandes arrendatários também empreguem paralelamente seus pequenos e independentes métodos privados. A forma parlamentar do roubo é a das “*Bills for Inclosures of Commons*” (leis para o cercamento da terra comunal), decretos de expropriação do povo, isto é, decretos mediante os quais os proprietários fundiários presenteiam a si mesmos, como propriedade privada, com as terras do povo. (MARX, 2013, p. 971, *grifo nosso*).

Desse modo, a massa expropriada ficou de mãos atadas vendo seus meios de subsistência lhes serem arrancados sem nem ao menos poder protestar e aqueles que resistiam eram tratados com violência e até punidos com a morte. Quando se pensa que a situação da massa expropriada não pode piorar eis que se ergue um movimento que previa uma reforma religiosa, mas que, para além disso, fez com que a Igreja católica perdesse poder e riquezas, junto com isso os servos arrendatários das propriedades da Igreja foram desalojados.

Um novo e terrível impulso ao processo de expropriação violenta das massas populares foi dado, no século XVI, pela Reforma e, em consequência dela, pelo roubo colossal dos bens da Igreja. Na época da Reforma, a Igreja católica era a proprietária feudal de grande parte do solo inglês. [...]. Os próprios bens eclesiásticos foram, em grande parte, presenteados aos rapazes favoritos do rei ou vendidos por um preço irrisório a especuladores, sejam arrendatários ou habitantes urbanos, que expulsaram em massa os antigos vassallos hereditários e açambarcaram suas propriedades. A propriedade, garantida por lei aos camponeses empobrecidos, de uma parte dos dízimos da Igreja foi tacitamente confiscada. (MARX, 2013, p. 968-969).

Nesse período, a Igreja era proprietária feudal e possuía grandes poderes, tanto na questão religiosa quanto em participação política, sua influência estabelecia regras que orientava a própria estrutura feudal baseada numa moral cristã.

A Igreja constituía uma organização que se estendeu por todo o mundo cristão, mais poderosa, maior, mais antiga e duradoura que qualquer coroa. Tratava-se de uma era religiosa, e a Igreja, sem dúvida, tinha um poder e prestígio espiritual tremendos; mas além disso, tinha riqueza, no único sentido que prevalecia na época – em terras. (HUBERMAN, 2021, p. 11).

A Igreja aproveitava-se da sua influência espiritual para angariar terras dos fiéis com posses e levar outras tantas vantagens com o pretexto de arrecadar fundos para ajudar crianças, pobres e conduzir a salvação das almas pecadoras. Apesar dos interesses escusos da Igreja havia uma certa assistência aos pobres e assim como os senhores feudais também arrendava suas

terras. Por isso, a Reforma Protestante abalou tanto os poderes da Igreja porque além de contrapor os ensinamentos religiosos promoveu a tomada de terras, a fazendo perder força e contribuindo a com a “queda” de uma das maiores instituições do sistema feudal e que o fazia prevalecer.

Então, nem mesmo às propriedades da Igreja o povo podia recorrer para buscar abrigo e proteção nos respaldos das leis feudais. O acúmulo de terras e riqueza por parte da Igreja, vale ressaltar, não tinha o objetivo de suprir as necessidades do povo, mas em alguma medida contribuía para diminuir sua penúria. Com a Reforma, o povo do campo perdeu seu último porto.

É interessante colocar, tendo Huberman (2021) como aporte, que se a Igreja católica considerava pecado a ambição, a Protestante não, assim não era errado querer tudo para si, desde que se trabalhasse duro para isso, supostamente. Foi essa mentalidade que confortou aqueles que com frequência expulsavam o povo do campo e transformavam a terra em fonte de lucro individual.

A Reforma teve duplo papel, ajudou na “libertação” da mão de obra do campo com a tomada dos bens da Igreja e a fez perder o poder político que chegava a se igualar ao do rei. Portanto, a Igreja Católica precisou perder forças para que o capital fosse impulsionado, pois a forma como orientava seus féis condenando a usura consistia num entrave a ser superado,

[...], se alguém emprestava a outro cem libras, julgava-se que tinha o direito moral de exigir de volta apenas cem libras. Quem cobrasse juros pelo uso do dinheiro estaria vendendo tempo, e tempo não pertence a ninguém, para que possa ser vendido. O tempo pertence a Deus, e ninguém tinha o direito de vendê-lo. (HUBERMAN, 2021, p. 48).

No processo de separação do trabalhador de seus meios de trabalho, Marx (2013) acrescenta que:

O último grande processo de expropriação que privou os lavradores da terra foi a assim chamada *clearing of estates* (clareamento das propriedades rurais, o que significa, na verdade, varrê-las de seres humanos). Todos os métodos ingleses até agora observados culminaram no “clareamento”. (MARX, 2013, p. 975-976, *grifos do autor*).

O clareamento condenou de vez a sobrevivência do trabalhador no campo, sem a terra seu principal meio de subsistência a solução foi migrar para as cidades e tentar emprego. A manufatura flamenga de lã que estava em desenvolvimento precisando de força de trabalho, teve parte da demanda suprida com a população vinda do campo, vítima do processo de expropriação. Entretanto, a manufatura não foi capaz de empregar a todos, logo, “Converteram-

se massivamente em mendigos, assaltantes vagabundos, em parte por predisposição, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias” (*Idem*, 2013, p. 980).

A dissolução dos séquitos feudais e a expropriação da base fundiária da população do campo foram elementos primordiais para o capital em ascensão, pois, forneceram força de trabalho em abundância e sem alternativas para sobreviver a não ser vender sua força de trabalho.

A relação capitalista pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior. *O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho*, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. (MARX, 2013, p. 961, *grifo nosso*).

A “libertação” dos trabalhadores do trabalho servil e das regras rígidas das corporações os lançou na pobreza e a lógica de produção e reprodução do capital mantém. Aquela massa desprovida de bens de posse apenas de sua força de trabalho precisou, desde o início, ser submissa ao jugo do capital para viver. Assim, lançou-se ao serviço nas manufaturas recebendo salários miseráveis, mas que, ainda assim, eram melhores do que não os ter.

Nos escritos de Marx (2013) é relatado sobre as leis sanguinárias na Europa para punir a “vagabundagem”, aqueles que não tinham outra forma de sobreviver a não ser pela mendicância eram severamente castigados por meio de açoites, mutilações (no caso, cortar um pedaço da orelha), marcação com ferro em brasa, prisão, trabalhos forçados em regime de escravidão e execução. A severidade com que as leis tratavam aqueles que não tinham mais as mesmas condições de trabalho que antes é de assustar, a eles foi imposta através da violência “uma disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado” (*Idem*, 2013, p. 983).

A criação de uma camada totalmente livre para vender sua força de trabalho foi determinante para o capital, pois teve a seu alcance força de trabalho em quantidade expressiva e precisando garantir sua existência, desse modo, foi possível explorar em maior intensidade pagando o mínimo. Outro ponto de importância para o capital foi a conversão dos meios de existência em capital, terras, animais, ferramentas.

O modo de produção capitalista prevaleceu sob o feudal assentado na pobreza de uma grande massa que precisa ser mantida para que sejam mantidas as estruturas do capital. Portanto, a expropriação de massas não se deu apenas no início do sistema capitalista, ela precisa ser constante para que o capital tenha sempre pessoas dispostas/obrigadas a vender sua força de trabalho. A esse respeito Huberman (2021) enfatiza,

Somente quando os trabalhadores não são donos da terra e das ferramentas — somente quando foram separados desses meios de produção — é que procuram trabalhar para outra pessoa. Não o fazem por gosto, mas porque são obrigados, a fim de conseguir recursos para comprar alimentos, roupa e abrigo, de que necessitam para viver. Destituídos dos meios de produção, não têm escolha. Devem vender a única coisa que lhes resta — sua capacidade de trabalho, sua força de trabalho. (HUBERMAN, 2021, p. 130).

A introdução da máquina gerou uma revolução na produção e no modo de trabalhar, mas não melhorou as condições de trabalho nem a vida do trabalhador. Se antes prevalecia o trabalho manual realizado em domicílio o que imperou com a entrada em cena da máquina foi o agrupamento de vários trabalhadores em um único ambiente divididos em determinadas funções tendo suas forças ainda mais exploradas para que a máquina funcionasse o máximo de tempo. Dessa forma, a produção aumenta e o lucro do capitalista também.

O avanço da produção levou ao aperfeiçoamento das máquinas existentes e a invenção de outras que favoreceram diferentes setores, não só relacionados à produção têxtil, por exemplo, “[...], surge um novo interesse pelas *minas de ferro*, que forneciam a matéria-prima para as máquinas” (Engels, 2010, p. 55, *grifos do autor*). Disso, o ferro passou a ser mais explorado e utilizado o que possibilitou outros tantos progressos, de modo que um avanço impulsionava outro, com isso,

A veloz expansão da indústria determinou a demanda de mais braços; os salários aumentaram e, em consequência, batalhões de trabalhadores das regiões agrícolas emigraram para as cidades – a população cresceu rapidamente e quase todo o acréscimo ocorreu na classe dos proletários. (ENGELS, 2010, p. 59).

A expansão da indústria fez muitas cidades crescerem e suas populações aumentarem exorbitantemente, o crescimento da população não significou uma melhoria na qualidade de vida, pelo contrário, as condições de existência do trabalhador desceu ao nível mais baixo, Engels (2010), observando a situação da Inglaterra, comprovou que as condições de moradia eram as mais precárias e desumanas, uma pequena casa abrigava mais moradores do que sua capacidade. Numa descrição de Engels de um bairro londrino, o St. Giles, retrata a situação dos trabalhadores,

É uma massa desordenada de casas de três ou quatro andares, com ruas estreitas, tortuosas e sujas, onde reina uma agitação tão intensa como aquela que se registra nas principais ruas da cidade – com a diferença de que, em St. Giles, vê-se unicamente pessoas da classe operária. [...]. As casas são habitadas dos porões aos desvãos, sujas por dentro e por fora e têm um aspecto tal que ninguém desejaria morar nelas. Mas isso não é nada, se comparado às moradias dos becos e vielas transversais, aonde se chega através de passagens cobertas e onde a sujeira e o barulho superam a imaginação: aqui é difícil encontrar um vidro intacto, as paredes estão em ruínas, os batentes das portas e os caixilhos das janelas estão quebrados ou descolados, as portas – quando as há – são velhas pranchas pregadas umas às outras; mas, nesse bairro de ladrões, as portas são inúteis: nada há para roubar. Por todas as partes, há montes de detritos e cinzas e as águas servidas, diante das portas, formam charcos nauseabundos.

Aqui vivem os mais pobres entre os pobres, os trabalhadores mais mal pagos, todos misturados com ladrões, escroques e vítimas da prostituição. (ENGELS, 2010, p. 71).

Segundo Engels (2010), as características descritas sobre este bairro não eram exclusividades dele, por todo o Reino Unido onde quer que existisse indústria o operariado vivia nessas condições. O panorama que Engels ofereceu sobre a situação dos trabalhadores na Inglaterra na aurora do desenvolvimento industrial se estende por cada nação que vive o modo de produção capitalista, de modo geral, não só o operariado sente o peso desse sistema a classe trabalhadora como um todo se degrada na produção da riqueza do mundo.

Se de um lado a expropriação foi de suma importância para a fase inicial de desenvolvimento do capital por ter gerado um excedente de força de trabalho livre para ser explorada, por outro, criou mais mãos livres do que a capacidade de absorção do mercado, mas isso não se constituiu como um problema para os empregadores, pois quanto maior a quantidade de mãos disponíveis melhor para seus interesses uma vez que é possível substituir quando quiser.

O sistema do capital não permite que todos vendam sua força de trabalho, pois, assim como cria massas expropriadas precisa igualmente de massas desocupadas, a chamada superpopulação relativa que, por sua vez, apresenta duas características importantes ao capital, primeiro, por ser o exército industrial de reserva do capital pode manobrá-lo de acordo com as suas necessidades de expansão e, segundo, por forçar ao sobretrabalho a parte empregada. A problemática que aqui se revela é que submeter-se ao sobretrabalho garante a sobrevivência do trabalhador e de seus filhos, não há outra maneira de existir dentro dos limites do capital a não ser sob seu jugo, pois, não conseguir ser explorado é o mesmo que não garantir as condições básicas de existência.

O operário sabe que, se hoje possui alguma coisa, não depende dele conservá-la amanhã; sabe que o menor suspiro, o mais simples capricho do patrão, qualquer conjuntura comercial desfavorável podem lançá-lo no turbilhão do qual momentaneamente escapou e no qual é difícil, quase impossível, manter-se à tona. Sabe que se hoje tem meios para sobreviver, pode não os ter amanhã. (ENGELS, 2010, p. 69).

As condições de existência do trabalhador ficam condicionadas pelas próprias necessidades de reprodução do capital, o exemplo disso é a superpopulação relativa que varia de acordo com as demandas de expansão do capital.

A massa da riqueza social, superabundante e transformável em capital adicional graças ao progresso da acumulação, precipita-se freneticamente sobre os velhos ramos da produção, cujo mercado se amplia repentinamente, ou em ramos recém-abertos, como o das ferrovias etc., cuja necessidade decorre do desenvolvimento dos ramos

passados. Em todos esses casos, *é preciso que grandes massas humanas estejam disponíveis para serem subitamente alocadas nos pontos decisivos*, sem que, com isso, ocorra uma quebra na escala de produção alcançada em outras esferas. A superpopulação provê essas massas. (MARX, 2013, p. 859, *grifo nosso*).

A superpopulação relativa se apresenta de três formas: flutuante, latente e estagnada. A primeira, abarca os trabalhadores que possuem qualificação, mas que por algum período ficam sem emprego, nas palavras de Marx (2013),

Nos centros da indústria moderna – fábricas, manufaturas, fundições e minas etc. – os trabalhadores são ora repelidos, ora atraídos novamente em maior volume, de modo que, em linhas gerais, o número de trabalhadores ocupados aumenta, ainda que sempre em crescente em relação à escala da produção. (MARX, 2013, p. 870).

A segunda, latente, é composta por trabalhadores do campo que perdem espaço para a maquinaria que aceleram a produção tornando dispensável a utilização de mãos humanas. A população do campo vivencia a expropriação constantemente, a cada inovação no campo ou mesmo uma queda na produção, determinada quantidade de força de trabalho é substituída pela máquina ou fica ociosa no sentido de não conseguir emprego, restando como alternativa migrar para áreas urbanas.

Uma parte da população rural se encontra, por isso, continuamente em vias de se transferir para o proletariado urbano ou manufatureiro, e à espreita de circunstâncias favoráveis a essa metamorfose. (Manufatureiro, aqui, no sentido de toda a indústria não agrícola.) Essa fonte da superpopulação relativa flui, portanto, continuamente, mas seu fluxo constante para as cidades pressupõe a existência, no próprio campo, de uma contínua superpopulação latente, cujo volume só se torna visível a partir do momento em que os canais de escoamento se abrem, excepcionalmente, em toda sua amplitude. (MARX, 2013 p. 872-873).

A terceira, a estagnada abarca um sedimento da população que se encontra sem condições de prover sua própria existência a não ser sendo extremamente explorada e recebendo o mínimo para apenas garantir suas forças para o dia seguinte. Nas palavras de Marx (2013),

A terceira categoria da superpopulação relativa, a estagnada, forma uma parte do exército ativo de trabalhadores, mas com ocupação totalmente irregular. Desse modo, ela proporciona ao capital um depósito inesgotável de força de trabalho disponível. Sua condição de vida cai abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora, e é precisamente isso que a torna uma base ampla para certos ramos de exploração do capital. Suas características são o máximo de tempo de trabalho e o mínimo de salário. (MARX, 2013, p. 873).

O exército industrial de reserva se revela como potenciador do capital abastecendo os setores que precisam se desenvolver, uma vez que alcancem os objetivos, substituem a força de trabalho por máquinas ou inteligência artificial, por realizarem em tempo hábil e em escala maior o que os trabalhadores fariam em mais tempo e em menor proporção. A mão de obra é utilizada só que em menor quantidade e para operar as máquinas. Nesse caso, as necessidades

de expansão do capital requerem uma valorização do capital constante, ou seja, há um maior investimento na aquisição de máquinas, fábricas, matéria-prima do que no capital variável que é a parte utilizada para investir em força de trabalho. A consequência dessa dinâmica do capital e como um todo do exército industrial de reserva é,

A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada em razão do sobretrabalho da outra parte, e vice-versa, torna-se um meio de enriquecimento do capitalista individual, ao mesmo tempo que acelera a produção do exército industrial de reserva num grau correspondente ao progresso da acumulação social. (MARX, 2013, p. 864).

A existência do exército industrial de reserva, mesmo com vagas a serem ocupadas, revelam as condições degradantes que o sistema impõe à classe explorada, pois dada a divisão do trabalho o trabalhador fica condicionado a determinado ramo e por vezes não possui qualificação para tal, ou simplesmente a idade os fazem serem substituídos. Os trabalhos subalternos ficam reservados àqueles que estão na pobreza, e estão na pobreza porque não conseguem vender sua força de trabalho e, portanto, não conseguem suprir nem mesmos as necessidades básicas (comer, beber, habitar, vestir).

Outra fase marcante do exército industrial de reserva é a pressão dos salários para baixo, visto que, a concorrência entre os trabalhadores é maior, pois a oferta de força de trabalho é maior que a demanda. Desse modo, as lutas por melhores salários ficam engessadas dada a ameaça do desemprego, já que, se um trabalhador é mandado embora outros tantos surgem para ocupar sua vaga. Nessas circunstâncias, é melhor preservar o emprego e conseguir em diferentes graus garantir a subsistência do que viver na incerteza.

O salário varia sempre na proporção do exército de reserva, se a demanda de trabalho é maior que a oferta de trabalhadores o salário aumenta, já, se a demanda de trabalho é menor que a oferta de trabalhadores o salário tende a cair.

Grosso modo, os movimentos gerais do salário são regulados exclusivamente pela expansão e contração do exército industrial de reserva, que se regem, por sua vez, pela alternância periódica do ciclo industrial. Não se determinam, portanto, pelo movimento do número absoluto da população trabalhadora, mas pela proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército ativo e exército de reserva, pelo aumento ou redução do tamanho relativo da superpopulação, pelo grau em que ela é ora absorvida, ora liberada. (MARX, 2013, p. 864-865, *grifos do autor*).

Mesmo que o salário aumente, a situação do trabalhador não melhora muito, pois os preços dos produtos acompanham o salário, desse modo, o aumento do salário é aparente. O salário do trabalhador não corresponde ao tempo que passa produzindo mercadorias, ou seja, é inferior, portanto,

Se o dia de trabalho for de 10 horas, e o tempo necessário para produzir o valor de seu salário for igual a 6 horas, então sobram 4 horas durante as quais o operário *não está*

trabalhando para si, mas para seu patrão. Às 6 horas Marx chama de tempo de trabalho necessário, e as 4 horas, tempo de trabalho excedente. (HUBERMAN, 2021, p. 176, grifos do autor).

Desse modo, o trabalho excedente é apropriado pelo capitalista na forma do mais-valor, ou seja, “O lucro vem do fato de receber o trabalhador um salário menor do que o valor da coisa produzida” (Huberman, 2021, p. 126). Assim, os salários miseráveis que mal garantem a existência do trabalhador são apenas uma parte irrisória do que ele produz e do tempo que gasta.

A expropriação que formou um excedente de força de trabalho livre não é condição apenas da fase inicial de desenvolvimento do sistema capitalista, ela é constante. Para que o capital continue a existir precisa realizar movimentos de separação dos trabalhadores dos seus meios de trabalho.

2.2 A pobreza como resultado da lógica de reprodução do capital

No sistema capitalista as relações sociais são entremeadas pelos interesses de reprodução do capital não importando que a cada dia muitos morram, passem fome, vivam nas mais degradantes condições de existência. A existência da pobreza num polo e da riqueza no outro revela a real face do capital, no entanto, algumas teorias, teóricos atribuem a riqueza e a pobreza às questões meritocráticas, sorte, competência, economia, trabalho duro. Dessa forma, somente o indivíduo teria a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

A história tem nos revelado que aqueles que enriqueceram atingiram tal ponto porque exploraram a outros que são privados até mesmo do básico da produção. A origem dessa acumulação nos é apontada por Marx (2013) pressupondo uma acumulação primitiva, ou seja, anterior ao próprio sistema capitalista e se configura como seu ponto de partida. Conforme descreve Marx (2013),

Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada com uma anedota do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a lenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto [...]. (MARX, 2013, p. 959-960).

Assim, a existência de pobres e ricos é respaldada por um viés divino, natural, ou mesmo uma determinação do universo como se a existência desses opostos fosse tão normal quanto ao nascer do sol, de forma que responsabilizar os indivíduos por suas condições materiais precárias justifica, nessa fase de grande avanço das forças produtivas, a prevalência da pobreza. Nessa

perspectiva, a própria lógica de reprodução do capital que é a real causadora das desigualdades estaria isenta e somente o indivíduo é apontado como responsável por seus infortúnios.

Quando a sociedade se divide em classes sociais antagônicas, o excedente da produção passou a ser apropriado privadamente por uns poucos indivíduos, não importando se os demais teriam condições materiais de satisfazer suas necessidades básicas. Para além da apropriação da produção e das riquezas, o que marca a divisão da sociedade em classes é a exploração do homem pelo homem. Os modos de produção que sucederam o comunismo primitivo aperfeiçoaram a exploração e até intensificaram com o objetivo de gerar mais riqueza.

A história também revela que por muito mais tempo a humanidade viveu no comunismo, em que os bens materiais pertenciam a todos, a comida devia servir a todos e todos tinham igual importância, “[...], qualquer um podia ser, momentaneamente, juiz e chefe, [...] (Ponce, 2001, p. 26). Até mesmo a relação entre mulher e homem era igualitária,

Como debaixo do mesmo teto viviam muitos membros da comunidade - e, às vezes, a tribo inteira -, a direção da economia doméstica, entregue as mulheres, não era, como acontece entre nós, um assunto de natureza privada, e sim uma *verdadeira* função pública, socialmente tão necessária quanta a de fornecer alimentos, a cargo dos homens. (PONCE, 2001, p. 18, grifos do autor).

Com a divisão da sociedade em classes as relações que antes não possuíam hierarquia ou diferenciação de gênero sofreram bruscas transformações, a propriedade passou a ser privada e o bem-estar de todos sem distinção de sexo, idade, “cargo”, já não tinha mais importância. Eis que uma classe vai subjugar e explorar a outra atravessando gerações e sempre aperfeiçoando as formas dessa exploração.

Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. [...]. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, *de acordo com os seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. Libertas do trabalho material, o seu ócio não foi nem estéril, nem injusto, a princípio. Com os rudimentares instrumentos da época, não seria concebível que alguém se entregasse a funções *necessárias, mas não produtivas*, a menos que muitos outros trabalhassem para esse alguém. (PONCE, 2001, p. 25-26, grifos do autor).

Do comunismo primitivo até o modo de produção capitalista ocorreram várias mudanças, nessa sociabilidade, regida pelo capital, aqueles que são produtores da riqueza não a acessam, “O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume” (Marx, 2015, p. 304), pois, nem lhe pertencem os meios de produção nem o produto do seu trabalho. Ambos são de propriedade do capitalista

que não faz questão de pagar um salário que corresponda com a fineza do trabalho realizado ou a exploração praticada contra o trabalhador. O trabalhador trabalha não para se sentir realizado ou elevar o gênero humano, trabalha para conseguir dinheiro, manter sua existência.

O trabalho, que é a atividade criadora realizada pelo ser humano tendo como base a natureza, que “[...] é a base ineliminável do mundo dos homens. Sem a sua transformação, a reprodução da sociedade não seria possível” (Lessa; Tonet, 2011, p. 17). É, portanto, por meio dessa atividade que o humano produz a própria existência e que possibilitou o salto ontológico do ser meramente biológico ao ser social. O salto ontológico possibilitou um afastamento das barreiras naturais, mas não eliminou a relação de dependência do humano com a natureza, isso não significa que a sociedade esteja submetida às suas leis e processos naturais.

A atividade que os humanos realizam (trabalho) é diferente daquela que encontramos nos animais pois não é determinada biologicamente, mas, projetado na consciência antes de ser objetivado,

Entre os homens, a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas. Em primeiro lugar, porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. É essa capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx, a diferença do homem em relação à natureza, a evolução humana. (LESSA; TONET, 2011, p. 18).

Na sociedade dividida em classes o trabalho tem seu sentido original desfigurado passando a atender à classe dominante. No modo de produção capitalista, portanto, o trabalho se encontra na forma assalariada, na compra e venda da capacidade de trabalho do outro. Sendo que, o trabalhador não possui a alternativa de não vender sua força de trabalho, pois caso não a faça sua existência se compromete,” [...] o trabalho, a *atividade vital*, a própria *vida produtiva* aparecem ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma necessidade, da necessidade da manutenção da existência física” (Marx, 2015, p. 311, *grifos do autor*).

Assim, o trabalho nessa sociabilidade não enaltece o homem, pelo contrário, o rebaixa à condição de mercadoria que produz outras mercadorias. Nas palavras de Marx “A realização do trabalho aparece a tal ponto como desrealização que o trabalhador é desrealizado até à morte pela fome” (2015, p. 305), desse modo, o trabalho não realiza o trabalhador isso porque o trabalhador não se apropria da produção e menos que isso, independente da delicadeza ou complexidade do produto que suas forças põem no mundo, só recebe como pagamento (o salário) o mínimo para sobreviver. À vista disso, o trabalho é uma atividade esvaziada de sentido, de acordo com Marx (2015),

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, i. é, não pertence à sua essência, que ele não se afirma, antes se nega, no seu trabalho, não se sente bem, mas desgraçado; não

desenvolve qualquer livre energia física ou espiritual, antes mortifica o seu físico (*physis*) e arruína o seu espírito. [...]. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas coagido (*gezwungen*), trabalho forçado (*zwangsarbeit*). Ele não é portanto, a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele. (MARX, 2015, p. 308-309, *grifos do autor*).

Uma das manifestações da alienação do trabalho é a separação do trabalhador do que produz, dos objetos que de alguma maneira pôs no mundo, de modo que:

Todas essas consequências repousam na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto do seu trabalho* como um objeto *alienado*. O que é claro deste pressuposto: quanto mais o trabalhador se esforça (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alienado, que ele cria perante de si próprio; quanto mais pobre se tornam ele próprio [e] o seu mundo interior, tanto menos ele possui. (MARX, 2015, p. 305).

A alienação do trabalho também se dá no processo de produção quando o trabalhador nem mesmo conhece o produto final do seu trabalho, dessa forma, não se reconhece no que produziu, pois, este objeto lhe é alheio, não recebeu as impressões constitutivas da individualidade de quem produziu ainda mais quando o trabalho não passa de um modo de satisfazer as necessidades de existência, o trabalhador não vê na atividade produtiva sua realização.

O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que ele não é [trabalho] seu, mas de um outro, em que ele não lhe pertence, em que nele não pertence a si próprio, mas a um outro. Assim como na religião a autoatividade da fantasia humana, do cérebro humano e do coração humano opera independentemente do indivíduo, i. é, como uma atividade alienada, divina ou demoníaca, também a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ele pertence a um outro, é a perda dele próprio. (MARX, 2015, p. 309).

O trabalhador não se reconhecendo na atividade produtiva também não reconhece o outro, assim, está alienado em relação ao próprio gênero. Ou seja, assim como não se reconhece no produto da sua atividade, quando se defronta com o outro também não o reconhece.

O que vale para a relação do homem com seu trabalho, com o produto do seu trabalho e consigo próprio, vale para a relação do homem, tal como para o trabalho e o objeto de trabalho de outro homem. [...], a proposição de que o homem está alienado do seu ser genérico significa que um homem está alienado do outro, tal como cada um está alienado da sua essência (*Wesen*) humana. A alienação do homem, em geral em que o homem está para consigo mesmo, primeiro se realiza, se exprime, na relação em que o homem está para com o outro homem. Portanto, na *relação do trabalho alienado*, cada homem considera o outro ser segundo a medida e a relação na qual ele próprio se encontra como trabalhador. (MARX, 2015, p. 314, *grifo nosso*).

A alienação do trabalho como perda do objeto e do significado da atividade vital (o humano não se realiza no trabalho, é impulsionado a produzir de determinada forma em troca

de salário) comprometendo a exteriorização (se forma um ser alienado) do ser e em consequência sua generidade, tem aprofundamento no sistema capitalista. O impulso do trabalhador é a manutenção da sua existência física, “[...], logo que não exista qualquer coação, física ou outra, se foge do trabalho como da peste” (*Idem*, 2015, p. 309).

Tratando a alienação como produto da sociedade de classe tendo sua forma aprofundada na sociabilidade de modo capitalista é possível apontar que as desigualdades engendradas nos marcos desse modo de produção esboçam um afinamento das formas de alienação que respaldam a legitimidade dessa sociabilidade como o modo de produção e organização social que, supostamente, está para todos, em que, os avanços podem ser desfrutados por todos. Para desfrutar das maravilhas que esta sociedade proporciona, o indivíduo, segundo os apologetas do capital, precisa trabalhar, economizar e investir e, num passe de mágica tem sua riqueza multiplicada. O que não contam é que para tornar-se rico, apenas ser prudente com os gastos não é o suficiente.

Algumas teorias explicam a existência da pobreza por diferentes fatores que a separam da própria lógica de reprodução do capital, e não por acaso. Esse movimento é fundamental para que se mantenham mistificadas as reais causas das desigualdades que assolam essa sociabilidade.

Na compreensão ontológica a pobreza é entendida como fenômeno social e histórico que assola a humanidade e se estende por variadas regiões do planeta. Suas causas e seus efeitos suscitaram as mais diversas e deploráveis, explicações. *Em geral, apresentam-na como evento natural e incorrigível, outras vezes como resultado da ação ou inatividade dos pobres que, de vítimas, tornam-se culpados.* (SANTOS, 2017, p. 60, *grifo nosso*).

Para tanto, faremos um exposto sobre a análise de Santos (2017) a respeito das teorias que distorcem a real causa da pobreza, sendo, “[...] a abordagem Liberal, a Demográfica, a Culturalista, a compressão de Pobreza Relativa [...]” (Santos, 2017, p. 64). A primeira, a abordagem Liberal³, tem a liberdade e a defesa dos direitos individuais como princípio básico, considera que “[...], o maior bem que o indivíduo pode possuir na sua vida em sociedade é a sua liberdade e o direito a ter um espaço privado” (*idem, ibidem*). Tonet (2012), explica que:

A teoria liberal da cidadania (Kant, Hobbes, Locke, Rousseau e outros) tem como pressuposto que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais seriam apenas o desdobramento da igualdade e da liberdade naturais. A busca da realização pessoal, uma exigência da liberdade e da igualdade naturais, teria dado origem a toda sorte de conflitos, que, na ausência de qualquer elemento inibidor, poderiam por em perigo a sobrevivência da própria humanidade. (TONET, 2012, p. 63-64).

³ O Liberalismo surgiu no século XVII como movimento contrário a monarquia absolutista, no campo econômico teve como grande representante Adam Smith.

A cidadania elevada nos marcos do capital como de grande importância para que se construa uma sociedade melhor, na qual, todos tenham garantidos seus direitos invoca uma luta vã rumo a uma sociabilidade humanizada, justa e que caminha para acabar com todas as formas de desigualdades, serve de pano de fundo para que se mantenha as bases que sustentam o capital⁴. Pois,

Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados. (TONET, 2012, p. 34).

A abordagem Liberal nem de longe defende que todos tenham acesso aos mesmos benefícios no sentido de romper, por exemplo, com a propriedade privada, pelo contrário suas defesas vão de encontro aos interesses da burguesia, manter o status de quem o “conquistou” sem quaisquer ameaças ou divisões, sendo o Estado a instituição que deve resguardar esse direito. Os postulados do liberalismo defendem que a participação do Estado na saúde, educação, lazer etc. seja mínima, e que estes sejam deixados à cargo da iniciativa privada.

Desse modo, os liberais entendem que quando o Estado participa ofertando educação, saúde, moradia etc., está contribuindo para que as pessoas que recebem essa assistência mantenham-se escoradas, sem fazer o esforço necessário para livrar-se da pobreza, por essa razão defendem o Estado mínimo e são contrários a qualquer tipo de assistência aos pobres.

Para os liberais não é possível superar a pobreza, apenas reduzi-la, uma vez que a discussão sobre sua existência passa longe da sua relação com a lógica desigual do sistema do capital, é atribuída ao indivíduo, à suposta falta de empenho, dedicação, disposição. Santos argumenta que no Liberalismo prevalece a ideia da meritocracia, portanto,

O espaço que o indivíduo ocupa na sociedade é resultado da sua capacidade ou incapacidade de assumir posição de destaque e de obter maiores vantagens. A riqueza depende do quanto o indivíduo está disposto a trabalhar, do diferencial que tem a oferecer nas suas competições pessoais e dos riscos que está disposto a correr. (SANTOS, 2017, p. 66).

⁴ “Reconhecer as limitações intrínsecas da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar a importância que ela teve e tem no processo de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente – ainda que de modo contraditório e tensionado – a sociabilidade regida pelo capital”. (Tonet, 2012, p. 34).

Outra teoria tratada por Santos que explica sobre a pobreza, é a abordagem demográfica da pobreza defendida por Thomas Robert Malthus⁵, para ele “[...] a pobreza é inerente à própria existência humana e, sendo assim, nunca será superada” (Santos, 2017, p. 69). Dois elementos da teoria de Malthus se destacam: “[...] primeiro, que, sem alimentos, a humanidade não sobrevive e, segundo, que a paixão entre os sexos não se extinguirá” (Corazza, 2005, p. 4). Na perspectiva de Malthus, o casamento representa a assunção de um risco de cair na miséria e ver aumentado a quantidade de pobres, a pobreza por si mesma representaria uma forma de controle da população já que por vias da fome, doenças esse controle seria natural.

No que diz respeito a tese defendida por Malthus, é que, o que faz a miséria aumentar é o crescimento populacional que é desproporcional à produção de alimentos.

O horizonte por ele vislumbrado aponta para indescritíveis catástrofes provocadas pela fome generalizada que pode chegar a níveis avassaladores. Isso porque, segundo ele, a produção dos meios de subsistência cresce apenas numa progressão aritmética (1, 2, 3, 4, 5, 6...), enquanto a população mundial cresce apenas numa progressão geométrica (1, 2, 4, 8, 16, 32...), de modo que esta chega a dobrar sua quantidade em apenas 25 anos. Assim, sempre haverá incompatibilidade entre necessidades humanas e as possibilidades reais de estas serem supridas. (SANTOS, 2017, p. 69).

Sobre a abordagem demográfica da pobreza defendida por Malthus, Santos (2017) aponta que muitos dos seus postulados foram superados, os quais apontavam que a população cresceria desordenadamente sendo impossível alimentar a todos, além disso a falta de alimentos na mesa de muitos não tem relação com uma produção baixa, se dá diretamente pela concentração dos meios de produção nas mãos de poucos que visando o lucro pouco importa se todos saciam sua fome.

Alguns reflexos da teoria de Malthus reverberaram através dos neomalthusianos⁶ que “Empenharam-se em explicar os efeitos do aumento da natalidade na economia e no meio ambiente, e, apontaram o controle populacional como forma de gestão da miséria (Santos, 2017, p. 73)”. Esses novos expoentes da abordagem demográfica da pobreza acreditam que “[...] quanto maior o número de habitantes de um país, menor a renda per capita e a disponibilidade de capital a ser distribuído pelos agentes econômicos” (Fontana *et al*, 2015, p. 117).

⁵ Economista inglês, escreveu no contexto da Revolução Industrial em que as desigualdades eram bastante perceptíveis, assim, sua pesquisa partia da análise demográfica para entender a pobreza. Malthus adotava a tese de que a existência da pobreza tinha relação como o crescimento populacional, uma vez que, a produção não acompanhava a expansão populacional. A primeira publicação de Malthus sobre o assunto e objeto de análise da autora por nós citada (SANTOS, 2017), foi “Ensaio sobre a população”, de 1798. Ver MALTHUS, Thomas Robert. **Ensaio sobre a população**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

⁶ A teoria neomalthusiana é uma releitura das ideias de Malthus, com o diferencial de que o controle da natalidade deve ser realizado por métodos contraceptivos, com base em Cabeleira (2013).

Os neomalthusianos se voltaram a ampla defesa do controle da natalidade divulgando métodos contraceptivos, em Portugal por exemplo, segundo Cabeleira (2013), o neomalthusianismo foi promovido pelos anarquistas ganhando destaque por ser difundido por profissionais da saúde e farmacêuticos, ainda, o movimento ganhava força por utilizar jornais e revistas militantes e de grande tiragem.

O feito notório da abordagem demográfica da pobreza foi a proposta de planejamento familiar, “[...], amplamente abraçada pelos organismos internacionais (ONU, Banco Mundial, UNICEF) que não economizaram recursos” (Santos, 2017, p. 73).

De acordo com os neomalthusianos o controle da natalidade se mostraria como medida eficaz para frear o crescimento da população e conseqüentemente o aumento da pobreza, essa medida foi adotada em alguns países, inclusive no Brasil.

As práticas mais comuns foram, desde as mais simples, como: distribuição de contraceptivos à população de baixa renda, campanhas de esclarecimento quanto a importância de seu uso, propagandas publicitárias com divulgação de modelo adequado de família como poucos filhos; até as mais drásticas intervenções, como a regulação do número de filhos pelo Estado, como ocorreu na China, e a esterilização em massa das populações pobres, realizadas na Colômbia e na Índia. (ALVARENGA; SCHOR *apud* SANTOS, 2017, p. 73).

A abordagem demográfica da pobreza defendida pelos neomalthusianos, segundo Santos (2017) atribuí ao crescimento da população a devastação do meio ambiente. É dito que o crescimento da natalidade nos países subdesenvolvidos provoca o esgotamento dos recursos naturais, daí a dificuldade desses países de superar a pobreza.

O entendimento dos neomalthusianos é que a maior pressão demográfica tenciona a elevação da demanda por produtos e serviços, comprometendo, significativamente, mediante a intensificação das atividades industriais, os estoques de recursos naturais e a qualidade de vida no ecúmeno. (LIMA, 2013, p. 576).

Santos (2017), rebate sobre a questão de serem os países subdesenvolvidos os que mais danos causam ao meio ambiente apontando, que na verdade,

Os grandes responsáveis pela devastação ambiental são os países mais desenvolvidos, ou seja, aqueles que possuem população menos numerosa. Pois, as grandes potências são as que mais poluem e as que mais lixo produzem, ao mesmo tempo em que acusam e impõem restrições aos países subdesenvolvidos. (SANTOS, 2017, p. 74).

Portanto, cai por terra a ideia de que a pobreza tem seu germe no excesso populacional e que é este excesso que provoca escassez e devastação ambiental. Pois, conforme exposto pela autora são os países ditos desenvolvidos e menos numerosos que mais degradam o ambiente e, não é a incapacidade de produção frente ao crescimento populacional que provoca a pobreza.

A abordagem culturalista de pobreza também apresenta uma explicação distorcida sobre suas causas, de forma que atribuem ao pobre uma incapacidade de superar seu status por estar inserido numa cultura que o ensinou a ser pobre, que lhe imprimiu valores, características que o conforma. Essa abordagem tem como expoente Oscar Lewis⁷, “Segundo ele, a discussão em torno da pobreza não pode se limitar a questões econômicas, situações de privação, desorganização ou carência, pois, para ele, trata-se também de questão cultural, com estruturas e razões próprias” (Santos, 2017, p. 76).

De modo que, mesmo as condições materiais do indivíduo avançando não é capaz de livrar-se da cultura da pobreza, pois, está além de questões econômicas, do seu acesso aos bens espirituais produzidos pela humanidade é como se estivesse de tal modo impregnada na subjetividade do indivíduo que ele não é capaz de superá-la.

A característica basilar da cultura da pobreza é a transmissibilidade entre gerações através da socialização (primária) realizada com a criança por familiares e vizinhos. Assim, assiste-se a uma espécie de círculo vicioso em que a cultura da pobreza é herdada de geração em geração, pois os pais, ao transmitirem a sua subcultura através da socialização, estão a legar aos filhos um conjunto de traços culturais, econômicos, sociais e psicológicos [...] que concorrem decisivamente para conservar os seus filhos na pobreza. (DIOGO, 1992, p. 19).

A pobreza, então, mais do que um estado de privação é um comportamento aprendido, “cristalizando-se em valores, em receitas de actuação face a situações similares e, por isso, em comportamentos típicos dos pobres” (*Idem*, 1992, p. 17). Os comportamentos típicos dos pobres aos quais Lewis se refere pode ser observada em um dos “traços” que atribuí à cultura da pobreza,

[...] caracterizados sobretudo pela luta constante pela sobrevivência, desemprego e subemprego, baixos salários, trabalho, desqualificado, trabalho infantil, ausência de economias e falta crônica de dinheiro, empréstimos comuns junto a agiotas com altas taxas de juro, uso de roupa e mobiliário de segunda mão, etc.:. (LEWIS *apud* CASTILHO, 2018, p. 26).

Dentro desse padrão que o antropólogo define, de acordo com Santos (2017), na concepção dele,

[...] se torna mais fácil combater a pobreza que eliminar a cultura da pobreza, pois, nem mesmo a inserção do indivíduo em algumas instituições sociais, como o Exército e a Prisão, ou, sua inserção nos programas de distribuição de renda, são suficientes para eliminar os traços da cultura da pobreza. (SANTOS, 2017, p. 78).

⁷ Antropólogo social norte-americano que popularizou o termo “cultura da pobreza” através de suas obras por volta da década de 60.

Partindo desse entendimento, a pobreza estaria no modo de ser do indivíduo, nos seus hábitos que não lhe permitem vislumbrar um outro horizonte, entretanto, como é possível ser diferente se objetivamente não foi apresentada outra realidade, outro modo de ser e outros hábitos? A esse respeito Santos levanta alguns questionamentos que reforçam a crítica à cultura da pobreza no que diz respeito a esta ser um fator constitutivo da realidade dos indivíduos e não surgida pela realidade do indivíduo, ela coloca:

[...] esses indivíduos que compartilham da tal cultura da pobreza compram alimentos sempre aos poucos e usam roupas e móveis de segunda mão por puro hábito? Não seria isso apenas uma tática de sobrevivência desenvolvida por indivíduos impossibilitados de desfrutar de situação mais confortável? Por que não frequentam museus, galerias de arte, teatros etc.? É possível gostar de algo de que não se conhece, do qual não se faz parte, se te ensinam precocemente que ali pertence a outro mundo, a outras pessoas, à outra realidade? As atividades educativas e as artes de modo geral podem ser prioridade quando não se tem o necessário para manter-se dignamente vivo? (SANTOS, 2017, p. 80).

A teoria da cultura da pobreza de modo geral parte do princípio de que o indivíduo não é capaz de superar a cultura da pobreza, simplesmente, “por força do hábito” mesmo tendo um mundo de riquezas (material e espiritual) à sua frente e não porque as condições objetivas que se apresentam não lhe permitem. Essa teoria, seguindo a linha das abordagens Liberal e demográfica de pobreza, coloca o indivíduo como o único responsável pelas adversidades que enfrenta.

O defensor da teoria sobre a Pobreza Relativa, Oscar Altimir⁸, considera que, “La pobreza es relativa sólo en la medida en que la norma que sirve para definirla se relaciona con un contexto social determinado y se refiere a una determinada escala de valores, asociada a un estilo de vida” (Altimir, 1979, p. 9). Sendo assim, “[...] parte da compreensão de que a pobreza precisa ser analisada considerando os critérios que definem as situações de bem-estar” (Santos, 2017, p. 83) e não como tendo relação com as questões econômicas,

Explica que a pobreza é um fenômeno situacional associado ao baixo consumo, à desnutrição, a precárias condições de vida, a baixos níveis educacionais, às péssimas condições sanitárias, atitudes de desalento, pouca participação nos mecanismos de integração social etc. Nesse sentido, a pobreza e sua conceptualização estão associadas ao contexto socioeconômico e aos objetivos gerais do projeto social em que se inserem as políticas de combate à pobreza. (Santos, 2017, p. 83).

A medição dos níveis de pobreza é dada na comparação dos grupos de referência de determinada sociedade, do grupo que possui privações em relação àqueles que tem suas necessidades satisfeitas, “La apreciación del propio bienestar depende, em parte, del que

⁸ Economista argentino, destaque nos estudos sobre pobreza na América Latina e Caribe. Foi diretor da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), posteriormente ficou à frente da Revista CEPAL.

disfrutan los grupos de referencia com los cuales él se compara” (Altimir, 1979, p. 9), portanto, “A pobreza, assim como a riqueza, é essencialmente relativa, pois, é percebida na relação com o outro. Ou seja, o indivíduo percebe sua situação de privação na relação com os grupos de referência aos quais se compara” (Santos, 2017, p. 88).

Partindo desse pressuposto, de acordo com Santos (2017), a consideração sobre pobreza parte de critérios valorativos, do significado que cada sociedade (situada em dado tempo histórico ou lugar) dá às necessidades básicas, desse modo, em medidas diferentes o que se considera como pobre pode variar, ou seja, depende do que cada sociedade, país entende como necessidade ou garantia de bem-estar.

[...] la pobreza normativamente definida debe referirse al estilo de vida predominante en la sociedad; éste crea los deseos e impone las expectativas de las que surgen las necesidades. En este sentido, el concepto de pobreza es siempre relativo. Es dinámico y específico de cada sociedad. Su contenido varía en el tiempo, en la medida em que las necesidades básicas cambian históricamente en una misma sociedad, com el cambio del estilo de vida y com el desarrollo económico. (ALTIMIR, 1979, p. 10).

Para Altimir, de acordo com Santos (2017), combater somente a pobreza material não seria o suficiente, o indivíduo também precisaria desenvolver suas potencialidades. O que não se leva em consideração é que a superação da pobreza material seria o resultado de uma profunda transformação da sociedade, em que, uns não teriam menos que outros. Ainda segundo Santos essa teoria critica a concepção marxista de pobreza por entender que esta parte de uma análise econômica, no entendimento de Altimir, “Suas explicações abordam as desigualdades sociais de maneira ampla, de modo que sua categoria analítica abarca os explorados, não os pobres” (*Idem*, 2017, p. 84).

Por tal razão, a concepção marxista não é indicada para analisar a pobreza, uma vez que, para Altimir, “Seria esta falta de precisão teórica do conceito de pobreza que impede os pobres de serem considerados como grupo social em sentido estrito. A natureza descritiva do conceito apenas permite indicá-la como categoria social meramente classificatória” (Santos, 2017, p. 86).

Nas considerações de Santos (2017) sobre a concepção de Pobreza Relativa, destaca que o autor não apresentou aquilo que se propôs, “um novo conceito de pobreza”, já que no entendimento dele a pobreza passa pelo aspecto da privação e o diferente na sua análise é o de que a definição de quem é ou não pobre parte da medição de cada sociedade, dos critérios que considera como bem-estar.

A autora ainda discuti que o conceito apresentado por Altimir desconsidera que a pobreza não é recente, nem restrito a certo tempo histórico ou sociedade e ressalta,

Embora os indivíduos em cada sociedade sejam arrebatados por imensuráveis mudanças sociais que implicam, de fato, em alterações das suas necessidades, expectativas, desejos, sentimentos etc., a pobreza continua relacionada a uma situação real de privação. Isto significa que os objetos de consumo e serviços dos quais os indivíduos necessitam podem até variar, a situação calamitosa que daí advém, não. É a mesma que tem atravessado a história da humanidade. (SANTOS, 2017, p. 89).

A terceira consideração que Santos faz sobre a teoria da Pobreza Relativa rebate a crítica que Altimir lança às teorias que realizam a análise econômica da pobreza, destacando que ele próprio considera a privação como expressão da pobreza, “Embora o fenômeno da pobreza se apresente com as mais distintas nuances, não há como omitir que sua essência está ancorada numa base econômica” (*Idem*, 2017, p. 90).

Na última consideração acerca da concepção defendida por Altimir, Santos (2017) registra a contradição do autor, para tanto,

[...] o fato de o autor afirmar que a desigualdade não se resume à pobreza e, ao mesmo tempo, reconhecer que a pobreza e a riqueza representam um aspecto extremo da desigualdade social. Contraditoriamente, defende que a pobreza seja analisada na relação de desigualdade, a partir dos padrões de referência. Isto não seria, de antemão, pressupor a permanência da desigualdade? Se entendermos que a pobreza é relativa e por tal motivo devemos estabelecer critérios coletivos para utilizarmos como padrões de referência em relação aos níveis que definem o que está acima ou abaixo da pobreza, estaremos apenas aceitando e legitimando o fato de que a sociedade é dividida entre os que detêm a riqueza e os que são privados do seu usufruto. (SANTOS, 2017, p. 91).

As teorias apresentadas através de Santos demonstram como o problema da pobreza é deslocado para longe da vigência do capitalismo e tomado com algo de responsabilidade do indivíduo e até mesmo uma determinação natural. Como consequência as medidas que visam combater a pobreza são superficiais, podem até ter como resultado um certo alívio, mas jamais a superação nos limites do capitalismo.

O processo de consolidação e fortalecimento do sistema capitalista é o mesmo que gerou a pobreza, para tanto, agora faremos a análise de como se dá a reprodução capitalista, das leis que comandam esse movimento. Já apontamos anteriormente algumas das condições de reprodução do capital, o exército industrial de reserva que é produzido e mantido pela própria dinâmica do sistema e o mais-valor, fundamental para manter os ricos como ricos.

A lei geral da acumulação capitalista possui regras próprias que fazem o capital circular para gerar mais capital. Para que haja a reprodução do capital é preciso que também entre em cena a chamada composição do capital formada pelo capital constante e o capital variável, meios de produção e força viva de trabalho. Nas palavras de Marx (2013):

A composição do capital deve ser considerada em dois sentidos. Sob o aspecto do valor, ela se determina pela proporção em que o capital se reparte em capital constante ou valor dos meios de produção e capital variável ou valor da força de trabalho, a

soma total dos salários. Sob o aspecto da matéria, isto é, do modo como esta funciona no processo de produção, todo capital se divide em meios de produção e força viva de trabalho; essa composição é determinada pela proporção entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho exigida para seu emprego. (MARX, 2013, p. 835).

Segundo Huberman (2021) o capital constante e o variável podem assim serem entendidos:

O capital constante é a parte empregada em fábricas, máquinas, ferramentas, matéria-prima etc. O variável é a parte empregada na aquisição de força de trabalho – em salários. O capital constante tem esse nome pelo fato de que no processo de produção seu valor permanece constante – até o produto final, seu exato valor original é transferido, nem mais nem menos. O capital variável tira seu nome do fato de que no processo de produção seu valor original se transfere ao produto final. Ao passo que o capital constante é estéril, pois não cria nenhum valor novo no processo produtiva, o capital variável é criativo pelo fato de ele (e apenas ele) criar novos valores no processo de produção. É o capital variável que cria um valor superior ao que vale em si - a mais- valia. É o capital variável (força de trabalho viva) que dá origem aos lucros. (HUBERMAN, 2021, p. 215).

O capital variável tem grande importância para a reprodução do capital, é a parte investida em força de trabalho, uma vez que, somente o trabalho humano pode gerar valor, pois, fornece para o capitalista sua fonte de lucro, o mais-valor. O lucro por sua vez, deve ser reaplicado para aumentar a produtividade e assim gerar mais lucro.

O crescimento do capital implica o crescimento de seu componente variável, ou seja, daquele componente que se converte em força de trabalho. Uma parte do mais-valor transformado em capital adicional tem de se reconverter sempre em capital variável ou fundo adicional de trabalho. (MARX, 2013, p. 836).

O capitalista aplica investimento maior no capital constante, para a melhoria dos meios de produção, e assim aumento da produtividade. O problema que daí decorre é que a parte destinada aos salários é reduzida, o que causa menos contratações e, por conseguinte, condena a parte empregada ao sobretabalho.

Essa alteração na composição técnica do capital, o aumento da massa dos meios de produção, comparada à massa da força de trabalho que a põe em atividade, reflete-se na composição de valor do capital, no aumento do componente constante do valor do capital à custa de seu componente variável. Se de um dado capital, por exemplo, calculando-se percentualmente, investia-se originalmente 50% em meios de produção e 50% em força de trabalho, posteriormente, com o desenvolvimento do grau de produtividade do trabalho, investem-se 80% em meios de produção e 20% em força de trabalho etc. (MARX, 2021, p. 846).

Esse movimento provoca maior acumulação, apesar de que quando se está investindo menos em capital variável em teoria o lucro deveria ser menor, na verdade, quando isso ocorre se eleva a capacidade produtiva e assim a acumulação aumenta, “Isto remete ao fato de que a acumulação de capital constitui condição para o desenvolvimento do modo de produção

especificamente capitalista ao passo que a produção capitalista promove a acumulação do capital” (Santos, 2017, p. 96).

Ainda sobre o processo de acumulação, Pimentel (2012), reforça que o aumento da produtividade do trabalho alavanca a acumulação, em que, os meios de produção contribuem com a maior produtividade do trabalhador, sendo que, com o melhoramento dos meios de produção ou das técnicas o trabalho do trabalhador vai render mais, assim:

[...], a tendência da produtividade é crescer cada vez mais. Como parte integrante desse aumento da produtividade, acrescente-se ainda a esse processo a massa da maquinaria utilizada dos animais, dos fertilizantes naturais, tubulações etc. Mesmo sendo condição ou consequência, o crescente volume dos meios de produção comparado com a força de trabalho por ele incorporada expressa a crescente produtividade do trabalho. (PIMENTEL, 2012, p. 24).

De modo que, os métodos para aumentar a produtividade do trabalhador são, em resumo, métodos para extrair mais-valia fazendo andar o processo de acumulação (PIMENTEL, 2012). A acumulação fica concentrada nas mãos de alguém,

Cada capital individual é uma concentração maior ou menor de meios de produção e dotada de comando correspondente sobre um exército maior ou menor de trabalhadores. Cada acumulação se torna meio de uma nova acumulação. Juntamente com a massa multiplicada da riqueza que funciona como capital, ela amplia sua concentração nas mãos de capitalistas individuais e, portanto, a base da produção em larga escala e dos métodos de produção especificamente capitalistas. (MARX, 2013, p. 849-850).

A concentração até esse momento se divide em muitas mãos, no entanto, vai se tornando limitada, pois até certo ponto a acumulação se apresenta “[...] como concentração crescente dos meios de produção e do comando sobre o trabalho, *ela aparece, por outro lado, como repulsão mútua entre muitos capitais individuais* (Marx, 2017, p. 850-851, *grifo nosso*).

Desse modo, ocorre outro movimento denominado centralização que é exatamente essa limitação da concentração de capitais entre poucos capitalistas, “Se aqui o capital cresce nas mãos de um homem até atingir grandes massas, é porque acolá ele se perde nas mãos de muitos outros homens. Trata-se da centralização propriamente dita, que se distingue da acumulação e da concentração” (Marx, 2017, p. 851).

Com o movimento da centralização a disputa se dá entre capitalistas, os maiores derrubam os menores, “A luta concorrencial é travada por meio do barateamento das mercadorias” (Marx, 2013, p. 851). Dessa forma, o capitalista que está tentando se estabelecer disputa com aquele que por ter uma acumulação maior e estabilizado consegue baixar o preço da mercadoria sem perder o lucro. Marx (2013) destaca que,

A centralização é possível por meio da mera alteração na distribuição de capitais já existentes, da simples modificação do agrupamento quantitativo dos componentes do capital social. Se aqui o capital pode crescer nas mãos de um homem até formar

massas grandiosas é porque acolá ele é retirado das mãos de muitos outros homens. Num dado ramo de negócios, a centralização teria alcançado seu limite último quando todos os capitais aí aplicados fossem fundidos num único capital individual. Numa dada sociedade, esse limite seria alcançado no instante em que o capital social total estivesse reunido nas mãos, seja de um único capitalista, seja de uma única sociedade de capitalistas. (MARX, 2013, p. 853).

Conforme Marx demonstrou, todo esse movimento do capital para sua reprodução tem como consequência, para ele solução, uma massa maior de trabalhadores livres no mercado, uma população excedente. Assim, a criação de um exército de reserva, de acordo com o que foi discutido no subitem anterior, é responsável por aumentar a concorrência entre os trabalhadores, pressionar os salários para baixo e aumentar a exploração dos que estão empregados. A esse respeito Pimentel (2012) elucida que:

Por sua vez, o aumento do exército industrial de reserva está também relacionado ao sobretrabalho de uma parte ocupada da classe trabalhadora. Portanto, uma das formas de aumentar a riqueza do capitalista individual e ao mesmo tempo fazer andar mais rápido a produção do exército industrial de reserva compatível com o avanço da acumulação social, é sujeitar uma fração da classe trabalhadora à ociosidade forçada em face sobretrabalho da outra fração. A expansão e a contração do exército industrial de reserva regulam, de maneira exclusiva, os movimentos gerais do salário. O movimento da lei da oferta e da procura de mão de obra tem como suporte a superpopulação relativa. Isso porque ela restringe a ação dessa lei a limites absolutos que ficam submetidos à sede de explorar e à intensidade de dominação do capital. (PIMENTEL, 2012, p. 38-39).

Agora faremos breve exposto de como se dá o mais-valor (mais-valia), considerando todo o movimento do capital no seu processo de reprodução o mais-valor é produzido através do capital variável, do trabalho vivo gerador de valor. Huberman (2021, p. 175) assinala que “[...] o trabalhador recebe salários em troca de sua capacidade de trabalho. Esse salário tenderá sempre a ser igual à soma de dinheiro que lhe adquirirá todo o necessário para a reprodução da capacidade de trabalho, tanto em si como em seus filhos”.

Conforme já dissemos, o trabalho realizado pelo trabalhador não corresponde ao salário que recebe, é inferior. Sendo assim, o que acontece com a outra parte do valor produzido? Fica com o capitalista, daí advém seu lucro, “A diferença entre o que o trabalhador recebe de salário e o valor da mercadoria que produz é a mais valia” (Huberman, 2021, p. 177). Sobre o mais-valor na sociedade do capital, Marx (2013) corrobora:

[...] todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial, degradam-no à condição de um apêndice da máquina, aniquilam o conteúdo de seu trabalho ao transformá-lo num suplício, alienam ao trabalhador as potências espirituais do processo de trabalho na mesma medida em que a tal processo se incorpora a ciência como potência autônoma, desfiguram as condições nas quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao despotismo mais mesquinho e odioso, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, arrastam sua mulher e seu filho sob a roda do carro de Jagrená do capital. Mas todos os métodos

de produção do mais-valor são, ao mesmo tempo, métodos de acumulação, e toda expansão da acumulação se torna, em contrapartida, um meio para o desenvolvimento desses métodos. (MARX, 2013, p. 876).

A pobreza no sistema capitalista é, portanto, pressuposto para a reprodução do capital, uma vez que, quanto mais produz menos possui. Fazemos a ressalva de que a existência da pobreza numa fase em que as forças produtivas estão no auge do seu desenvolvimento – e com potência para evoluírem mais – não é à toa ou “acidente de percurso”, existe para que o capital consiga cada vez mais acumular riqueza que se concentra em poucas mãos. Enquanto muitos morrem por não terem o que comer os campos produzem mais alimentos do que jamais foi vivenciado em outra sociabilidade, nessa contradição inescrupulosa somente o capital se beneficia.

2.3 A agudização da pobreza como rebatimento da crise estrutural do capital

A crise estrutural do capital datada da década de 1970, segundo Mészáros, atinge todas as esferas da sociedade e se diferencia das crises cíclicas às quais o capital está acostumado a passar. A crise estrutural do capital afeta diretamente as três dimensões fundamentais do capital “produção, consumo e circulação/distribuição/realização”.

Certamente, a crise estrutural não se origina por si só em algumas regiões misteriosas: reside dentro e emana das três dimensões internas acima mencionadas. Não obstante, as disfunções de cada uma, consideradas separadamente, devem ser distinguidas da crise fundamental do todo, que consiste no *bloqueio sistemático* das partes constituintes vitais. (MÉSZÁROS, 2011, p. 798, *grifos do autor*).

Como exemplo de crise cíclica podemos citar a quebra da bolsa de valores de Nova York de 1929-33, que afetou a economia de outros países do globo, mas como é de característica da crise cíclica, logo após, veio a recuperação e expansão do capital. No pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) os Estados Unidos da América se tornou credor para reconstrução dos países europeus arrasados pela guerra, internamente estimulava o consumo e a especulação financeira. Entretanto, os empréstimos passaram a diminuir conforme a Europa ia se reconstruindo e em certo momento a produção ultrapassou o consumo, estes entre outros fatores, acabaram incidindo na quebra bolsa de valores de Nova York.

O fato é que, por maior que fosse a crise, ela estava longe de ser uma crise *estrutural*, ao deixar um grande número de opções abertas para a sobrevivência continuada do capital, bem como para sua recuperação e sua reconstituição bem mais forte do que nunca em uma base economicamente mais saudável e mais ampla. (MÉSZÁROS, 2011, p. 793, *grifos do autor*).

A crise estrutural do capital “[...] afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (Mészáros, 2011, p. 796-797, *grifos do autor*), diferente das crises cíclicas a crise estrutural não encontra saídas dentro da própria configuração do capital, tende a agudizar as contradições do sistema do capital acirrando as desigualdades e colocando em risco a existência da humanidade. Mészáros (2011) assinala que,

A devastação sistemática da natureza e a acumulação contínua do poder de destruição – para os quais se destina globalmente uma quantia superior a um trilhão de dólares por ano – indicam o lado material amedrontador da lógica absurda do desenvolvimento do capital. Ao mesmo tempo, ocorre a negação completa das necessidades elementares de incontáveis milhões de famintos: o lado esquecido que sofre as consequências dos trilhões desperdiçados. O lado humano paralisante deste desenvolvimento é visível não só na obscenidade do “subdesenvolvimento” forçado, mas em todos os lugares, inclusive na maioria dos países de capitalismo avançado. (MÉSZÁROS, 2011, p. 801).

O capital, no contexto de sua crise estrutural, se defronta com suas próprias contradições sem conseguir escondê-las por completo. Segundo Mészáros (2011, p. 801, *grifos do autor*), “O sistema existente de dominação está em crise porque sua *raison d’être* e sua justificação históricas desapareceram, e já não podem mais ser reinventadas, por maior que seja a manipulação ou a pura pressão”. Como tentativa de mascarar a realidade o capital lança mão de justificações ideológicas.

Mesmo assim, apesar de sua força, a mistificação ideológica não consegue eliminar o fato desagradável de ser a transformação do capitalismo avançado, que abandona uma condição em que poderia se ufanar de ser o “Estado do bem-estar”, para uma outra em que mesmo os países mais ricos têm de oferecer *sopões* e outros benefícios miseráveis “*para os pobres merecedores*”, [...]. (MÉSZÁROS, 2011, p. 104, *grifos do autor*).

Mészáros (2011) destaca como novidade histórica da crise estrutural do capital os seguintes aspectos:

(1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua *escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar* poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perde sua energia. (MÉSZÁROS, 2011, p. 795-796, *grifos do autor*).

O aspecto da incontrolabilidade do capital é próprio da sua lógica, garantiu que chegasse tão longe e se fizesse forte subjugando tudo e todos.

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou parecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e do comércio a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, *grifos do autor*).

A gana de acumulação do capital perpassa todos os limites imagináveis, explora, aliena, manipula ideologicamente e mata com a naturalidade e cinismo próprio da lógica incontrolável do capital. A acumulação é o objetivo único e final do sistema do capital para a sua expansão, “Essa determinação constitui, ao mesmo tempo, um dinamismo antes inimaginável e uma deficiência fatídica” (*Idem*, 2011, p. 100), o autor complementa:

Neste sentido, como sistema de controle sociometabólico, o capital é absolutamente irresistível enquanto conseguir extrair e acumular trabalho excedente – seja na forma econômica direta seja forma basicamente política – no decurso da *reprodução expandida* da sociedade considerada. (MÉSZÁROS, 2011, p. 100, *grifos do autor*).

Como não há limites para o capital, para garantir sua reprodução lança mão de perversos artificios, dentre eles, a taxa de utilização decrescente que é “[...] uma das leis tendenciais mais importantes e abrangentes do desenvolvimento capitalista” (*Idem*, 2011, p. 674). A taxa de utilização decrescente reduz o tempo útil das mercadorias (obsolescência planejada), dessa forma, faz com o que o consumo de determinada mercadoria se mantenha constante, perpetuando o processo de expansão do capital. Outra questão que pode ser levantada é que este consumo se volta a produtos supérfluos que caso não existissem não faria diferença. Sobre a destruição da riqueza produzida, a obsolescência planejada não é suficiente, assim, há um maciço investimento no complexo militar-industrial e indiretamente um incentivo a guerra.

O instrumento disposto e capaz de romper o nó górdio de como combinar a máxima expansão possível com a taxa de utilização mínima apresentou-se ao capital na figura do complexo militar-industrial, após uma série de tentativas fracassadas em lidar com os problemas da superprodução e modo menos perdulário a partir da crise de 1929/33. (MÉSZÁROS, 2011, p. 691).

Os problemas que decorrem da própria lógica de reprodução do capital e agudizadas no contexto da crise estrutural, mobilizam os apologetas do capital entorno da defesa de

humanização desse sistema e busca de melhorias, quando na verdade, não interessa ao capital romper com as desigualdades porque elas alimentam o seu sociometabolismo. O capital desde seus primeiros passos já mostrava a irreconciliável unidade entre sua existência e a dignidade da vida humana.

Considerando que o capital só pode funcionar por meio de contradições, ele tanto cria com destrói a família; produz a geração jovem economicamente independente com sua “cultura jovem” e a arruína; gera as condições de uma velhice potencialmente confortável com reservas sociais adequadas, para sacrificá-las aos interesses de sua infernal maquinaria de guerra. Seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital. Se não fosse o fato de que o capital necessita do trabalho vivo para sua autorreprodução ampliada, o pesadelo do holocausto da bomba de nêutrons certamente se tronaria realidade. Mas, já que tal “solução final” é negada ao capital, somos confrontados com as consequências desumanizadoras das suas contradições e com a crise crescente do sistema do sistema de dominação. (MÉSZÁROS, 2011, p. 802).

Ao passo que bilhões são desperdiçados na indústria bélica, bilhões de pessoas padecem na mais profunda miséria no mundo. Segundo a edição de 2023 do relatório da ONU⁹, 1,1 bilhões de pessoas vivem na pobreza, os dados são de 110 países que corresponde ao total de 6,1 bilhões de pessoas, o próprio relatório admite que devido a pandemia de COVID-19 os dados de alguns países estão desatualizados (PNUD, 2023). O relatório destaca que na África Subsaariana vivem metade dos pobres, 534 milhões, e, no Sul da Ásia vivem 389 milhões de pobres (PNUD, 2023).

A pandemia de COVID-19 foi responsável por intensificar a pobreza no Brasil, no ano de 2021, atingiu 62,5 milhões de pessoas, maior número registrado desde 2012¹⁰ (G1, 2022). Vale dizer que a pandemia de COVID-19, escancarou e agravou os problemas do capital. O Relatório de pobreza e equidade no Brasil: mirando o futuro após duas crises, apontou que o aumento do número de pobres se deu quando a assistência financeira do governo federal iniciada em 2020, para amenizar os impactos da pandemia, foi diminuindo, tanto os valores quanto os beneficiários (Banco Mundial, 2022). Em dados mais recentes, no ano 2023, a pobreza deu melhores indicativos de recuo, a taxa caiu para 27,5% menor registrada no país desde 2012 (BRASIL, 2024¹¹).

Na América do Sul e Caribe, segundo o relatório “Panorama Social da América Latina e Caribe 2023: A inclusão laboral como eixo central para o desenvolvimento social e

⁹ Relatório Global MPI 2023: Desempilhando a Pobreza Global – Dados para Ações de Alto Impacto. Relatório anual que atualiza e traz um panorama sobre a pobreza, vida dos pobres, privações e intensidade da sua pobreza.

¹⁰ A partir de 2012 passou-se a utilizar a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), que acompanha o desenvolvimento socioeconômico do país, ver mais em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

¹¹ Site do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome.

inclusivo¹²”, 180 milhões de pessoas não possuem renda suficiente para cobrir suas necessidades básicas e 70 milhões não tem renda suficiente para comprar a cesta básica (CEPAL, 2023, p. 59). O mesmo relatório aponta que o número de trabalhadores informais ainda se mantém alto,

Según datos basados en las encuestas de empleo de la región, antes de la pandemia (segundo trimestre de 2019), 50,2 millones de hogares (el 39% del total) —17,8 millones de los cuales estaban encabezados por mujeres— dependían exclusivamente del empleo informal y 25,5 millones de hogares (el 20% del total) tenían integrantes en ambos sectores. Esto significa que, en América Latina y el Caribe, 75,8 millones de hogares (el 58% del total) dependían total o parcialmente del empleo informal, mientras otros 54,4 millones de hogares (el 42% restante) dependían totalmente del empleo formal. Como se documentó previamente, la contracción del empleo informal en 2020 supuso una reducción del número de hogares total o parcialmente dependientes del empleo informal (disminución de alrededor de 16 hogares). Los datos de 2022 (segundo trimestre) evidencian un retorno a cifras y proporciones similares a las registradas antes de la pandemia [...]. (CEPAL, 2023, p. 114-115).

O trabalho informal representa uma das sórdidas faces do capital, através dele consegue explorar o trabalhador em maior intensidade e ele não pode nem mesmo recorrer às leis, nem está resguardado por qualquer direito, ainda assim, trabalhar na informalidade significa um meio para sobreviver. No Brasil, por exemplo, a reforma trabalhista¹³ (Lei nº 13.467/2017) que prometia gerar mais empregos e desburocratizar as contratações, foi pano de fundo para aumentar a informalidade do trabalho tendo em vista o pacote de medidas que na prática retira a estabilidade do trabalhador e dá ao empregador mais liberdade para contratar a seu modo, sob suas condições. A reforma trabalhista,

Cria dispositivos que retiram a proteção do trabalhador e o tornam responsável por angariar os requisitos exigidos pelo mercado e por planejar sua vida entre ocupações que o remunerem em patamar suficiente para reprodução da existência em curto prazo. (KREIN; COLOMBI, 2019, p. 3).

Viver sob essas condições, é a única forma de sobreviver:

Atingimos uma fase do desenvolvimento do sistema capitalista em que o desemprego é a sua característica dominante. Nessa nova configuração, o sistema capitalista é constituído por uma rede fechada de inter-relações e de interdeterminações por meio da qual agora é impossível encontrar paliativos e soluções parciais ao desemprego em áreas limitadas, [...]. (MÉSZÁROS, 2006, p. 31).

O capital é incapaz de acabar com a fileira de desempregados, não por uma questão de logística, vagas limitadas e outras, a razão tem relação direta com a sua própria reprodução. Assim, o trabalho informal se apresenta como uma saída ao desemprego que é da própria

¹² Relatório apresentado em 23 de novembro de 2023 pelo Secretário-Executivo da CEPAL, José Manuel Salazar-Xirinachs.

¹³ “[...], na forma da Lei nº 13.467/2017, alterou 201 pontos da legislação trabalhista e, com a Lei nº 13.429/2017, liberalizou a terceirização e ampliou o contrato temporário”. (Krein; Colombi, 2019, p. 3).

estrutura do capital e tão necessário a ele. A reforma trabalhista no Brasil ao invés de melhorar as condições de trabalho e vida dos trabalhadores, como dizem seus defensores, só tapeiam o desemprego pela informalidade e chamam de empreendedores àqueles que buscam alternativas para se manterem vivos.

A reforma é bastante ampla e baseia-se em um tripé que abrange: a ampliação de dispositivos que permitem flexibilizar a utilização do tempo de trabalho, das formas de contratação e de remuneração em favor do empregador; a fragilização das instituições públicas e da organização sindical, estimulando a definição das regras de forma descentralizada e até individualizada; e a individualização dos riscos, avançando na lógica de inculcar nos trabalhadores a noção de empregabilidade e responsabilização pelos riscos existentes na vida laboral. (KREIN; COLOMBI, 2019, p. 4).

Tanto o trabalho informal quanto o desemprego representam o ímpeto de expansão do capital, esclarece Mészáros (2006),

A necessidade de produzir desemprego, “diminuição de custos” etc, necessariamente surge dos imperativos antagônicos do capital, da busca do lucro e da acumulação, aos quais não pode renunciar e aos quais tampouco pode se restringir segundo princípios racionais e humanamente gratificantes. Ou o capital mantém seu inexorável impulso em direção aos objetivos de auto-expansão, não importa quão devastadoras sejam as consequências, ou se torna incapaz de controlar o metabolismo social da reprodução. (MÉSZÁROS, 2006, p. 32).

O capital produz não só o desemprego, gera também a pobreza que coexiste em meio a tanta riqueza acumulada em poucas mãos. Em contrapartida ao 1,1 bilhões de pobres há um pequeno grupo cuja riqueza seria suficiente para acabar com a sua miséria, segundo a revista Forbes¹⁴, em 2023, no mundo somava 2640 bilionários (Forbes, 2023). As 10 pessoas mais ricas do mundo têm fortunas que somam US\$ 1,44 trilhões e na atualização de dezembro de 2023, somente no mês de novembro suas fortunas cresceram US\$ 115 bilhões (Forbes, 2023). Essa mesma atualização mostra que entre os 10 mais ricos, a 1ª posição é ocupada por um norte americano com fortuna de US\$ 245 bilhões, seguida por um francês – US\$ 191 bilhões – e mais 8 norte americanos (Forbes, 2023). Na lista de bilionários em tempo real da Forbes¹⁵, acessada em dezembro de 2023, a pessoa mais rica do Brasil aparece na 96ª posição com fortuna de US\$ 18,3 bilhões.

No geral, os números apontam que a pobreza se mantém em níveis alarmantes comprovando que não pode ser erradicada dentro do sistema capitalista pela razão de que a própria lógica de reprodução do capital a produz. O contraste entre a quantidade de pobres e o

¹⁴ Revista de economia e negócios, atuando no Brasil desde 2012, informação disponível em: <https://forbes.com.br/sobre-2/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

¹⁵ A Forbes disponibiliza uma lista em tempo real que acompanha os ganhos e perdas dos bilionários no dia, para maiores detalhes, acessar: <https://www.forbes.com/real-time-billionaires/#a974de73d788>. Acesso em: 05 dez. 2023.

montante que apenas uma pessoa tem de riqueza acumulada chega a ser indecente, revela o quão cruel é o sistema capitalista. Desde a fase de ascensão do sistema do capital a classe produtora da riqueza experimenta uma degradação física e espiritual agudizada no contexto da crise estrutural do capital. Para tentar dar respostas a tamanho abismo entre pobreza e riqueza o capital se utiliza da educação para inculcar nas subjetividades dos indivíduos seus ideais, faz da educação uma alavanca social e econômica, mas que efetivamente só pode dar respostas paliativas a fim de retardar o encontro do capital com seus próprios limites.

3 O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO E SEUS LIMITES NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e como tal possui uma função específica, qual seja, tornar o indivíduo singular partícipe do gênero humano. Sua função precípua perpassa todos os tipos de sociabilidade, pois, cabe a ela a tarefa da transmissão/apropriação dos conhecimentos, valores, habilidades que compõe o patrimônio genérico (TONET, 2012), sendo assim, possui importância no processo de reprodução do ser social. Realiza o que se chama teleologia secundária, pois, age na mediação entre humanos, diferente do trabalho que é uma teleologia primária que realiza o intercâmbio entre humano e natureza. A educação, tem a tarefa de preparar a geração mais nova para a vida em sociedade, de ensinar lhes os fundamentos gerais para que possa ir adiante e aperfeiçoar.

A preparação dos humanos para tomar parte no gênero não é uma condição biológica, ou seja, o processo de tornar-se humano, de apreender o que é do gênero humano não vem como herança genética e sim do processo de educação que inicia na tenra idade. Diferente dos animais, cujos saberes que orientam à sua atividade fazem parte da sua composição biológica. A atividade realizada pelos humanos (trabalho), é mediada pela consciência, dessa forma, precisam projetar na consciência os fins e os meios para tornar objetivação, desse processo surge novos conhecimentos que possibilitam mais domínio sob a natureza. O resultado da constante transformação da natureza constitui-se como patrimônio da humanidade.

A medida que a sociedade se complexifica a educação também se complexifica, é exigido mais do indivíduo e por consequência da educação. Em nenhum momento a educação deixa de cumprir sua função precípua, no entanto, com as sociedades de classes a educação vai responder aos interesses daqueles que dominam, nesse sentido, a reprodução do ser social vai responder ao tipo de sociabilidade vigente. A educação forma o indivíduo para atuar em sociedade, desempenhar nela alguma função seja de explorado ou de explorador, assim, visa garantir que os indivíduos respondam adequadamente ao que é exigido.

Nas sociedades divididas em classes sociais antagônicas, em que é exigido mais do indivíduo e os conhecimentos se tornam mais amplos e variados, a divisão da educação é inevitável, em sentido amplo e em sentido estrito. Na comunidade primitiva prevaleceu a educação em sentido amplo, uma vez que, para a sobrevivência e bem-estar do grupo todos deviam igualmente se apropriar do conhecimento até ali produzido, não havia necessidade de determinar o que cada membro deveria conhecer. O método de repassar esse conhecimento se dava na convivência com o grupo e na observação dos mais velhos realizando determinada

atividade. Já nas sociedades de classe, a forma de se apropriar do conteúdo intelectual produzido ganha sistematicidade. No modo de produção escravista, apenas a classe dominante recebia uma formação diferenciada, mesmo que muito limitada, existia a preocupação na formação das classes dirigentes. Os dominados se educavam no próprio ofício.

No modo produção feudal acontecem avanços significativos para a educação da classe dominante, eles passam a requerer mais do que a Igreja centrada no ensino religioso oferecia. Os pobres não experimentaram tal avanço e continuaram recebendo a formação religiosa que os orientavam à conformação da sua condição de desigualdade. Ainda nesse período, dois movimentos marcaram significativamente a educação, Reforma Protestante e o Renascimento, seus feitos beneficiaram mais aqueles que já eram favorecidos. Nos modos de produção anteriores ao capitalista a exigência pela educação em sentido estrito e formal não se relacionava diretamente com a produção como uma necessidade de preparar o indivíduo para realizar alguma atividade.

No modo de produção capitalista a oferta da educação em sentido estrito formal também se estende aos explorados, pelo motivo de tornar sua força de trabalho mais eficiente frente às necessidades da indústria. Com isso, o processo de universalização da educação não responde a um genuíno interesse de formar o indivíduo integralmente nem alcançar uma sociabilidade sem desigualdades, apesar do discurso. O que motivou e ainda fomenta esse ideário de universalização é o próprio interesse de reprodução do capital. A narrativa engendrada pelo capital coloca que somente recebendo uma educação de “qualidade” o pobre pode se lançar ao mercado de trabalho e tentar mudar de vida, a educação vai sendo constituída de modo a assumir a tarefa de amenizar e um dia acabar com a pobreza.

Nessa direção, é fomentado que a educação serve de alavanca social e por meio dela seria promovida uma sociabilidade mais justa, pacífica. Na verdade, essas proposições velam as reais intenções do capital com a educação, pois, seu objetivo é qualificar a força de trabalho necessária para atender as demandas da produção e da reprodução do capital. Os conteúdos aos quais os trabalhadores vão acessar devem ser limitados, nada que incite suas consciências à crítica efetiva contra o capital. Sendo assim, a suposta pretensão do Estado em ofertar uma educação de qualidade baseada nos preceitos de uma formação humana integral não passam de aspirações fantasiosas, tendo em vista, que os fundamentos dessa sociabilidade são desiguais por natureza e por mais que se tente corrigi-los não é possível.

3.1 A função da educação na formação do ser social

A educação é um dos complexos sociais fundado pelo trabalho, “[...] essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade” (Lima, 2009, p. 105). Ela surge porque o trabalho no seu processo de complexificação funda outros complexos que contribuem com o enriquecimento da sociabilidade humana, de modo que, ao mesmo tempo que possui uma dependência ontológica adquirem uma autonomia relativa,

Ela é sempre relativa, justamente por conta da dependência ontológica que está na base da sua relação com o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social. A autonomia estabelecida nesses complexos deriva do fato de que eles, para realizarem funções específicas, essencialmente distintas do intercâmbio entre o homem e a natureza, assumem características particulares que os diferem do trabalho. (LIMA, 2009, p. 103).

A origem da educação “[...] data desde os primórdios da existência humana quando esta, constituída pelo trabalho, fundou uma atividade que garantiria às gerações mais novas o aprendizado da experiência acumulada pelos homens ao longo do tempo” (Freres, 2008, p. 36). E, desde os primórdios da sociedade a função da educação “[...] consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social” (Lima, 2009, p. 109). A educação desempenha importante função no processo de formação do ser humano, no sentido de torná-lo membro partícipe do gênero humano.

Dessa forma, os hábitos, valores, habilidades não são transmitidos geneticamente, mas são transmitidos/apreendidos através da educação, diferente do que ocorre com os animais que estão limitados pelo fator biológico e determinações do meio, “Não havendo a mínima possibilidade de ruptura com os padrões naturais de desenvolvimento e reprodução” (Lima, 2009, p. 106). A educação também dota os indivíduos da capacidade de reagirem diante do novo, às situações com as quais se defrontam e impulsionam a ir além, realizarem outros pões teleológicos, dito de outra forma, “A educação dos homens os prepara sempre para situações que eles enfrentarão a *posteriori*, nas quais se espera que eles ajam de modo socialmente adequado” (Maceno, 2017, p. 93, *grifos do autor*). O autor acrescenta,

Entretanto, as situações futuras são sempre “novas e imprevisíveis”, de tal modo que o processo de aquisições nunca tem fim, sendo sempre necessário apreender novos comportamentos e novas habilidades para responder a acontecimentos não previsíveis que virão *desta e não daquela maneira*. (*Idem*, 2017, p. 93, *grifos do autor*).

Com os seres humanos há a possibilidade do novo, resultado do trabalho, assim, a medida que a sociedade se complexifica mais complexa se torna a tarefa da educação.

A educação é um complexo social e como tal não pode ser compreendida à luz das categorias biológicas, pois as categorias pertinentes à sociabilidade humana só podem ser explicadas em termos sociais, não podem ser reduzidas às categorias do ser orgânico ou inorgânico. A subsunção da base natural realizada pelo ser social é um processo que perpassa todos os complexos sociais. Isso significa que, embora a base biológica continue ineliminável, o momento predominante na processualidade dos complexos sociais não consiste nas forças motrizes da natureza e sim da sociabilidade. (LIMA, 2009, p. 106).

Nesse sentido, o ser humano adapta a natureza a si, não se limita às determinações do meio nem age de acordo com suas leis, mas, ela é a base sob a qual constrói a sua existência. No processo de realização do novo e diferença basilar dos humanos em relação aos animais é a consciência que tem papel fundamental, uma vez que, para pôr algo novo no mundo é preciso antecipar na consciência (teleologia) aquilo que se quer construir, essa projeção na consciência permite antever o processo e os meios de realização, o que se dá exclusivamente com os humanos. O trabalho possibilitou o salto do ser meramente biológico ao ser social, lançando-o além, mas sem romper com sua base natural.

O trabalho, pois, é atividade fundante, originária do ser dos homens. Através dessa atividade primeira, o homem imprime sempre o novo sobre a causalidade dada, transformando-a em causalidade posta, humanizada. Na relação homem e natureza, o primeiro cria nesta algo que não existia, gerando, nessa produção, novas necessidades. Dessa forma, o homem, ao criar o novo, produz para si novas habilidades e novos conhecimentos que serão utilizados na produção de novos objetos. *Essa relação, homem e natureza, mediada pelo trabalho, constitui o motor do desenvolvimento histórico dos homens, tanto de suas forças produtivas como de suas capacidades, possibilitando o desenvolvimento de sua individualidade potencialmente rica.* (FRERES, 2008, p. 24, grifo nosso).

O trabalho lançou as bases para o elevar do gênero humano a patamares de sociabilização que o próprio desenvolvimento biológico responde as necessidades surgidas dessa sociabilização, de forma que, a filogênese “[...], traz em seu bojo o desenvolvimento de uma peculiaridade biológica do homem, a qual se estabelece como patrimônio genético e é transmitida por vias naturais, hereditariamente” (Lima, 2009, p. 76). Sob essa constituição biológica acontecem os processos de tornar-se partícipe do gênero humano, ou seja, essas características filogeneticamente herdadas não dão conta de preparar o indivíduo para viver em sociedade. Reiterando,

Para atender as demandas impostas pela constante complexificação social, no homem em formação, é realizado um processo de “acabamento”, por meio do qual as características humanas – produzidas pela dinâmica social – são apreendidas pelos indivíduos singulares e estabelecem neles um autocontrole, um autodomínio da base meramente biológica, submetendo-a ao caráter sociabilizado das funções especificamente humanas. Da mesma forma que ocorreu para a humanidade, filogeneticamente, em cada indivíduo singular, no processo de ontogênese, a sociabilidade realiza a subsunção das características biológicas por determinações histórico-sociais. (LIMA, 2009, p. 77).

Uma vez constituída a base biológica do ser social a filogênese, em relação direta com ela está a ontogênese que é responsável pelo desenvolvimento do indivíduo singular que “[...] deve se apropriar dos elementos que sintetizam o gênero humano para edificar sua individualidade e se constituir como partícipe do gênero. Nesse processo, também contribui para a reprodução e transformação da generidade” (*Idem*, 2009, p. 90). A filogênese e a ontogênese não se anulam, uma não existiria sem a outra e ambas são imprescindíveis na constituição do ser social, nesse sentido, aponta Lima (2009):

Com o salto para a esfera do ser social, o momento predominante no desenvolvimento filogenético passa a ser assumido pelas forças motrizes da sociabilidade, as quais, em última instância, são fundadas pelo trabalho. Por isso, no ser social, a filogênese não pode ser considerada como um processo apenas biológico-natural, contraposto ao caráter social inerente à ontogênese. E, no mesmo sentido, a ontogênese não pode se traduzir num processo em cuja efetivação seja eliminado o desenvolvimento biológico e compareça apenas o aspecto social. (LIMA, 2009, p. 85).

Apenas o fator biológico não é suficiente para garantir a reprodução do ser social, o que contribui com essa continuação é a apropriação e a transmissão do que é do gênero humano. À medida que a sociedade se complexificou, foram surgindo complexos sociais para responder aos desafios da sociabilização e nessa dinâmica esses complexos se complexificaram, avançaram e exigiram mais do ser social, o que elevou o desenvolvimento dos humanos e do mundo circundante. A exigência por respostas impulsiona o ser social a ir além de suas possibilidades imediatas, buscar alternativas para atender às suas necessidades e nesse processo acumula conhecimentos que lhes serão úteis nas próximas objetivações. Assim, “À medida que o trabalho se torna mais complexo, o processo de generalização, contido já no pôr teleológico e que se espalha nos tecidos da sociabilidade, permite um grau cada vez maior de conhecimento, mas sem jamais tornar-se absoluto” (Lima, 2009, p. 39).

O retorno das objetivações ao indivíduo chama-se exteriorização, processo inteiramente ligado ao trabalho, nessa, o conhecimento aplicado em determinada objetivação retorna ao indivíduo, assim, o conhecimento é aprimorado e lança novas possibilidades, “Dessa forma, o homem, ao modificar esse existente, exterioriza sua subjetividade transformando-o e transformando-se” (Freres, 2008, p. 26). Portanto,

Além do acréscimo de conhecimento acerca da objetividade do real e o controle sobre si mesmo, sobre seus movimentos, desenvolve no ser social um conjunto de funções com caráter marcadamente social, originadas nas relações sociais próprias do trabalho humano” (LIMA, 2009, p. 73).

O trabalho medeia a relação entre os humanos e a natureza e forma o mundo circundante, para tomar conhecimento do que é esse mundo e tornar-se membro partícipe do gênero humano, a educação é parte importante, tendo por função “[...], a reprodução do ser dos homens cujas

objetivações precisam ser universalizadas para todos os indivíduos” (Freres, 2008, p. 36). Esse complexo fundado pelo trabalho é fundamental na reprodução social.

A educação “[...] é uma posição teleológica na qual um sujeito age sobre a consciência de outro sujeito” (Rangel, 2016, p. 271), ou seja, é uma posição teleológica secundária. O trabalho é uma posição teleológica primária por seu caráter de ser fundante, e como explica Rangel (2016), ocupar essa posição primária não significa que o trabalho tenha maior valor em relação às categorias sociais, mas significa que do trabalho derivam as posições secundárias. Nesse sentido,

A posição teleológica realizada pelo trabalho, se correta, desencadeia não apenas o resultado esperado para satisfação da necessidade que o motivou, mas também outras necessidades que implicam novas posições teleológicas de trabalho, de tal modo que o desencadeamento constante de novas posições teleológicas de trabalho termina por originar vários outros complexos que não se dirigem diretamente para a transformação do mundo natural, mas que constituem mediações para a consecução de trabalho. Esse processo de constante heterogeneização da socialidade em mediações e complexos cada vez mais múltiplos e ao mesmo tempo específicos resulta, por consequência, em totalidades cada vez mais complexas (MACENO, 2017, p. 84-85).

A educação, complexo fundado pelo trabalho, contribui com a reprodução social, assim, ajudando a dar continuidade do ser social. Nas sociedades de classe a educação ainda assegura a reprodução social, pois não deixa de integrar os indivíduos ao gênero mesmo que a transmissão dos conhecimentos, habilidades e valores sejam em direção a perpetuar o modo de produção vigente e esta é a prova de que a reprodução social está cumprindo seu papel.

A educação se divide em duas, lato e estrito, a segunda forma surge por decorrência da divisão do trabalho. A educação em sentido lato tem caráter amplo, faz do indivíduo singular um membro partícipe do gênero humano, “[...] se realiza de forma espontânea e inconclusa, em razão de não perseguir objetivos específicos” (Silva, 2023, p. 49). O autor complementa:

Esse era o modelo amplo de educação que ocorria nas sociedades primitivas, em que o acúmulo de experiências empíricas pelos mais velhos era repassado para as gerações mais jovens de forma espontânea, mediante a práxis social. Os mais novos obtinham dos mais velhos os valores, as tradições, os conhecimentos, dentre outros, no processo de socialização. (SILVA, 2023, p. 49).

A educação em sentido lato nas sociedades de classe coexiste junto a educação em sentido estrito, mas nas comunidades primitivas prevaleceu a primeira, portanto, “[...], o que as crianças aprendiam e o que os adultos sabiam era resultado do que viviam, do que viam e ouviam” (Andrade; Zeferino; Rabelo, 2021, p. 98). A geração mais velha repassava a mais nova tudo o que precisavam saber para sobreviver e garantir a sobrevivência do grupo, “As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade” (Ponce, 2001, p. 19), não havia uma

sistematização do conteúdo, “[...] *o ensino era para a vida e por meio da vida; [...]*” (*Idem*, 2001, p. 19, *grifos do autor*).

Nas comunidades primitivas, assim como nas sociedades de classe, havia uma concepção de mundo¹⁶ que refletia na educação,

*O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento. Com o idioma que aprendiam a falar, recebiam certa maneira de associar ou de idear; com as coisas que viam e com as vozes que escutavam, as crianças se impregnavam das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava. Nada viam e nada sentiam, a não ser através das maneiras consagradas pelo seu grupo. A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela. Assim, antes de a criança deixar as costas da sua mãe, ela já havia recebido, de um modo confuso certamente, mas com relevos ponderáveis, o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência. Em que consistia esse ideal? Em adquirir, a ponto de torná-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo. (PONCE, 2001, p. 21, *grifos do autor*).*

Assim, a consciência da comunidade era voltada para o bem-estar de seus membros, a educação se dava nos limites do que até aquele momento era conhecido e dominado, não havia restrições quanto a apropriação do que havia sido produzido até ali. Conforme as relações sociais se complexificaram e quanto mais a natureza foi sendo conhecida mais específica foi se tornando o papel da educação, com a divisão do trabalho a educação passou a ser “estrita”. Dessa forma, “Em sentido estrito, a educação desenvolve-se de forma planejada e intencional, com a finalidade de influenciar os indivíduos, mediante a necessidade da reprodução de relações sociais mais específicas” (Silva, 2023, p. 50). A forma de realizar determinadas tarefas requeriam conhecimentos específicos que não poderiam ser transmitidos apenas pela observação, ou seja, “Os trabalhos específicos desenvolvidos pelos indivíduos passam a requerer destes conhecimentos também específicos, pois os conhecimentos amplos não davam conta de tais necessidades sociais, exigindo uma educação em sentido estrito” (Silva, 2023, p. 50).

A educação em sentido estrito é resultado da própria complexificação da sociedade. As sociedades de classe quanto mais avançaram maior se tornou o papel da educação no sentido de preparar o indivíduo a responder satisfatoriamente ao tipo de sociabilidade, assim sendo,

O desenvolvimento e o privilegiamento cada vez mais acentuado desse tipo de educação decorrem da determinação intrínseca ao ser social de se tornar cada vez mais

¹⁶ “Essa concepção do mundo, que nos parece pueril, refletia, por um lado, o íntimo domínio que o primitivo havia alcançado sobre a natureza e, pelo outro, a organização econômica da tribo, estritamente vinculada a esse domínio. Uma vez que na organização da comunidade primitiva não existia graus nem hierarquias, o primitivo supôs que a natureza também estava organizada desse modo: por esse motivo, a sua religião foi uma *religião sem deuses*”. (Ponce, 2001, p. 20, *grifos do autor*).

social, impondo mediações e complexos ampliadamente mais ricos e menos análogos aos níveis de ser anteriores. O fato de que a educação em sentido estrito assumia cada vez mais importância quanto mais se aprofunda o desenvolvimento das sociedades de classe é apenas expressão do fato de que o ser social caminhou para formas mais puramente socializadas de ser. (MACENO, 2017, p. 109).

Com a divisão social do trabalho emergiu a sociedade dividida em classes sociais, desse modo, o conhecimento produzido, que na comunidade primitiva era de alcance de todos, se limita à classe dominante. Assim, a educação nas sociedades de classe conforme afirma Ponce (2001, p. 36), deve cumprir três finalidades “1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas”.

Baseado em Ponce (2001), analisaremos brevemente para fins de elucidação acerca da evolução da educação oferecida nas sociedades de classes (escravista, feudal e capitalista), ressaltando a exigência por uma formação que correspondesse às mudanças em curso, considerando que nas sociedades de classe apenas a educação em sentido amplo não seria o suficiente para possibilitar respostas à complexificação social. A educação estrito formal para a classe dominante sempre teve maior rigor e empenho, para os dominados o nível se manteve baixo, se elevando dentro de certos limites com o objetivo de melhor preparar sua força de trabalho.

O modo de produção escravista que inicia a sociedade de classes, já tinha delimitado a quem deveria ser direcionado o conhecimento mais elaborado e o que deveria ser aprendido. Sobre Esparta, Ponce (2001) escreve:

Sociedade guerreira, formada à custa do trabalho do *ilota* e do comércio do *perieco*, Esparta se apropriava e vivia às expensas do trabalho alheio. Integralmente dedicado à sua função de dominador e de guerreiro, o espartano nobre não cultivava outro saber que não o das coisas das armas, e não só reservava para si esses conhecimentos, como castigava ferozmente, nas classes oprimidas todo e qualquer intento de compartilhá-lo ou de apropriar-se dele. Mas, não contente com acentuar as diferenças de educação, segundo as classes, o espartano ainda se esforçava *por manter* submissos e embrutecidos os *escravos, por meio do terror e da embriaguez*. Enquanto, por outro lado, a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas. (PONCE, 2001, p. 42, *grifos do autor*).

Como podemos observar, em Esparta predominava uma formação militar para as classes dirigentes e não era de bom tom para eles ofertarem essa educação aos seus subordinados. Ponce (2001), faz ainda a ressalva de que a instrução no sentido que hoje empregamos não era tão comum, sendo raro encontrar entre os nobres alguém que soubesse ler e escrever, uma vez que, para os espartanos as “virtude guerreiras” estavam acima de qualquer outra coisa. Em Atenas, Ponce (2001) explica que:

[..], quando a sociedade foi complicando a sua estrutura e o trabalho dos escravos assegurou as classes dirigentes um bem-estar cada vez mais acentuado, outros elementos foram-se incorporando ao ideal de "virtude". Desvinculadas totalmente do trabalho produtivo, essas classes passaram, pouco a pouco, a considerar as atividades alheias à vida prática e às necessidades básicas, *como as verdadeiramente características das classes superiores*. O tempo dedicado a essas ocupações e as próprias ocupações foram qualificados com uma palavra intraduzível- *diagogos*- que significa algo como "ócio elegante", "jogo nobre", "repouso distinto". E como as concepções religiosas refletem passo a passo os movimentos da sociedade que as produz, os deuses combativos e guerreiros das épocas bárbaras foram cedendo o seu posto para outros deuses equilibrados e serenos que saboreavam no Olimpo uma vida de perpetuo *diagogos*. (PONCE, 2001, p. 48, *grifos do autor*).

Além do apreço pela formação militar, começaram a se ocupar da “teoria”, “O governo de uma sociedade complexa como a de Atenas exigia algo mais do que a direção de um acampamento como Esparta” (Ponce, 2001, p. 49), assim, se exigia mais a educação em sentido estrito como necessidade da configuração da própria sociedade. A educação estrito no modo de produção escravista tem a característica de manter os dominantes no poder e assegurar que os dominados continuem assim, de modo que na Grécia, “Formar o homem das classes dirigentes, eis o ideal da educação grega, [...]” (*Idem*, 2001, p. 47). Na questão da “teoria” a Grécia ainda ganhava pela influência dos filósofos e dos sofistas, que em certa medida, contribuíram com a exigência de uma educação para além da preparação para a guerra. Ainda o surgimento de novas classes sociais, dentre elas do comerciante, pressionou por mudanças na educação, assim:

O aparecimento das novas classes sociais havia transformado de tal modo as velhas relações que a sua influência se fez sentir até na disciplina mantida nas escolas. O látigo do mestre e o bastão do *ginasiarca* começaram a ser vistas como instrumentos de tortura. *Em todos os lugares se clamava por uma escola mais humana, mais alegre, menos rígida*. Os filhos dos comerciantes e dos industriais recusavam-se a viver na escola como em uma caserna. (PONCE, 2001, p. 56, *grifos do autor*).

Em Roma, também pela ascensão de novas classes, surgiu a necessidade de uma “nova educação”, na verdade por exigência dessas novas classes, que também pleiteavam os altos cargos que só poderiam ser conquistados com certa formação. De modo geral, o aperfeiçoamento da oferta da educação caminhou a passos largos, receber apenas a formação dada pelo *ludimagister* não era suficiente nem satisfatório, “[...], o mestre fazia os alunos repetirem interminavelmente monótonas lições a respeito do texto das Doze Tábuas” (Ponce, 2001, p. 68), se encarregava da educação primária; o gramático trazia algo mais elaborado, “[...] a instrução enciclopédica necessária para a política, para os negócios e para as disputas nos tribunais” (*Idem*, 2001, p. 69), responsável pela educação média; e o retores incumbido da educação superior, “[...] ensinavam aos seus ricos alunos tudo quanto poderia ser essencial para a burocracia do Império” (*Idem*, 2001, p. 73, *grifos do autor*). Vale a ressalva de que a

condição da educação do escravo e dos pobres livres continuou inalterada, aprendiam no ofício, o que de certa forma não deixa de estar permeada pela educação em sentido estrito.

Como em cada sociedade é exigida um determinado tipo de educação, que prepare os indivíduos para nela se integrarem, no modo de produção feudal foram muitos os avanços no sentido de elevar o nível dessa educação. Cabe a ressalva de que os maiores avanços ocorriam para a classe dominante, para a dominada “Sua finalidade era manter a ignorância e conformá-la em relação a sua exploração” (Andrade; Zeferino; Rabelo, 2021, p. 104). De modo que, a educação “formal” que os pobres podiam acessar era da escola monástica que não ensinava ler nem escrever, apenas instruía rumo a religião e à conformação do seu status (PONCE, 2001). Para os nobres e ricos esse estudo formal também passava pela Igreja, pois,

Durante a Idade Média, todos os que tinham interesses culturais e que não eram filhos de servos só poderiam satisfazer a sua curiosidade intelectual entrando para um convento, isto é, isolando-se do resto do mundo, levantando uma muralha entre a sua cultura e a ignorância das massas. Quando se diz que os monastérios foram, durante toda a Idade Média, as únicas universidades e as únicas editoras, devemos entender essa afirmação no sentido de “universidades aristocráticas” e de “edições para bibliófilos”. (PONCE, 2001, p. 90).

Os avanços da educação no sentido estrito formal continuaram. As escolas dos monastérios já não eram suficientes, passando a existir a escola catedralícia, “O ensino passou, assim, das mãos dos monges para as do clero secular” (Ponce, 2001, p. 96, *grifos do autor*). Ainda, uma nova classe começou a reclamar um lugar, a burguesia, e conseguiu. Quando isso acontece, a burguesia começa a exigir um ensino mais rígido, que se desprendesse dos dogmas e convicções da Igreja e fosse realmente baseado em fatos e estudos contundentes. No mesmo sentido, as universidades que majoritariamente eram dirigidas pela Igreja, vivenciaram esse deslocamento “Os interesses intelectuais, que a princípio eram exclusivamente religiosos, passaram a ser filosóficos e lógicos” (*Idem*, 2001, p. 100).

Ponce (2001), ainda destaca que o Renascimento e a Reforma Protestante foram importantes para tornar a educação formal mais requintada. O Renascimento, por ter revolucionado a ciência, política e as artes também incidiu na educação, “[...] se propôs *formar homens de negócios que também fossem cidadãos cultos e diplomatas hábeis*” (*Idem*, 2001, p. 108, *grifos do autor*). Por outro lado,

[...] o Renascimento não teve a mesma efervescência para os da classe dominada que continuaram recebendo apenas o que a Igreja ofertava que se resumia a instrução de caráter religioso, a catequese, utilizada para a aceitação e submissão dos explorados à condição de desigualdade social. (ANDRADE; ZEFERINO; RABELO, 2021, p. 107).

A Reforma Protestante, representou a defesa do rompimento com a Igreja Católica também na educação, sua defesa era que os fiéis dominassem ao menos a leitura, o que já era

grande avanço considerando que por muito tempo a leitura esteve restrita aos monges e a poucos nobres.

É verdade que o protestantismo, ao dar ao homem a responsabilidade da sua fé e ao colocar a fonte dessa fé nas *Sagradas Escrituras*, assumiu, ao mesmo tempo, a obrigação de colocar todos os fiéis em condições de salvar as suas almas mediante a leitura da *Bíblia*. Desse modo, a instrução elementar passava a ser o primeiro dever da caridade, e ainda que, no fanatismo de Lutero, não sobrasse muito lugar para o saber profano, não é menos certo que ele, num sermão famoso, aconselhou os pais a que enviassem os seus filhos à escola. (PONCE, 2001, p. 117-118, *grifos do autor*).

No modo de produção capitalista, o salto dado pela educação foi gigante, houve um revolucionamento nas teorias pedagógicas, metodologias, no acesso, o que se deu pela própria configuração da sociedade que passou a exigir um indivíduo capaz de responder ao desenvolvimento das forças produtivas num estágio mais avançado do que outros já vivenciados. Nesse ponto, há uma diferença essencial do sistema do capital em relação aos outros, a instrução dos trabalhadores se fazia necessária porque, “As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo” (Ponce, 2001, p. 145). Só por isso a educação formal foi estendida à classe dominada, sobre essa questão trataremos melhor no subitem seguinte.

O que também marca a educação estrito no sistema do capital é a defesa de uma suposta igualdade e o engajamento (falacioso engajamento) na construção de uma sociedade mais justa, solidária e em paz. É inegável que nessa sociabilidade, os trabalhadores assim como o burguês pôde acessar o conhecimento mais elaborado, pleitear o ensino superior, as crianças ingressam mais cedo na escola. O nível de apropriação do conhecimento historicamente acumulado aumentou para os dois lados, no entanto, isso não significa que exista a compreensão da razão das desigualdades dessa sociedade ou que se almeje uma para além do capital.

3.2 A educação para a pobreza trajada de educação integral (ominilateral)

Na sociedade capitalista, na fase mais amadurecida, a educação no seu sentido estrito formal está acessível também para a classe subjugada, mas a razão disso não é um genuíno interesse de que ela se aproprie do conteúdo espiritual produzido pela humanidade, de elevação do gênero humano nem de uma formação ominilateral, na verdade a razão da tal “universalização” da educação se deu pela necessidade do próprio sistema capitalista de formar um trabalhador capaz de operar uma máquina e servir à reprodução do capital. Portanto, “[...], com o advento do capitalismo e o conseqüente aceleração do desenvolvimento industrial que são requeridas novas formas de apropriação de conhecimentos e habilidades para o trabalho, desenvolvido não mais por sevos, mas por proletários, [...]” (Amorim, 2018, p. 112).

Nos limites da sociabilidade capitalista, a educação recebeu a missão de remediar os conflitos e antagonismos gerados pelo próprio desenvolvimento do capital, nesse contexto, emerge como elemento de combate à pobreza e não à elevação intelectual e crítica dos indivíduos seguindo sua função precípua. Associar a educação com o desenvolvimento econômico de um país e solução para a pobreza¹⁷ é uma proposição conveniente e conformista engendrada pelo capital. Dessa forma, propor investimentos na melhoria da educação é mais fácil e não contraditório e ainda, abranda qualquer vestígio de insurgência da parte do trabalhador. Ao passo que o sistema do capital produz a pobreza, conforme estudamos no capítulo anterior, esse mesmo capital necessita de trabalhadores instruídos, assim, essa necessidade do capital de formar uma força de trabalho qualificada é que faz a educação ser usada para simular uma preocupação com a pobreza dos trabalhadores e assumir de uma vez por todas a função de erradicar a pobreza.

Desse modo, a função da educação formal, conforme Mészáros (2008, p. 45), “[...] é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Sendo assim, a educação formal para a classe trabalhadora tem por objetivo desenvolver suas potencialidades produtivas, quanto mais se desenvolve a sociedade capitalista mais alto será o grau de especialização exigido do trabalhador, essa necessidade nascida na própria produção é enaltecida como resposta às disfunções do capital, dentre as quais, a pobreza. O capital precisa ter a seu dispor trabalhadores em todos os níveis de especialização para se integrar em todos os ramos da produção, do mais simples ao mais complexo e até para o desemprego. A pobreza das massas é sinônimo de exploração, ou seja, o exército industrial de reserva constituído pelos trabalhadores pobres com ou sem formação é uma fonte de lucro que não se esgota na sociabilidade do capital.

Conforme já destacamos, foi o desenvolvimento das forças produtivas que exigiu esse trabalhador ao menos com o mínimo de qualificação, mas ainda no início do processo de estender o ensino à classe explorada, os capitalistas prezavam mais pelo tempo que o trabalhador passava dentro da fábrica do que na escola. Das primeiras tentativas dessa extensão da educação formal aos trabalhadores, destacamos as leis fabris¹⁸ que continham cláusulas educacionais que, “[...] fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego

¹⁷ Sobre essa questão, discutiremos no próximo capítulo o momento da associação da educação com a pobreza.

¹⁸ Diminuiu a jornada de trabalho das crianças e mulheres, obrigou o revezamento das crianças na fábrica e regulou a jornada de trabalho dos trabalhadores cujas fábricas estavam submetidas à lei e ainda dispunham de cláusulas para educação (MARX, 2013). Ver capítulo 8 do ‘O capital’, “A jornada de trabalho”.

de crianças” (Marx; Engels, 2011, p. 90), dessa forma, a criança deveria frequentar a escola e somente diante dessa condição poderia ser contratada pelas fábricas, no entanto essa lei era burlada com frequência,

O espírito da produção capitalista resplandecia vitorioso na redação confusa das chamadas cláusulas de educação das leis fabris, na falta de aparelhagem administrativa, que tornava frequentemente ilusória a obrigatoriedade do ensino, na oposição dos próprios fabricantes contra essa obrigatoriedade e nas suas manhas e trapaças para se furtarem a ela. (MARX; ENGELS, 2011, p. 86).

Até o entendimento de que havia muitas vantagens em permitir a formação dos trabalhadores, burlar as leis era regra. De modo geral, a burguesia preferia (ainda faz, em certos aspectos) manter os trabalhadores na ignorância, no sentido de não deixar compreender os fundamentos do capital, da raiz de sua exploração e da pobreza. Igualmente precisa que esses trabalhadores estejam na pobreza, apesar de dizerem que a educação será sua salvação. A forma de pensar tende a se modificar a depender do que é exigido pela sociedade, não a ideia de manter na pobreza e na ignorância os explorados, somente a de melhor prepará-los para serem explorados, instrumentalizá-los para a produção. A pobreza é tão necessária ao capital quanto a ignorância sobre a origem de sua pobreza, mas a sua capacidade de trabalho com alguma qualificação é indispensável ao progresso da produção capitalista. Sobre a qualificação da força de trabalho, Marx e Engels (2011) assinalam,

[...] com o desenvolvimento do maquinismo, a ciência e a técnica se incorporam à máquina, é certo também que o desenvolvimento desta introduz uma série de exigências de qualificação da força de trabalho que traz consigo a aparição, consolidação e auge do sistema escolar institucionalizado. (MARX; ENGELS, 2011, p. 10).

É importante frisar que a questão da generalização da escola para os trabalhadores não quer dizer que haveria uma formação para além da instrução para o emprego, que aliás, “[...] é uma instrução básica, elementar, que consiste em aprender a ler, a escrever e a contar” (Freres, 2008, p. 44), acrescenta-se a isso um saber específico que permita desenvolver alguma função dentro do processo de produção. A razão disso é a necessidade do capital de convencer e reafirmar uma igualdade que só existe no discurso e usar a prerrogativa de que não envida esforços para qualificar o trabalhador para o mercado de trabalho e marcha em busca de uma formação integral que nada mais é do que um aprimoramento das capacidades de trabalho dos indivíduos. Destarte,

Uma educação organizada, em larga medida, em formato de programas dirigidos para trabalhadores empregados, mas também desempregados, subempregados, etc., pertencentes à massa de pessoas jovens e adultas pauperizada, que dificilmente encontrarão comprador para sua força de trabalho, mas ainda assim o capital precisa manter, tanto para desenvolver atividades braçais simples na indústria, no comércio, etc., quanto para desenvolver atividades nos setores de serviços em geral (limpeza,

transporte, etc.), terceirizados ou no campo da informalidade. (AMORIM, 2018, p. 116).

Geralmente, ocupação de cargos subalternos e o mínimo de formação é destinada a camada pobre da sociedade, à classe explorada. Por outro lado, aos pertencentes da classe dominante a educação não visa sua formação para o trabalho, “[...] reserva o que se denomina de ensino propedêutico, mantendo neste ramo os ensinamentos das disciplinas clássicas voltadas para o desenvolvimento científico” (Santos, 2020, p. 58). Sobre essa dualidade na forma da educação estrito, “apresenta caráter de restringir o que já era institucionalizado-sistematicamente” (*Idem*, 2020, p. 59). Portanto, o que se segue é uma educação básica ao trabalhador e uma mais requintada à burguesia.

O acesso a determinados saberes, notadamente os que exigem maior tempo de estudo, maior concentração no processo de aprendizagem e maior grau de complexidade, é restrito, de início, àqueles indivíduos que dispõem de determinadas condições de tempo, de liberação do trabalho (ao menos precoce) e de melhores condições materiais de aprendizagem. Algumas possibilidades, tão concretas para os sujeitos possuidores dessas condições, nem sequer aparecem como vislumbre hipotético para os indivíduos que estão em total ausência dessas pré-condições. Por exemplo, a possibilidade de atingir um patamar de conteúdos que possibilitem o acesso ao concorrido curso de medicina é uma alternativa bastante sólida para qualquer sujeito que tenha uma origem econômica na qual as pré-condições que mencionamos estão presentes, porém é absolutamente impensável para aqueles indivíduos cuja condição socioeconômica está no âmbito dos trabalhadores simples – para não falar aqueles que compõem a imensa camada social de lumpemproletariado crescente. (MACENO, 2017, p. 144-145).

A ocupação de cargos de maior status na sociedade ficam reservados aos membros da classe dominante, quando um pobre chega nessa posição é considerado coisa de outro mundo e realmente é, porque nos parâmetros da sociabilidade capitalista isso é absurdo, uma afronta. A burguesia está acostumada a ver o pobre e outras minorias no lugar de subserviência, com valor apenas enquanto pode explorá-los.

[...], na sociabilidade do capital, as decisões são tomadas no sentido de garantir que os filhos da elite continuem sendo preparados, à custa do trabalhador, para assumirem o controle dos meios produtivos e tomarem posse da riqueza. Do mesmo modo, para que os filhos das classes trabalhadoras permaneçam recebendo o mínimo necessário para a reprodução da sociedade burguesa e o Estado siga como gerenciador do conflito entre elite e proletariado. (SANTOS, 2017, p. 121).

Ao passo que a universalização da educação é alardeada como uma grande conquista dos trabalhadores¹⁹ e como o avanço mais nobre e genuíno dessa sociabilidade, não é dito que essa universalização é “[...] meramente **formal**, constituindo-se em antípoda de uma

¹⁹ Não deixa de ser uma conquista alcançada a duras penas pelos trabalhadores, mas o capital cruelmente a utiliza para introjetar nas consciências aquilo que favorece a reprodução do capital.

universalização substantiva, o capitalismo pôde defendê-la” (Maceno, 2019, p. 112, *grifos do autor*). Defender na aparência mesmo, porque essa defesa não passa de uma artimanha para a reprodução do capital e de negação dos seus antagonismos, por isso, nem de longe visa uma formação integral no sentido da omnilateralidade. Seguindo no raciocínio,

[...], quando a burguesia defende a universalização, nessa defesa está embutida a desigualdade educacional, ou seja, a universalização defendida não representa a igualdade educacional substantiva. [...]. Isto é evidenciado no fato de que nenhuma formação capitalista, inclusive aquelas que realizaram o *Welfare State*, conseguiu se desembaraçar do constrangimento de permanência da diferença entre uma educação “mais sólida” para a elite e educação “mais rudimentar” para os trabalhadores. (MACENO, 2019, p. 114, *grifos do autor*).

A universalização da educação se dá em termos quantitativos, o número de escolas e de pessoas que a acessam é de fato grande, no entanto, em termos qualitativos o que se observa é uma constante tentativa de esvaziamento de conteúdos, “Desse modo, ao lado da precarização do saber, caminha junto uma expansão quantitativa da educação escolar” (*Idem*, 2019, p. 113). E, além da pretensa formação para o trabalho a educação também opera na consciência de modo a disseminar os valores e interesses da classe dominante, falsamente é divulgado pelos teóricos do capital que se objetiva uma formação crítica, integral.

É necessário colocar, que quando se fala em formação para o trabalho, essa é uma justificção usada pelos apologetas do capital para gerar aceitação por parte dos trabalhadores sobre o tipo de educação que oferta, que supostamente prepara para o mercado de trabalho e possibilita uma ascensão social. Nessa retórica o capital assenta a defesa da educação para superar a pobreza e fazer dos indivíduos protagonistas do seu futuro, assim, a educação é usada como solução para a pobreza, além de desviada da sua função precípua é superficial quanto a missão lhe conferida, pois, “A rigor, as determinações de classe permanecem efetivamente válidas e os poucos que conseguem romper o fazem pelos próprios méritos, portanto, não podem se constituir numa legalidade como propõe o pensamento meritocrático” (Santos, 2017, p. 121). Nesse sentido, não é revelado que uma formação até mesmo mais elevada não é garantia de emprego nem de superação da pobreza. Neste sentido, frisa Maceno (2019):

[...] a educação escolar torna-se um elemento potencial de aumento de chances para a “conquista” do escasso e precarizado emprego. Em consequência o desemprego passa a ser justificado, no plano das ideias, como falta de qualificação necessária dos indivíduos para as oportunidades e postos de trabalho disponíveis. (MACENO, 2019, p. 117).

A educação, nessa sociabilidade, é responsabilizada pelo futuro do indivíduo seja de forma positiva ou negativa (emprego, desemprego, miséria, ascensão social). O capital joga para o indivíduo a missão de sobreviver mesmo diante de tantas adversidades e quando fracassa

o culpa e se isenta de qualquer responsabilidade, aí reside a importância de outros complexos como a educação para blindá-lo. O que o capital faz é tomar como causa aquilo que é consequência (MACENO, 2019), fragmenta o indivíduo a ponto de conformá-lo como o modo de ser da sociedade, com as desigualdades, com a pobreza, naturaliza aquilo que é causado pela sua própria estrutura. Parte dessa conformação é gerada pela educação, é operada pela negação do conhecimento e diluída na perspectiva da empregabilidade.

A educação institucionalizada, [...], serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, *grifos do autor*).

Assim, a universalização da educação obedece a certos limites que são intransponíveis, e no contexto da crise estrutural do capital são ainda mais estreitados,

[...], quanto mais a crise estrutural se agudiza, mostrando a sua face perversa, perdulária, e desumana, mais a ampliação do acesso à escola faz sentido como forma de auxiliar na reprodução do capital com essas características. Por isso, entendemos que, ao contrário de outras “conquistas” que estão sendo revistas, a universalização da escola, quantitativa, limitada à dimensão **formal/escolar** (política), privatizada, focalizada e em franca deterioração dos conteúdos do saber, tem se expandido. (MACENO, 2019, p. 115, *grifos do autor*).

Mais do que nunca se faz necessário negar aos indivíduos a possibilidade de compreensão da realidade, o que os apologetas do capital fazem é ludibriar a sociedade por meio de documentos²⁰, projetos que levam a crer que exista uma real intenção de melhorar a qualidade da educação mirando um futuro justo, sem miséria e em paz. No entanto, analisando mais de perto, os mesmos apologetas “admitem” as enormes dificuldades para efetivar aquilo que está no papel, obviamente, as explicações nem arranham o capital, recaem em questões superficiais cujos problemas são de ordem estrutural.

Contrariando, o costumeiro discurso que enaltece a igualdade, é perceptível que o acesso da maioria à educação escolar, por exemplo, vem carregado da ideia da negação, inclusive do conhecimento contido no currículo mínimo determinado pelo Estado burguês para a educação básica da classe trabalhadora. (AMORIM, 2018, p. 60).

Ao contrário do que é dito nos documentos e endossado pelos organismos internacionais a respeito da luta constante por uma formação integral, dos esforços e das reformas promovidas,

²⁰ Dentre os quais podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as declarações oriundas do Movimento de Educação Para Todos que adotam os discursos que defendem a educação como a salvadora do mundo.

é impossível alcançarmos uma formação integral dos indivíduos por meio dessa educação promovida pelo Estado burguês, uma vez que, se mira em formas de auxiliar a reprodução do capital. O que compõe uma formação integral não se resume a ler, escrever, contar, empreender e um saber básico de alguma área específica. Estas são características de uma formação para o capital, em que,

A distorção do essencial significado de formação integral é necessária à sustentação da educação burguesa, que cumpre adequadamente a função requerida pelo capital, tanto quando especializa em alto padrão uma pequena parte de classe trabalhadora, como quando afasta cada vez mais o indivíduo da possibilidade de apreender conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano. (AMORIM, 2018, p. 61).

Entendemos que nos limites do capital a educação não vai além dos seus interesses, não pode oferecer uma formação integral, no sentido omonilateral, por ser contrário aos seus próprios fundamentos. E, não pode resolver a pobreza mesmo que no discurso do capital ela seja considerada o meio para alcançar essa missão monumental, mas se encaixa naquilo que o capital pode oferecer de solução, apenas atenuando seus próprios limites. Assim sendo,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, *grifos do autor*).

Nos limites do capital nem mesmo empregando todos os esforços e “mobilizando” toda a sociedade será possível corrigir os defeitos da educação, pois, o fracasso da educação não é um problema é o objetivo, “O modo de produção do capital é, [...], desigual no seu fundamento essencial: a relação social que se origina do trabalho alienado na produção” (Maceno, 2017, p. 143). Desse modo, não há como a educação ser diferente se a base da sociabilidade capitalista é desigual por natureza.

Para esclarecer a impossibilidade de uma formação humana integral no sistema capitalista por meio da educação, transcorremos de modo geral os princípios que a compõem. Em Santos (2020, p. 76), encontramos que a formação humana “[...] é o princípio educativo para se educar o humano-social, pois apenas na plenitude integral da humanidade pode residir o princípio educativo capaz de formar a pessoa singular conectando-a ao gênero humano”. Ainda na perspectiva de uma formação humana integral, o autor registra,

O ato de formar a humanidade genérica dentro do indivíduo singular, deve concentrar os elementos que preparem o sujeito para a atividade trabalhadora. Concomitante ao aprendizado da produção material, a formação humana, para se completar humanamente, precisa formar esteticamente os sentidos humanos, bem como o pleno desenvolvimento físico-corpóreo. (SANTOS, 2020, p. 77).

Do contrário, o capital quando fala em ofertar educação integral degrada ainda mais o indivíduo e o afasta do gênero na intenção de se promover e não de elevar o gênero humano.

A distorção do essencial significado de formação integral é necessária à sustentação da educação burguesa, que cumpre adequadamente a função requerida pelo capital, tanto quando especializa em alto padrão uma pequena parte da classe trabalhadora, como quando afasta cada vez mais o indivíduo da possibilidade de apreender conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano. (AMORIM, 2018, p. 60).

Os princípios da formação humana integral deveriam orientar a educação, ser o objetivo, no entanto, conforme já frisamos na sociedade do capital o trabalho é alienado, dessa forma, “[...] as potencialidades humanas sucumbem em exaustivas jornadas de trabalho, que vitimam homens e mulheres, mas também crianças, impedidas, inclusive, do acesso à educação escolar, [...]” (Amorim, 2018, p. 53). A autora ressalta que a negação da possibilidade de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo não é exclusiva do modo de produção capitalista, a sua gênese data das primeiras sociedades divididas em classes. E ainda, nem mesmo a classe dominante é contemplada dessa formação humana integral, Amorim (2018) explica:

E mesmo parte da população privilegiada pertencente à classe dominante, não desenvolve suas potencialidades numa perspectiva humana, tendo em vista a formação unilateral dos indivíduos ser característica da própria natureza da sociedade de classes, independente do grau de desenvolvimento das forças produtivas e consequente acúmulo de riquezas material e espiritual. (AMORIM, 2018, p. 58).

Os limites da própria sociabilidade capitalista impedem que seja realizada uma educação na perspectiva da formação humana integral. O trabalho alienado rouba do indivíduo o próprio gênero, sua existência se volta para a sua sobrevivência (MARX, 2015), não lhe sobra tempo nem dinheiro para a fruição, nem mesmo lhe resta sensibilidade²¹ para apreciar a beleza da natureza, da obra de arte, a música. Já para o burguês que vive do trabalho do outro lhe sobra tempo e dinheiro para enriquecer o espírito (mesmo que em certos limites, ainda assim, o seu contato com a arte, cultura é maior). Nesta direção, Amorim (2018) explica,

Em Marx, podemos compreender que o modo de produção da existência humana – modo de trabalho – interfere diretamente no modo de ser do indivíduo e na relação que estabelece com o gênero humano, a exemplo do homem que não enxerga a beleza do mineral, mas conhece e privilegia seu valor econômico, pois é este que possibilitará a reprodução do capital do capitalista. O desenvolvimento dos sentidos humanos é secundarizado. (AMORIM, 2018, p. 50-51).

²¹ Não que seja incapaz de possuir essa sensibilidade para apreciar, mas o trabalhador é de tal forma embrutecido que só se realiza na satisfação de suas necessidades biológicas.

Negar aos indivíduos a possibilidade de acesso ao patrimônio espiritual produzido pela humanidade não é a única artimanha utilizada pelo capital para perpetuar a sua lógica e incutir nas subjetividades o que é de seu interesse, também fazem uso do falseamento da história, nesse sentido, transformam em heróis os vilões, distorcem fatos, ocultam episódios violentos. Isto, para perpetuar a lógica do capital e suprimir a luta pela emancipação do jugo do capital. Diante do exposto, ressaltamos que enquanto persistir o modo de produção capitalista, as reformas na educação, a defesa de melhorias e por mais “universalizada” que esteja não pode formar integralmente o indivíduo, assim sendo,

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, *grifos do autor*).

Nesse sentido, esperar que os problemas que envolvem à educação formal sejam resolvidos nos limites dessa sociabilidade é em vão, já que, sua função “[...] é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 55, *grifos do autor*). Nas reformas promovidas na educação formal escolar ao longo dos anos, em nenhum momento se abriu margens para a crítica efetiva contra o capital com vistas a uma tentativa de superá-lo, esse assunto nem entra em pauta. No máximo o que se advoga é a busca por uma educação que ofereça uma formação integral, no entanto conforme já vimos, ela não pode acontecer da forma plena e se limita a formação das potencialidades produtivas. Portanto,

O fracasso educacional, evidenciado nas análises sobre a realidade da educação e que de um lado motiva as reformas das políticas públicas para o setor e de outro fermenta a censura dos opositores críticos a essas políticas, não se constitui em uma falha do sistema capitalista. Ao contrário, a natureza desigual do regime do capital e a impossibilidade de eliminar o fundamento de desigualdade, assim como o pecado original, impedem, na raiz, o surgimento de uma educação que não carregue sua marca constrangedora. Todavia, ao contrário do pecado herdado, que pode ser expiado, a desigualdade educacional endêmica não pode ser superada nos marcos do capital. (MACENO, 2017, p. 143).

A importância da educação formal nessa sociabilidade não pode ser desconsiderada, apesar de toda as limitações que nos são impostas, a educação formal escolar ainda é uma das nossas melhores chances de acessar o saber institucionalizado, de elevar a concepção de mundo dos indivíduos. No entanto,

[...], acreditar que se possa reformar a sociedade, mediante pequenos retoques na educação, não só é uma esperança absurda, como constitui um perigo social: *uma utopia, que, no fim de contas, resulta reacionária*, porque acalma ou enfraquece as inquietações e os protestos, com a ilusão de que o novo homem nascerá no dia em que

o Estado autolimita os seus poderes, no dia em que o Estado renuncie voluntariamente a qualquer interferência no campo educativo. (PONCE, 2001, p. 177, *grifos do autor*).

Desse modo, toda a manifestação por parte do Estado em melhorar a qualidade da educação com investimentos, reformas educacionais, leis, escamoteiam sua intrínseca relação com o capital deixando a impressão de uma preocupação real, uma vez que, “[...] todas as suas ações estão voltadas para a expansão do capital, cuja forma predominante é a extração do trabalho excedente” (Amorim, 2018, p. 130). Nesse sentido, o investimento na educação por maior que seja não pode ofertar uma educação realmente integral porque nos limites do sistema capitalista deve garantir a reprodução do capital e não a emancipação humana. O máximo que a educação pode fazer é instruir o trabalhador para qualificar sua força de trabalho mas sem alterar as bases dessa sociabilidade, assim, a pobreza por mais que seja entoadada que findará pela via da educação é uma impossibilidade tão grande quanto uma formação omnilateral nos marcos do capital. A educação enquanto suposto meio para erradicar a pobreza é tomada no sentido de proporcionar a formação da força de trabalho, para que esse trabalhador pobre possa ascender socialmente e adquirir por si só as condições de sua existência. O capital precisou tirar de suas costas o peso de suas próprias falhas jogando para a educação a missão de atenuá-las, eis que surge o Banco Mundial e seu pacote de reformas e orientações aos países periféricos, este, sacramenta a educação para o combate à pobreza numa reafirmação da Teoria do Capital Humano.

4 EDUCAÇÃO E POBREZA: O BANCO MUNDIAL E OS ENGENDRAMENTOS DO CAPITAL PARA PERPETUAR SUA LÓGICA DE REPRODUÇÃO

No sistema do capital a educação é chamada a resolver questões que não foram gestadas por ela, assim, colocar a educação como solução para esses problemas isenta o capital de qualquer responsabilidade. A tomada da educação como solução para a pobreza constitui uma artimanha providencial aos desígnios do capital, os indivíduos passam a crer que se forem realizadas reformas e ajustes na educação terão condições de superar as desigualdades próprias da lógica do capital. Essa perspectiva distancia da crítica efetiva contra o sistema capitalista e do entendimento de sua configuração, minando qualquer perspectiva de superação do capital. Destacamos que o capital quando se utiliza da educação para perseguir alguma missão inalcançável – acabar com a pobreza, promover a paz e a igualdade – requer parceiros que sustentem essa ideia, apresentando à sociedade formas de perseguir o tal objetivo, aí entra em cena o Estado para garantir o acesso dos trabalhadores à escola e o setor privado para defender os interesses do capital mas demonstrando, na aparência, preocupação com as causas sociais.

O contexto pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), de destruição da Europa e ascensão dos Estados Unidos da América - EUA, impactou os rumos da economia mundial colocando os EUA como hegemonia global. O país norte americano a partir daí e com a criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, tornaram-se credores mundiais, sua investida foi para além de reconstruir os países arrasados pela guerra, seus olhos se voltaram aos países subdesenvolvidos com a nobre missão de ajudá-los a diminuir a pobreza e entrar na economia globalizada. A educação se tornou o ponto de destaque. Somente investindo em educação seria possível alavancar a economia e acabar com a pobreza. Nesse contexto, o Banco Mundial e outros organismos internacionais empreenderam o Movimento de Educação Para Todos, organizando desde a década de 1990 Conferências e Fóruns para discutir sobre a educação e prestar assessoria aos países pobres.

A relação entre educação e pobreza continua na pauta do Banco e do capital, mesmo reconhecendo que desde a Conferência de Jomtien (1990) até agora a pobreza não acabou, apesar de todos os esforços empreendidos pelo Banco e demais agentes. Esse panorama intensifica o debate sobre a necessidade de convocar a sociedade na tarefa de financiar a educação, pois o Estado sozinho não daria conta. Se utilizando dessa premissa, o setor privado adentra a educação pública de modo que, ainda, não privatiza as escolas, mas orienta os conteúdos de forma que estes mais minimalistas, aperfeiçoam a formação dos indivíduos para os interesses do capital.

O financiamento estatal da educação pública também não foge a lógica de estar preparando força de trabalho para o capital, uma vez que, é necessário assegurar que o trabalhador passe na escola o tempo necessário para alcançar os conhecimentos que lhe possibilitem concorrer vagas no mercado de trabalho. Assim, se projeta o cumprimento da missão de educação para todos que tem a perspectiva de acabar com a pobreza. Vale lembrar, que formar a força de trabalho é necessário para manter a produção e garantir o lucro do capitalista.

O apelo à iniciativa privada não se dar por falta de recursos do Estado ou incapacidade de geri-los, se dá como uma estratégia do capital de lançar a responsabilidade à sociedade e atrelar a educação à lógica de mercado. Ainda, para incrementar o discurso de que os empresários se preocupam com a educação e os problemas sociais, a exemplo da pobreza. O sentido do financiamento da educação, seja pelo setor público ou privado é manter a formação da força de trabalho para ser explorada pelo capital. O capital se utiliza da educação como medida paliativa à pobreza, advoga-se que quanto mais se investe em educação mais qualidade terá essa educação, melhor será a formação do estudante e maiores serão as suas chances de ingressar no mercado de trabalho, além do que, sua condição de vida melhoraria. Pois, a educação é empreendida no sentido de dar respostas à pobreza e não de possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

4.1 O papel do Banco Mundial no alinhamento da educação ao ideário neoliberal: a pretensa superação da pobreza

A tomada da educação como solução para a pobreza compõe uma estratégia bem arquitetada pelos apologetas do capital para escamotear sua lógica perversa de reprodução, pois, enquanto na teoria é buscado o alívio ou superação da pobreza, na prática a situação do pobre piora no contexto da crise estrutural do capital e ainda há o alinhamento de suas consciências para a aceitação e passividade diante das imposições do capital. Como precursor da ideia de superação da pobreza pela via da educação, o Banco Mundial²², que responde ao capital, entra em cena com a promessa de subsidiar o crescimento econômico dos países subdesenvolvidos promovendo reformas e ajustes estruturais.

Segundo Leher (1999) a investida do Banco Mundial na educação dos países periféricos teve pontapé com “O crescente sentimento anti-Estados Unidos nos países periféricos [...]” que

²² “Ao Banco Mundial competia responder pelos empréstimos para infra-estrutura, gastos públicos, políticas de preço e pela orientação de aperfeiçoamento e eficiência no uso dos recursos por parte dos países pobres” (Mendes Segundo, 2005, p. 45).

representou uma ameaça à sua hegemonia, à hegemonia do próprio capital. O outro motivo teve ligação com a crise estrutural do capital “[...], uma situação que logo produziria um aumento da tensão social nos países periféricos e na relação destes com Washington” (Leher, 1999, p. 21). Diante dessas duas questões, era necessário adotar medidas que não fizessem uso de violência ou coerção, nesse sentido, cresceu a participação de organismos multilaterais que agiam por meios ideológicos, incidindo principalmente na educação.

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional²³ foram criados na conferência de Bretton Woods²⁴ em 1945 “[...], como um fundo de estabilização destinado a manter as taxas de juros em equilíbrio no comércio internacional e propiciar a reconstrução e o desenvolvimento dos mercados dos países afetados pela Segunda Guerra” (Mendes Segundo, 2005, p. 44). Com isso, “O argumento para a criação e organização do Banco Mundial levou em conta que os Estados Unidos saíram da guerra fortalecidos econômica e militarmente, mas, para manter sua supremacia, deveriam fortalecer seus parceiros” (*Idem*, 2005, p.44). Assim, no contexto da fundação do Banco Mundial não havia ainda esse interesse nos países periféricos e nem na educação, seu objetivo era a reconstrução da Europa e do Japão (Mendes Segundo, 2005).

Contudo, o Banco Mundial passou a ter abrangência maior, sua atuação não estava mais limitada aos países arrasados pela guerra com o objetivo de fortalecer os mercados dos seus aliados e reconstrução deles mediante empréstimos no pós Segunda Guerra. Sua preocupação agora era com a elevada ameaça comunista dado o crescente processo de descolonização (LEHER, 1999), diante disso precisava agir para manter a hegemonia dos Estados Unidos da América representante do grande capital. No interior dessa conjuntura, de acordo com Mendes Segundo (2005),

[...], o Banco Mundial ampliou seus objetivos e passou a interferir na trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento, com o propósito singular de garantir o pagamento das dívidas e servir de instrumento para a definição da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 44)

Com a crise estrutural do capital, deflagrada em 1970 conforme aponta Mészáros, os países em desenvolvimento tiveram suas dívidas externas aumentadas, ainda, segundo Leher

²³ “Ao FMI cabia a função específica de zelar pela estabilidade das moedas, pelo financiamento conjuntural dos balanços de pagamento e pela imposição de políticas monetárias, fiscais e cambiais, assim como monitorar permanentemente a dívida externa dos países tomadores de empréstimos” (Mendes Segundo, 2005, p. 45).

²⁴ Aconteceu no final da Segunda Guerra Mundial, nesse contexto, as grandes potências mundiais lideradas pelos Estados Unidos buscavam medidas para a reorganização econômica pós guerra, firmar acordos econômicos e financeiros. Mais informações em: <<https://www.politize.com.br/conferencia-de-bretton-woods/>>. Acesso em 03 mar. 2024.

(1999), estrategicamente o Banco deu aval para empréstimos maiores do que a capacidade dos países em pagar, o que em 1982 resultou na crise da dívida²⁵. Assim, “O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais)” (Leher, 1999, p. 23), nesse sentido, o Banco Mundial adquiriu prerrogativa para a implementação de reformas nos países endividados. Leher (1999, p. 23), assinala que a crise da dívida “tornara os países latino-americanos extremamente dependentes do aval do FMI e do Banco Mundial, uma condição necessária para a renegociação com os investidores privados”.

As análises produzidas pelos críticos ao neoliberalismo entendem que a crise estrutural das economias centrais atingiu, numa escala global, todas as formas de capital, provocando a deterioração do controle dos Estados nacionais sob os fluxos de capitais produtivos e financeiros. Estas mudanças no sistema capitalista mundial foram acompanhadas pelo progressivo declínio da influência das concepções do Estado Keynesiano que havia dominado as políticas macroeconômicas desde o Pós-Guerra. (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 46)

A partir de então, os países da periferia do capital tornaram-se alvos das investidas do Banco Mundial não por estar movido pela singela preocupação com o desenvolvimento social e/ou pelo sentimento de fraternidade com os países mais pobres, mas pela razão de que a condição do empréstimo assinala a permissão para o Banco intervir em todos os setores desse país, já que, uma vez “dentro” do país é possível ajustá-lo aos imperativos de reprodução do capital, colocando-o em consonância à nova ordem. Mendes Segundo (2005) assinala:

O verdadeiro objetivo do Banco Mundial é proporcionar o fomento necessário à manutenção de uma certa taxa de crescimento dos chamados países em desenvolvimento, que resultasse no cumprimento das metas de sustentabilidade econômica e na garantia que esses países tomadores de empréstimos efetuem o pagamento de suas dívidas externas. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 46)

O Banco Mundial se fez protagonista na reestruturação do capital, tornou-se credor dos países subdesenvolvidos, intervindo “[...] diretamente na formulação da política interna, influenciando até na própria legislação desses países” (Mendes Segundo, 2005, p. 47). O BM sugere ainda, “[...] abertura ao comércio exterior, privatização da economia, equilíbrio orçamentário, liberação financeira, redução dos gastos públicos e regulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado” (*Idem*, 2005, p. 52).

Ainda, é requerido acordo prévio com FMI (Fundo Monetário Internacional), “[...] que condiciona uma ampla e severa exigência macroeconômica e setorial, além de assumir o

²⁵ Mendes Segundo (2005) explica que a deflagração da crise da dívida apesar de datar de 1982, são anteriores e “[...] recorrentes às próprias condições estruturais do capitalismo que resultaram na hipertrofia do capital financeiro” (Mendes Segundo, 2005, p. 48).

comando de alguns programas específicos nas áreas de saúde e educação” (Mendes Segundo; Rabelo, 2015, p. 47). Desse modo,

o Banco Mundial, antes relativamente voltado para fomento e indução de investimentos, passou a ser o agenciador do capital, resguardando, mais uma vez, os interesses dos grandes credores internacionais, cujo objetivo é exclusivamente assegurar o pagamento da dívida externa contraída pelos chamados países em desenvolvimento, daí a imposição de políticas de reestruturação neoliberal, tais como abertura e privatização da economia, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, equilíbrio orçamentário e liberação financeira, sobretudo a redução dos gastos públicos, sob a alegação de adequá-las aos novos requisitos do capital globalizado. (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015, p. 47).

O Banco tem a prerrogativa de estar promovendo reformas em busca da inserção dos países subdesenvolvidos na economia globalizada, usa a justificativa de alinhamento ao mercado e como reposta “exigem alternativas capazes de possibilitar o retorno do crescimento das taxas de lucro” (Mendes Segundo, 2005, p. 48). Na iniciativa do livre mercado o setor privado funcionaria de forma eficiente, e “[...] deveria ser o motor do crescimento com o governo desempenhando um papel de apoio a ele” (Leher, 1999, p. 24). A sucessiva aclamação ao setor privado representa a crescente imposição da aceitação do ideário neoliberal aos países periféricos.

Ainda, para a concessão de empréstimo a algum país por parte do Banco Mundial, é realizado um estudo detalhado da conjuntura econômica e política, depois, de acordo com Mendes Segundo (2005), a proposta é levada ao Conselho de Diretores do Banco, ao final é elaborado um documento chamado “Documento de Estratégia de Assistência ao País”. Nesse documento, “[...] contém a estratégia do Banco para os empréstimos a serem concedidos aos países, definindo os planos de operações de empréstimos, geralmente em dois tipos específicos: o de ajuste estrutural e os projetos de investimentos” (Mendes Segundo, 2005, p. 57).

Diante do novo ajustamento econômico, a sociedade precisava responder favoravelmente a ele. Daí surge a imponente figura de Robert McNamara²⁶, assumindo a presidência do Banco Mundial vestido de uma caracterização mais pacifista e preocupado com questões sociais, “[...] parte do artifício da persuasão, considerada um procedimento mais seguro do que a guerra, [...]” (Mendes Segundo, 2005, p. 52), assim não bastava apenas ser um financiador em prol da economia, precisou se portar como promovedor da paz, do desenvolvimento e seguridade social. Desse modo, o Banco Mundial passou a financiar programas de alívio da pobreza (Mendes Segundo, 2005), a educação sobressai como a promotora de uma formação que aumenta as chances para a entrada no mercado de trabalho,

²⁶ Presidente do Banco Mundial de 1968 a 1981. Antes de assumir a presidência do Banco foi secretário de segurança dos EUA, estrategista da guerra no Vietnã.

assim, atendendo às demandas da nova ordem econômica e ao mesmo tempo promovendo ascensão social. A alternativa encontrada para justificar o pacote de reformas e reajustes efetuados nos países subdesenvolvidos é a promessa de alívio da pobreza, desse momento em diante a educação passou a ser tomada como meio para superar a pobreza.

A educação não era uma área que despertasse o interesse do Banco Mundial nos países pobres. No entanto, com a prescrição neoliberal da economia pós anos 1970, o Banco a define como necessária para atingir determinados objetivos, e esta passa a ser concebida de forma mais racionalizada. Nesse sentido, a educação primária ou fundamental ganha a dimensão de uma educação suficiente para atingir as metas de sustentabilidade dos países devedores. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 58).

A utilização da educação para fins de promoção do capital vem desde o aprimoramento da maquinária e com ele a necessidade de preparar a força de trabalho para conduzir a produção de forma eficiente, conforme tratamos no capítulo anterior. Situação que segue nos tempos atuais, com a forte inclinação do Banco Mundial em promover a educação como meio para alcançar qualificação profissional de modo a atender as novas demandas do mercado, pois, “[...], nesse momento de ‘sociedade global’, a educação assume o papel de um capital capaz de prover o desenvolvimento econômico e o incremento na renda nas pessoas” (Mendes Segundo, 2005, p. 58, *grifo nosso*). Sendo assim,

A cooperação do Banco Mundial no financiamento de créditos para a educação inclui um conjunto de políticas destinadas a integrar o setor à política de desenvolvimento idealizada pelo Banco para a comunidade internacional. Outra tendência é, como vimos indicando, atribuir à educação o caráter compensatório, percebido como meio de alívio à situação de pobreza, em períodos de ajustamento econômico. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 65).

A este respeito, a educação surge no contexto das políticas do Banco Mundial para alívio da pobreza numa retomada da Teoria do Capital Humano²⁷. Analisaremos brevemente, a influência dessa teoria para justificação dos ajustes e reformas promovidas pelo Banco Mundial no âmbito da inserção dos países subdesenvolvidos na economia globalizada. Conforme já colocamos, na gestão de McNamara o setor da educação passou a ganhar destaque, a educação de nível fundamental, especificamente, pois era considerado adequado para arranjar trabalho. Mendes Segundo (2005), explica que a justificativa para a escolha da educação fundamental para investimento do Banco Mundial se deve ao fato de o Banco atribuir a este nível de educação maior retorno financeiro ao indivíduo que o ensino superior.

²⁷ “Essa teoria foi desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1950, tendo à frente o economista Theodore Schultz. Schultz pertencia à Escola de Chicago e suas pesquisas buscavam descobrir quais são os fatores de desenvolvimento e subdesenvolvimento, descobrindo, então, que é o fator H (humano). Com base nessas “descobertas”, elaborou um livro sistematizando a teoria do capital humano, [...]” (Freres, 2008, p. 49-50).

Nessa perspectiva, a Teoria do Capital Humano, resgatada por Milton Friedman²⁸, se integrava bem aos propósitos do Banco, uma vez que, “Essa teoria tem como pressuposto a ideia de que possibilitar um aumento de instrução para a classe trabalhadora, aumenta em igual proporção a capacidade de produção” (Freres, 2008, p. 50), é nesse ponto que se baseia o investimento do Banco na educação, ou seja, “[...], desenvolver o capital humano é possibilitar o acesso à educação para que sejam desenvolvidos os conhecimentos necessários para aumentar a capacidade produtiva” (Freres, 2008, p. 50). Com isso, os países pobres teriam suas economias alavancadas por decorrência do investimento em pessoas, que por outro lado também beneficiariam o indivíduo possibilitando a superação da pobreza.

[...] a perspectiva da TCH está voltada para o aspecto utilitarista da educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto “capital”, o que acaba por reduzir o homem a um simples objeto do processo produtivo na economia de mercado. Aí está também presente a ideia da educação como solução para as desigualdades econômicas, funcionando, dessa maneira, como mecanismo de ascensão social. (RAMOS *apud* MENDES SEGUNDO, 2005, p. 40).

A Teoria do Capital Humano considera a educação como [...] “locus privilegiado para a aquisição dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessários à produção e é ela que pode transformar o trabalhador em capitalista” (Freres, 2008, p. 50). Sobre essa questão, Freres; Gomes; Barbosa (2015) em estudo de Furtado (2003), sobre Schultz, explicam que o economista considerava que o conhecimento e habilidades adquiridas representaria valor econômico, nessa lógica, a educação com esse lugar de destaque é tida “[...], como um fator de produção que ampliaria o conceito de capital e superaria as diferenças entre capitalista e trabalhador, varrendo de uma vez por todas a luta de classes” (*Idem*, 2015, p. 72).

No escopo dessa ideia, portanto, está o entendimento de que a educação promoveria a superação das desigualdades sociais e ainda é atribuído à qualificação do indivíduo como responsável pela garantia de status elevado, pois, o capitalista um dia foi um trabalhador que passou por privações materiais mas investiu em educação, assim para o trabalhador, “[...] instituem a educação como a atividade capaz de instrumentalizá-lo na sua busca frenética pela sobrevivência” (Freres; Gomes; Barbosa, 2015, p. 75), para talvez um dia chegar a ser o patrão. Para tanto,

É com a missão divina de diminuir as desigualdades sociais que a educação foi organizada nas últimas décadas do século XX. É nesse contexto que a Teoria do Capital Humano foi rejuvenescida como uma teoria que articula trabalho e educação

²⁸ Economista e estatístico “[...], ardente causídico da não interferência do Estado na economia, também defendia que a educação poderia funcionar como capital humano capaz de promover tanto o crescimento econômico quanto o incremento da renda de cada indivíduo. Para isso, esse capital humano precisaria ser qualificado através da educação” (Freres; Gomes; Barbosa, 2015, p. 74).

para o desenvolvimento econômico dos países e dos indivíduos (desde que sejam qualificados), ganhando nova configuração e jogando sobre a educação o peso da responsabilidade pela “solução” dos problemas gerados pelo capital. (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 75).

Vale destacar que a educação baseada na Teoria do Capital Humano se volta à educação primária, pois acredita-se que ela seja o suficiente, dado que, é considerada “capaz de incrementar a produtividade do trabalhador, bem como a equidade social, com a vantagem de ser mais flexível e, portanto, de permitir futuras requalificações” (Leher *apud* Mendes Segundo, 2005, p. 64). Ao Estado caberia a tarefa na oferta com qualidade da educação primária, já a de nível secundário e superior deveria ficar a cargo do setor privado. Com isso,

Sobre o ensino médio, o entende como o segundo ciclo do secundário e que deve estar disponível a quantos demonstrem capacidade para segui-lo. Sugere bolsas de estudo e que sua oferta seja, prioritariamente, pelo setor privado. No referente ao ensino superior, o Banco afirma ser ele espaço para atuação exclusiva do setor privado, recomendando somente o uso de bolsas de estudo aos alunos competentes, mas com renda insuficiente. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 65).

Um dos pressupostos do neoliberalismo e por influência do Banco Mundial, é que o Estado intervenha minimamente a fim de reduzir seus gastos. Desse modo, o resgate da Teoria do Capital Humano se volta apenas para uma qualificação mínima dos trabalhadores, mas necessária para criar uma ideia de avanço e inclusão no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se projeta a superação das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o Banco Mundial em parceria com outros organismos internacionais, mais incisivamente nos anos de 1990, se lançou de vez na educação a elevando ao patamar de salvadora da economia dos países pobres, do meio ambiente, promotora da justiça, da igualdade de raça, credo, classe. A Conferência Mundial de Educação Para Todos²⁹, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia marca a empreitada do Banco rumo a ampliação de seu controle e manipulação nas políticas educacionais dos países subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil. Frisamos,

Essa conferência representou o marco do movimento que pôs a educação (ou a inadequada educação) como primaz para a solução dos problemas por que passa a humanidade. Sob a lógica utilitarista da TCH, os indivíduos qualificados seriam capazes de solucionar tanto os problemas individuais quanto aqueles relativos aos graves dramas da humanidade, sobretudo nos países periféricos. (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 77).

Na Conferência de Jomtien foi assinada e aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de

²⁹ Realizada de 05 a 09 de março de 1990, reunindo 155 países e 120 organizações não-governamentais (Mendes Segundo, 2005).

Aprendizagem³⁰, “Em acordo, os países se comprometeram a universalizar a educação básica para a população mundial, fundamentada no entendimento de que este nível é satisfatório às necessidades de aprendizagem” (Mendes Segundo, 2005, p. 70). Ainda nessa conferência, a fim de alcançar a universalização da educação nos países periféricos, estabeleceu-se 6 metas com prazo de 10 anos para serem efetivadas. São elas:

[1] expansão dos cuidados e atividades, visando ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar; [2] acesso universal ao ensino fundamental (ou ao nível considerado básico), que deveria ser completado com êxito por todos; [3] a melhoria da aprendizagem, tal que uma determinada porcentagem de um grupo de faixa etária “x” atingisse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem desejado; [4] redução do analfabetismo adulto à metade do nível de 1990, diminuindo a disparidade entre as taxas de analfabetismo de homens e mulheres; [5] expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade; [6] construção, por indivíduos e famílias, de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável. (FILHO; OLIVEIRA; CARMO; MORAES, 2015, p. 90-91).

A conferência de Jomtien foi o marco das conferências em prol das reformas educacionais dos países periféricos, com frequência foram realizadas outras que seguiram na mesma perspectiva – atribuir à educação a tarefa de resolver as desigualdades sociais e erradicar a pobreza e os problemas sociais – e sempre com maior abrangência. Destarte, a Conferência de Nova Delhi³¹ (1993) reiterou as metas da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos no que diz respeito ao atendimento às necessidades básicas de aprendizagem.

Em retórica afim àquela presente na Conferência de Jomtien, a Declaração de Nova Delhi (1993) atribui à educação um papel social de cunho redentorista, ao mesmo tempo em que elege toda a sociedade como responsável pela efetivação da educação. Nesse sentido, governos, famílias, comunidades e organizações não governamentais deverão firmar uma grande aliança em prol da educação, sempre atentando para o necessário respeito à diversidade cultural e política. (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 21).

Seguindo o Compromisso de Educação para Todos, no ano 2000, em Dacar³² firmou-se o Marco de Ação de Dacar, no qual trilhando a mesma linha das outras declarações, “[...], foram reiteradas ações e estratégias para o alcance das metas de EPT, todas estas movidas pelo princípio da cooperação e de parcerias sustentáveis, no plano internacional e regional bem como entre o setor público e o privado” (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015, p. 21-22). Na

³⁰ “[...], o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Este plano de ação fundamenta-se no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, e foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais, e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos” (Mendes Segundo, 2005, p. 73).

³¹ Ocorrida em 16 de dezembro de 1993, reuniu os nove países mais populosos: Brasil, Índia; China, México, Nigéria, Bangladesh, Egito, Paquistão e Indonésia.

³² O Fórum de Dacar reuniu 180 países e 150 ONG’S.

ocasião do Fórum de Dacar os resultados dos últimos 10 anos foram considerados decepcionantes para os países envolvidos, “[...], pois apenas limitado número deles conseguiu redução nas taxas de analfabetismo adulto, enquanto outro tanto atestou alguma redução quanto à desigualdade no atendimento a meninas, minorias étnicas e portadores de necessidades especiais” (Mendes Segundo, 2005, p. 79). Seguindo a agenda de eventos, declarações e metas rumo a universalização da educação básica e alívio da pobreza, ainda em 2000, ocorreu a primeira Cúpula do Milênio resultando na Declaração do Milênio que estabelecia o ano de 2015 como prazo para erradicação da pobreza.

Já no ano de 2001, por ocorrência da VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação – PROMEDLAC VII, foi firmada a Declaração de Cochabamba³³ (Jimenez; Mendes Segundo, 2007). E, em 2003 foi promulgada a Declaração de Tirija, na ocasião da XIII Conferência Ibero-Americana de Educação (*Idem*, 2007), nesta,

[...], os ministros ali presentes entronizaram, mais uma vez, a educação no lugar central das políticas públicas, avaliando como de fundamental importância o papel da escola na produção de impactos econômicos imediatos, criando emprego, incrementando o ingresso social e o crescimento econômico, além dos efeitos benéficos de médio prazo. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p. 129).

Reforçando os objetivos e estabelecendo novos prazos em relação às demais declarações, a Declaração de Brasília é resultado da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação Para Todos³⁴, realizada em 2004.

No mais, a Declaração de Brasília recomendou, a rigor, mais do mesmo projeto, ou seja, um aprofundamento, com eventuais variações, das receitas até aqui adotadas, sintetizando-as em três recomendações centrais, que dizem respeito aos professores, à igualdade de oportunidades educacionais para ambos os sexos, e aos recursos financeiros. (JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2007, p. 130-131).

Com base na exposição de Mendes Segundo (2005) sobre as conferências e declarações mundiais sobre educação, destacamos que o Brasil como país subdesenvolvido, está no alvo do Banco quanto à promoção das reformas em prol do desenvolvimento do país e superação da pobreza, participando ativamente dos eventos do Banco Mundial desde a Conferência de Nova Delhi, em 1993.

³³ A saber esta Declaração, conforme nos informa Jimenez; Mendes Segundo (2015, p. 128), “Movendo-se pela preocupação com o fato de não terem, até o momento, alcançado as metas constantes nos documentos precedentes, urge que os diferentes países prossigam atribuindo à educação papel prioritário em suas agendas de desenvolvimento, redobrando esforços na prestação de serviços educacionais de qualidade e buscando métodos eficazes no combate ao analfabetismo, com vistas a ‘assegurar a equidade entre os países e dentro deles’”.

³⁴ Ocorrida em Brasília de 08 a 10 de novembro de 2004, se deu “A convite do Diretor-Geral da Unesco, reuniram-se chefes de Estado, Ministros da Educação e de Desenvolvimento, membros da Cooperação Internacional de países em desenvolvimento, dirigentes de organizações não-governamentais, funcionários de alto nível de agências internacionais, delegados e representantes de organizações da sociedade civil.” (Mendes Segundo, 2005, p. 88).

As pesquisadoras Jimenez; Mendes Segundo (2015, p. 125. *grifo nosso*) lembram que o Brasil é “[...] um dos raros no mundo, a determinar por força de lei [...], que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos [...]”, através do “[...] artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]” (*Idem*, 2015, p. 125).

Como é sabido o Brasil passou a aderir ao ideário neoliberal a partir do ano de 1990, com o primeiro presidente eleito, Fernando Collor de Melo³⁵ (1990-1992), depois da ditadura militar. Seguindo a linha neoliberal, com base no Consenso de Washington³⁶, promoveu a privatização de várias empresas nacionais, e na mesma linha, a educação também passou a ser alvo do setor privado. No contexto da retomada da democracia no Brasil, uma das grandes defesas do presidente eleito era inserir o país no mapa da globalização, modernizar e retomar o crescimento, sendo uma das medidas o investimento na educação. Uma das hipóteses do governo era que o atraso do país se dava por causa de um sistema educacional fraco que não formava adequadamente os indivíduos para as mudanças do mercado, nessa perspectiva, era preciso formar o trabalhador de acordo com as necessidades do mercado. Assim, o problema do desemprego seria amenizado.

O Consenso de Washington colocou o mercado como centro da economia, passou a ser considerado “[...] a única condição para mudar o mundo, obter o crescimento econômico e o comércio global” (Mendes Segundo, 2005, p. 49). A privatização, a abertura da economia (como aconteceu no Brasil na década de 1990) são prerrogativas de uma inserção na economia de mercado. Mendes Segundo (2005) reitera que:

[...], a nova concepção do desenvolvimento do capital prevista na agenda do Consenso de Washington fundamenta-se na cooperação e na competitividade, onde a educação é aliada à ciência e a tecnologia, à descentralização dos recursos, ao desenvolvimento sustentado, à qualidade total, à produtividade e regulamentação do mercado. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 49).

Nesse arranjo, as reformas educacionais sob os auspícios do Banco Mundial iniciadas no Brasil pelo governo federal em 1990 seguiram década a fora e incorporaram fortemente a narrativa disseminada pelo referido Banco de que a educação deve construir os caminhos para a erradicação da pobreza. O ponto de maior preocupação dos governos foi com a educação

³⁵ Candidatou-se e foi eleito a presidência do Brasil na primeira eleição direta pós ditadura militar.

³⁶ Mendes Segundo (2005, p. 49), em nota de rodapé, esclarece “O Consenso de Washington foi elaborado pelo grupo dos sete países mais ricos que estabeleceram novas regras para o capitalismo em crise, com base neoliberal, no final da década de 1980 e início de 1990. O objetivo era estabelecer o Estado mínimo, a estabilização financeira dos países desenvolvidos e a integração do mercado global. As principais medidas para alcançar tal finalidade foram: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, abertura comercial, fim das restrições do capital externo, abertura do sistema financeiro, desregulamentação do Estado e reestruturação do sistema previdenciário”.

básica que teve o financiamento estatal ampliado melhorando as condições de acesso e permanência dos alunos, uma vez que, a orientação era que o ensino superior fosse ofertado pelo setor privado. Também se viu o apelo ao setor privado para ajudar na tarefa de elevar a qualidade da educação básica pública.

4.2 Financiamento estatal da educação pública brasileira: um panorama

Para cumprir o objetivo de educação para todos é preciso alargar a oferta da educação, ao menos básica, para tal é necessário mobilizar recursos. De tal forma, o financiamento da educação pública brasileira mobiliza a ação conjunta da União, Estados e Municípios, assim a almejada universalização da educação passa pela capacidade de financiamento dela. Ainda entra nessa lógica, os financiamentos vindos do setor privado focalizados em alguns projetos, também investimentos internacionais oriundos, principalmente, do Banco Mundial.

“[...] o financiamento da educação aparece como o centro da preocupação dos pensadores neoliberais, que passaram a considerá-la como um elemento importante na inserção de mercados e no desenvolvimento das econômicas atrasadas. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 39).

Destarte, focaremos no financiamento da educação básica executado pelo setor público responsável pelo acesso e permanência dos filhos dos trabalhadores a educação formal institucionalizada, dando destaque aos principais marcos legais e programas. Considerando que no sistema do capital a educação não vai preparar um indivíduo para lhe confrontar, isso coloca em xeque o caráter do financiamento estatal, ou seja, o que se chama de qualidade ao falar de ampliação do financiamento quando não se pretende formar consciências em prol da emancipação do jugo do capital? Compreendemos que o objetivo do financiamento estatal da educação pública é manter na escola o indivíduo o tempo necessário para se apropriar minimamente de conhecimentos que serão úteis no processo produtivo e entonar o discurso de que qualificação profissional é igual a emprego que é igual a redução/superação da pobreza.

Assim “[...] nas relações de produção do modo capitalista, a educação vem sendo amparada pelo Estado, que intervém no financiamento do sistema educacional, levando em consideração as aspirações do mercado” (Mendes Segundo, 2005, p. 39), e não do interesse na elevação intelectual dos indivíduos. O que se almeja então é que o trabalhador tenha por si só condições de sair da pobreza por intermédio da educação, ou seja, ao servir sua força de trabalho qualificada ao mercado se beneficiaria com uma ascensão social.

A partir da década de 1990, muito se avançou na educação brasileira como reflexo das Conferências Mundiais de Educação que firmaram o compromisso de universalizar a educação

básica e erradicar a pobreza. O grande marco da década para a educação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que estabeleceu os dispositivos legais para a condução da educação brasileira.

No que diz respeito ao financiamento da educação pública brasileira Mendes Segundo (2005) destaca que se baseia legalmente na “LDB – Lei nº 9.394/96, artigos 68 e 69, e Constituição Federal, artigos 212 a 214” (*Idem*, 2005, p. 142). Ainda para firmar o compromisso com o financiamento estatal da educação pública, tem o Plano Nacional de Educação³⁷ (2014-2024) na sua meta 20, estabelece a ampliação do investimento na educação pública, de modo que se atinja o mínimo 7% do PIB ao final do 5º ano de vigência do PNE, e 10% ao final do decênio (BRASIL, 2014). Mendes Segundo ainda cita que o financiamento da educação brasileira possui outras bases legais, como o Fundeb³⁸ sancionado pela Lei 11.494 em substituição ao Fundef³⁹, tem também, “o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), Lei nº 5.537, de 21.11.1968; [...], e o salário-educação quota estadual – Lei nº 9.766/98, artigo 2º, e artigo 212, parágrafo 5º, da Constituição Federal” (Mendes Segundo, 2005, p. 142).

Sobre a distribuição das prioridades entre a União, Estados e Municípios a Constituição determina que os Municípios atuem prioritariamente no Ensino Fundamental e educação Infantil, os Estados no Ensino Fundamental e Médio, a União no sistema federal de ensino e ainda tem a função redistributiva e supletiva em relação às outras duas. Os recursos destinados à educação são provenientes da receita dos impostos dessas três esferas e ainda consta como fonte de recursos, conforme disposto no Art. 68 da LDB, “II – receita de transferências constitucionais e outras transferências; III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV – receita de incentivos fiscais; V – outros recursos previstos em lei” (Brasil, 2017).

Da arrecadação da União, os recursos orçamentários provenientes da receita dos impostos federais, aplicará nunca menos de dezoito por cento, ainda terá como complementação os recursos provenientes do salário-educação (Constituição Federal, Art. 212). Da arrecadação dos Estados, além dos 25% dos recursos de receita tributária estadual, são fontes de recursos: “[...] Fundo de Participação dos Estados (FPE), resultante da transferência de recursos federais (25%); Recursos provenientes da quota-parte do salário-educação, correspondente a 2/3 do total

³⁷ Foi estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, possui 10 diretrizes e 20 metas a serem atingidas até o final da vigência desse plano (BRASIL, 2014).

³⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

³⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (1996-2006).

arrecadado no Estado” (Vieira, 2015, p. 38). Ainda de acordo com a autora⁴⁰, dos recursos dos Municípios são:

Recursos orçamentários ordinários, provenientes da receita tributária federal (25%); Fundo de Participação dos Municípios (FPM), resultante das transferências de recursos federais (25%); outros recursos oriundos de várias fontes, incluindo a cota do salário-educação transferida aos Municípios. (VIEIRA, 2015, p. 38).

O salário-educação previsto no Art.212, § 5º da Constituição de 1988, complementa o financiamento da educação básica. É uma contribuição social recolhida das empresas e “[...] tem esse nome pelo fato de que a contribuição corresponde a 2,5% da remuneração total paga aos empregados. Portanto, está relacionada aos salários pagos e gera um valor a ser direcionado à Educação, [...]” (BRASIL, 2024⁴¹). O Decreto nº 6.003/2006 teve “[...] o objetivo de aprimorar seu recolhimento através do INSS e proporcionar maior eficácia em sua aplicação” (VIEIRA, 2015, p. 45). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴² é quem fica responsável pela gestão da arrecadação e distribuição dos recursos, ficando com 10%, do restante é direcionado 2/3 aos Estados e Municípios, 1/3 é a cota do governo federal e é destinada a programas suplementares da educação básica (BRASIL, 2024⁴³). O Art. 212, define, “§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino” (Constituição Federal, 1988, Art. 212).

Assim como há o detalhamento da fonte e aplicabilidade dos recursos, há também a orientação sobre as exceções na aplicação dos recursos. Desse modo, o Art.71 da LDB especifica o que não constitui como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino que são,

I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III – formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; IV – programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V – obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI – pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2017).

⁴⁰ Informações apresentadas pela autora sobre a fonte de recursos do poder público, quadro 2.

⁴¹ Site do Ministério da Educação.

⁴² O FNDE é uma autarquia do Ministério da Educação criado pela Lei nº 5.537 de 21 de novembro de 1968 e alterada pelo Decreto-Lei nº 872 de 15 de setembro de 1969 (Brasil, 2024). Mendes Segundo (2005, p. 143) em nota de rodapé explica, “Autarquia é uma entidade de caráter público e executivo, cuja finalidade é administrar recursos sem fins lucrativos”.

⁴³ Site do Ministério da Educação.

No detalhamento sobre o que constitui como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, o Art. 70 da LDB versa:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 2017).

Na Constituição Federal de 1988, o Art.206, inciso VII versa sobre a necessidade de assegurar um padrão mínimo de qualidade na educação. Ainda sobre esse padrão mínimo de qualidade, Mendes Segundo (2005), lembra que os artigos 74, 75 e 76 da LDB regulamentam sobre o que seria esse ensino de qualidade. No Art. 75 é dito que é preciso “garantir o padrão mínimo de qualidade” corrigindo as desigualdades de acesso, para isso, entra a ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados. Conforme Mendes Segundo (2005), em análise da LDB,

No parágrafo primeiro deste artigo é estabelecida a fórmula de domínio público que inclui as capacidades de atendimento e a medida do esforço fiscal de respectivo estado, Distrito Federal ou do Município, em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino. Conforme o parágrafo seguinte, a capacidade de atendimento de cada governo deve ser medida pela razão entre os recursos de uso constitucional obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 146)

Além do financiamento garantido pelo repasse dos recursos assegurados pela Constituição de 1988 à educação e das normativas relativas à LDB, ainda existem os programas federais de caráter suplementar e complementar, dentre eles, trataremos brevemente do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴⁴, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esses programas são gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

⁴⁴ No âmbito do programa do livro didático tem ainda, o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PBBE) “[...] foi criado em 1997, com o objetivo de incentivar o hábito da leitura na escola. Seu foco é a aquisição e distribuição de obras de literatura brasileira e estrangeira, infanto-juvenis, de pesquisa, de referência, além de outros materiais de apoio a professores e alunos, como atlas, globos e mapas” (Vieira, 2015, p. 45)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um programa federal de caráter suplementar previsto na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 208, inciso VII⁴⁵. Esse programa é um dos mais antigos ainda em execução, tendo suas primeiras versões no Governo Vargas por volta da década de 1940 (Brasil, 2023⁴⁶). O programa é regido pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelas resoluções do FNDE e “[...] tem por objetivo transferir recursos financeiros da União para estados, Distrito Federal e municípios destinados à compra de alimentos para ‘suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos’” (Vieira, 2015, p. 44). O PNAE atende a todos os alunos da educação básica matriculados em escolas públicas, filantrópicas ou entidades comunitárias⁴⁷. O cálculo⁴⁸ para o repasse da verba é feito tendo por base o ano anterior por meio do Censo Escolar⁴⁹, são repassadas 10 parcelas no decorrer do ano. O Art. 47, inciso II da Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020⁵⁰, delibera sobre o valor per capita a ser repassado para alimentação escolar:

- a) R\$ 0,32 (trinta e dois centavos de Real) para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA; b) R\$ 0,36 (trinta e seis centavos de Real) para os estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio; c) R\$ 0,53 (cinquenta e três centavos de Real) para estudantes matriculados na pré-escola, exceto para aqueles matriculados em escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos; d) R\$ 0,64 (sessenta e quatro centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos; e) R\$ 1,07 (um Real e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7h (sete horas) na escola ou em atividades escolares, de acordo com o Censo Escolar do INEP; f) R\$ 1,07 (um Real e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2020).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também de caráter suplementar teve sua primeira versão em 1937⁵¹, ao longo dos anos foi passando por mudanças significativas e ganhando novos públicos. Em 1985 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático

⁴⁵Na Constituição Federal, Art.208, VII, é especificado que o: “VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (Constituição Federal, Art.208, VII)

⁴⁶ Site do Ministério da Educação.

⁴⁷ Consta na Lei 11.947, Art.5º, § 5º, I, II.

⁴⁸ A Resolução nº 6, Art.47, I, explica que o cálculo é realizado pela fórmula: “VT = A x D x C (sendo: VT = valor a ser transferido; A = número de alunos; D = número de dias de atendimento; C = valor per capita para a aquisição de gêneros para o alunado)” (Brasil, 2020).

⁴⁹ É coordenado pelo INEP e realizado anualmente, coleta informações sobre a educação básica e profissional o que possibilita acompanhar a efetividade das políticas públicas (Rubeus, 2021).

⁵⁰ Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

⁵¹ Por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro (Brasil, 1937).

(PNLD) pelo Decreto nº 91.542, de 19/08/85⁵² (Brasil, 1985), atualmente sob nova nomenclatura, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, tem como bases legais o Decreto 9.099 de 18 de julho 2017 e a Resolução nº12, de 07 de outubro de 2020 (Brasil, 2021a⁵³). O PNLD distribui livros didáticos aos alunos e professores da educação básica e materiais de apoio à prática educativa. Ainda, o ensino médio e a educação de jovens e adultos possuem programas próprios chamados respectivamente, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) instituído em 2003 e Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) implementado em 2009 (Brasil, 2021b⁵⁴). Os programas do livro didático são gerenciados pelo FNDE e “[...] mantidos com recurso financeiros do Orçamento Geral da União, a maior parte dos quais oriundos da arrecadação do Salário-Educação” (Vieira, 2015, p. 45).

O PNLD negocia a compra de livros com editoras, em período apropriado lança edital e editoras inscritas atendendo aos critérios do edital elaboram ou atualizam seus livros, depois é realizado uma avaliação para aceite, aceite parcial (pequenos reajustes) ou recusa dos livros (G1, 2023). Depois, os livros pré-selecionados vão passar pela eleição da escola que dá a palavra definitiva, só então é que FNDE vai formalizar a compra junto às editoras (G1, 2023). Sobre a aquisição dos livros, “O quantitativo de exemplares a ser adquirido é definido com base no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), cujos dados orientam as ações de aquisição do FNDE” (Vieira, 2015, p. 45).

O Programa de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído em 2004 pela Lei 10.880 de 9 de junho de 2004, voltado ao transporte de alunos de áreas rurais (Brasil, 2004). O programa é de caráter suplementar conforme disposto na Constituição Federal Art. 8, inciso VII. Os recursos a serem repassados aos Estados, Distrito Federal e Municípios são calculados com base no Censo Escolar sendo, de acordo com a Resolução nº18, Art. 4, I: “I – o FNDE, responsável pela normatização, pelo controle, pelo monitoramento, pela fiscalização e avaliação do Programa bem como pela transferência dos recursos financeiros e pela assistência técnica às Entidades Executoras” (Brasil, 2021). Para complementar, a Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2021, no seu capítulo V trata sobre a transferência dos recursos, no Art.7º explica como é realizado cálculo para a distribuição dos recursos:

Art. 7º O montante dos recursos financeiros a serem destinados anualmente às EEx é o resultado da multiplicação do valor **per capita** definido para cada município pelo número de alunos matriculados na rede de ensino pública da educação básica,

⁵² Esse decreto substituiu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) que estava em vigência desde 1971.

⁵³ Site do Ministério da Educação.

⁵⁴ Site do Ministério da Educação.

residentes em área rural que utilizem o transporte escolar, registrado no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano imediatamente anterior ao ano do repasse. (BRASIL, 2021).

Como programa de apoio ao transporte do escolar, em 2007 foi criado o Caminho da Escola, “[...] refere-se à linha de crédito especial concedida pelo Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), visando a aquisição, por estados e municípios, de ônibus, miniônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas” (Vieira, 2015, p. 46). Nos 16 anos do programa já foram entregues pelas montadoras aos entes federados 59.323 ônibus (Brasil, 2023⁵⁵).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, está regido atualmente pela Resolução CD/FNDE/MEC nº15, de 16 de setembro de 2021. Na mesma linha dos demais programas o PDDE também é de caráter suplementar e gerido pelo FNDE, destina recursos financeiros às escolas públicas de educação básica, escolas de educação especial, escolas privadas de educação especial de caráter beneficente, conforme consta no Art. 3º, incisos I, II e III (Brasil, 2021). Os dados da escola serão obtidos pelo Censo Escolar no ano anterior ao repasse. Os recursos do PDDE são destinados a cobrir despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, de acordo com o Art. 4º da Resolução CD/FNDE/MEC nº15, de 16 de setembro de 2021. Sendo assim, esses recursos devem ser aplicados:

I – na aquisição de material permanente; II – na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar; III – na aquisição de material de consumo; IV – na avaliação de aprendizagem; V – na implementação de projeto pedagógico; e VI – no desenvolvimento de atividades educacionais. (BRASIL, 2021).

Outra fonte de financiamento da educação brasileira é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sancionado pela Lei nº11.494/2007 de 20 de junho de 2007, com duração de 14 anos, até 2021. O Fundo tinha o objetivo de financiar todos os níveis da educação básica e ainda melhorar as condições de trabalho dos professores. O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e do Magistério (FUNDEF) que havia sido criado em 1995 e vigoraria de 1996 a 2006, “Por lei, os recursos do Fundef deveriam ser empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, particularmente, na valorização do seu magistério, [...]” (Mendes Segundo *et al*, 2015, p. 190).

⁵⁵ Site do Ministério da Educação.

Antes de expirar o prazo do Fundeb (2007-2021), em 2020, foi promulgada uma nova lei, a Lei nº 14.113 de 25 dezembro de 2020 que regulamentava o “novo” Fundeb⁵⁶, também foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação básica (Brasil, 2021). O Fundeb é de natureza contábil e de âmbito estadual, os recursos são provenientes de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme disposto no Art. 1º da Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020. A distribuição dos recursos aos Estados e Municípios e a complementação por parte da União se dá por base no número de matrículas e da situação econômica dos Estados e Municípios.

A discussão sobre o Custo Aluno- Qualidade inicial (CAQi) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)⁵⁷, como parâmetros para a educação básica se arrasta de longo tempo, apesar de ter sido previsto no PNE (2014-2024) não havia sido implementado, somente com o novo Fundeb a proposta saiu do papel. Sobre o CAQi e CAQ:

O primeiro define qual é o valor mínimo anual (em reais) a ser investido por estudante para que haja educação de qualidade, com o mínimo necessário de infraestrutura e recursos humanos. O segundo vai além e indica qual é o gasto indispensável para aproximar o Brasil do patamar de países ricos. (JEDUCA, 2019, p. 50).

Vale dizer que a avaliação e o monitoramento da educação pública pelos sistemas de avaliação condicionam o repasse de recursos, assim, a escola torna-se não um lugar que realmente prioriza a apropriação do conhecimento sistematizado, mas o resultado nas avaliações externas. Além do que, serve de panorama para visualizar se a aprendizagem está sendo efetiva e para empreender esforços na educação de qualidade nos marcos do capital.

Desse breve exposto sobre o financiamento da educação pública brasileira destacamos que ela traz em seu discurso que tem como objetivo ampliar a qualidade da educação e universalizar o acesso, nesses termos, ainda é de seu compromisso promover a aprendizagem dos alunos, valorizar os profissionais da educação e através de seus vários programas garantir a permanência do aluno na escola. A qualidade a qual se refere diz respeito a ampliação do acesso, permanência do aluno e apropriação de saberes para o mercado, sempre se voltando aos números.

Não é novidade que o setor privado tem demonstrado “preocupação” com os rumos da educação e a gestão da educação pública, nesse sentido, vem investindo para a “melhoria” da educação visando, segundo eles, alcançar uma sociabilidade menos desigual, solidária. Dessa

⁵⁶ “[...] foi instituído pela Emenda Constitucional nº108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020” (Brasil, 2021, p. 11).

⁵⁷ Os conceitos Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e Custo Aluno- Qualidade (CAQ) foram criados entre 2002 e 2006 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (JEDUCA, 2019).

perspectiva, é incutido que a presença do setor privado na educação favorece diretamente os trabalhadores, pois, o seu modelo de formação melhor prepararia o indivíduo para o mercado de trabalho e para aprender a “se virar” em caso de desemprego. No escopo desse pensamento cresce a presença de Institutos e Fundações na educação pública pensando e vendendo propostas pedagógicas, de formação de professores e gestores. A educação, na figura da escola, seria uma fábrica para produzir trabalhadores alinhados com os propósitos do mercado, que não pensam e nem reclamam, apenas tentam independente da situação serem produtivos.

4.3 O setor privado e a educação pública: formação para o mercado e mortificação da classe trabalhadora

Na linha das propostas do Banco Mundial para uma melhor gestão da educação há a recomendação de abertura para a atuação do setor privado, no Brasil, em especial, através das parcerias público-privadas e do apoio dos Institutos e Fundações. O financiamento da educação pública pelo setor privado tem a prerrogativa de melhorar a qualidade da educação, aliviar os gastos públicos, de reescrever histórias, de promover o combate às desigualdades e nesse sentido preparar o trabalhador para as inconstâncias do mercado de trabalho. O capital lança mão de mecanismos para remediar suas ações destrutivas, nessa lógica, busca apaziguar os ânimos. A atuação do setor privado na educação age mais na defesa dos interesses do capital do que dos indivíduos, mas sempre deixando transparecer sua preocupação com os problemas sociais.

Conforme vimos em um subitem anterior, o processo de reestruturação produtiva do Brasil nos anos 1990, passou a exigir um certo tipo de trabalhador que até aquele momento a forma com que estava estruturada a educação pública brasileira não oferecia. Nesse contexto, para aumentar a produtividade e fazer frente ao mercado internacional os empresários foram adentrando o universo da educação visando contribuir com a formação desse novo trabalhador e garantir espaço na economia globalizada. Nesse momento, as parcerias público-privadas ganharam destaque e se intensificaram.

As parcerias público-privadas desempenham o papel de reduzir os gastos públicos em alguns setores, dentre os quais está a educação, transferir ao setor privado a responsabilidade de prestação por determinado serviço. Nessa lógica, “[...] o Estado não trabalha em conjunto com a iniciativa privada, ele cede espaço, ele deixa o terreno livre à iniciativa privada” (Feitosa, 2012, p. 50), ou seja, “O Estado faz concessão para o setor privado exercer atividades mercantis de serviços sociais” (*Idem*, 2012, p. 12).

A lei que regulamentou as parcerias público-privadas foi a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (Feitosa, 2012), dessa forma, com aval da lei a participação do setor privado na prestação de serviços que eram públicos, ampliou-se. A linha de defesa para a implementação das PPP é a possibilidade de incremento na economia e desenvolvimento social. Das especificações da Lei nº 11.079,

A lei traz a possibilidade de combinar a remuneração tarifária com o pagamento de contraprestações públicas e define PPP como contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. Na concessão patrocinada, a remuneração do parceiro privado vai envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária do parceiro público. A concessão administrativa, por sua vez, envolve tão somente contraprestação pública, pois se aplica nos casos em que não houver possibilidade de cobrança de tarifa dos usuários. (FEITOSA, 2012, p. 57).

Com relação ao intento de privatização da educação pública, baseado em Feitosa (2012), destacamos que no contexto da crise estrutural do capital o Estado abre mão da obrigação de prestar os serviços públicos para assegurar a hegemonia do capital, assim, a classe dominante lança mão de mecanismos, dentre os quais está a privatização, “O Estado passa a firmar parcerias com instituições privadas, organizações não-governamentais (ONGs) e membros da sociedade civil para a execução das políticas sociais” (Feitosa, 2012, p. 64). Ainda na discussão de Feitosa (2012), é levantada a questão de a Constituição Federal de 1988 resguardar o direito de todos à educação como dever não só do Estado, mas também da Família, sociedade e livre a iniciativa privada. Ao mesmo tempo que por lei todos devem acessar a educação provida pelo Estado, há um compartilhamento/transferência de responsabilidades, de modo geral, “A lógica de mercado passa a orientar o setor público. Principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado” (*Idem*, 2012, p. 64). Ainda nesse sentido,

Os neoliberais acusam as políticas sociais universais de propiciarem o esvaziamento de fundos públicos. Assim, como solução parcial à crise, eles visam à reconstituição do mercado, reduzindo a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades. [...]. Na ótica neoliberal a desigualdade e a concorrência são concebidas como motores do estímulo e desenvolvimento social. (FEITOSA, 2012, p. 47).

Nesse contexto, a educação torna-se um negócio rentável que promove lucro, tanto pela venda do serviço quanto pela injeção de recurso público em instituições privadas com o pretexto de estar promovendo alguma política compensatória em benefício do mais pobre. De acordo com nossos estudos em Mendes Segundo (2005); Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo (2015) e outros, o chamado para que a sociedade como um todo assumisse a responsabilidade pela educação do país parte das Conferências e Fóruns organizados pelo Banco Mundial, Unesco e outros organismos internacionais.

Diante do protagonismo relegado à educação pelo Banco Mundial na luta contra a pobreza e promotora do desenvolvimento econômico, instaura-se o apelo na forma de recomendação por parcerias público-privadas. Sob a prerrogativa de educação para todos é promovida a entrada do empresariado na educação junto com sua lógica, a competitividade passa a imperar como uma condição para o desenvolvimento, ou melhor, como fator para o desenvolvimento.

De que forma esse desenvolvimento atenderia às necessidades de todos? Apontam os empresários que, para atingir o fim proposto, o desenvolvimento teria que possuir três dimensões: econômica, social e humana. A primeira tratar-se-ia do crescimento e da sustentabilidade da economia, com a finalidade de produzir mais riqueza. A segunda diria respeito à distribuição dessa riqueza produzida para toda a sociedade. A terceira dimensão trataria do bem-estar pessoal. Nesse sentido, a educação passaria a ser primordial para o desenvolvimento econômico, e este não poderia caminhar sem estar lado a lado com essas dimensões. (FRERES; RABELO, 2015, p. 60).

No âmbito das Conferências e fóruns de educação, o Marco da Ação de Dakar reforçou o apelo da cooperação do setor privado na educação que já havia sido levantada em Jomtien, em especial a participação das ONGs. As ONGs deveriam contribuir com a meta de educação para todos, pois,

A educação é – tem que ser – responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as Organizações Não Governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO *apud* RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 22).

Nesse cenário, o empresariado encontra terreno fértil para adentrar a educação e disseminar sua lógica. Na concepção do educação para todos o setor privado constitui-se como uma das principais fontes de financiamento, sendo a UNESCO uma grande promotora dessa parceria. Desenvolve ações para articular as parcerias (Governo, sociedade civil, setor privado, etc) e facilitar as parcerias público-privadas.

As relações da UNESCO com o setor privado estão em incluir a cooperação com as corporações de negócios, pequenas e médias empresas, fundações filantrópicas, associações profissionais e econômicas, bem como outras organizações da comunidade empresarial, com os indivíduos, as comunidades e as famílias. (FEITOSA, 2012, p. 67).

Uma das questões das parcerias público-privadas está a transferência de verba pública para entidades privadas, no setor da educação uma das práticas que podemos destacar, acontece no ensino superior privado⁵⁸, a partir do fomento dos programas federais: Programa

⁵⁸ Concordamos com os autores Souza; Gomes (2018, p. 277), quando dizem: “É oportuno deixar claro que atribuímos a devida importância ao acesso ao ensino superior de setores da sociedade que foram historicamente impedidos de cursar esse nível de ensino. Desse modo, a crítica aqui apontada ao crescimento das IES privadas segue no sentido de afirmar o favorecimento da esfera privada em detrimento da pública”.

Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Na discussão do tópico anterior tratamos sobre o financiamento estatal da educação em relação a educação básica, faremos agora um exposto dos dois programas citados para evidenciar a força do empresariado na educação, mostrando que, se valendo da defesa de alargar o acesso de pessoas de baixa renda ao ensino superior é velada uma prática que movimenta milhões para os bolsos dos empresários da educação fortalecendo o setor privado.

Quando se trata de investir em políticas públicas diretamente financiados pelo Estado, o grande capital, representado pelo Banco Mundial, UNESCO e outros, apontam diversas falhas e inúmeros empecilhos, mas em ejetar verba pública no setor privado não veem problema, pelo contrário, acredita servir de grande ajuda no apontamento do caminho para resolver a desigualdade na educação e de renda. Assim, o pretense alívio/superação da pobreza tem que passar pelo setor privado, curiosamente.

De acordo com Novaes (2017), o processo de privatização do ensino superior inicia no governo de Fernando Henrique Cardoso⁵⁹ e é aprofundado no governo Lula com o Projeto de Lei nº 7200/2006, que “[...] é base de todo o processo de desmonte da educação superior pública em detrimento dos anseios do empresariado educacional, em que a função do Estado garantidor de direitos sociais (saúde, educação, moradia) prevalece o Estado gerenciador de negócio” (Novaes, 2017, p. 80). No que diz respeito ao Prouni e Fies, são programas do governo federal que objetivam financiar e conceder bolsas parciais (50%) ou integrais em instituições de ensino privadas, tendo por critério a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), concede bolsas a estudantes que possuem renda de um salário-mínimo e meio para integral e até três salários-mínimos para parcial, que, tenham cursado o Ensino Médio em escola pública ou que tenham cursado em escola particular por meio de bolsa (Brasil, 2020?⁶⁰). Na condição da bolsa parcial (50%) o aluno deve custear os outros 50%. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), custeia cursos em instituições privadas de ensino, podendo também atender aos alunos com as bolsas parciais do Prouni (Novaes, 2017). O Fies funciona como um empréstimo, ao concluir o curso o beneficiário paga o valor do financiamento com condições especiais. A forma de pagamento do

⁵⁹ A critério de complementação, ainda com respaldo em Novaes (2017, p. 88) “Todo o processo de ‘reforma’ e políticas empreendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso resultou no desmonte do modelo universitário, minimizando os estabelecimentos universitários. Pautadas na indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, esse governo colocou cada vez mais a educação superior aos ditames do setor privado voltada a submissão do mundo do capital”.

⁶⁰ Site do Ministério da Educação.

financiamento acontece em duas fases⁶¹, a de utilização e amortização. Novaes (2017, p. 106) explica que, “A justificativa dada pelo governo para a existência destas políticas focalizadas é a democratização do acesso dos jovens de baixa renda à universidade”. No entanto, essa política constitui um processo de desmonte da educação pública superior, atendendo as recomendações de algumas das Declarações Mundiais de Educação em consenso com as recomendações neoliberais.

Segundo Novaes (2017), com o Prouni e Fies as instituições privadas se beneficiam duas vezes, primeiro pelo próprio financiamento que ultrapassa os custos das mensalidades, depois pelas isenções tributárias. Nesse sentido, a oferta de vagas nas instituições privadas nas condições do Prouni e Fies é muito vantajoso e já serve como incentivo. Ainda na linha de exposição de Novaes (2017), compreendemos que o Estado cumpre a democratização de acesso ao ensino superior, mas incentivando o setor privado que cresce a cada dia, tanto em quantidade de instituições quanto em número de matrículas. Entendemos, que o que é investido no Fies, particularmente, poderia ser aplicado na construção ou ampliação de instituições públicas e aumento da quantidade de vagas.

Seguindo o estudo de Novaes (2017) que analisou os dados de uma faculdade particular⁶² de Fortaleza no período de 2012 a 2016, corroboramos da assertiva de que o objetivo dos cursos ofertados, é formar um indivíduo apto a “[...] administrar os recursos escassos do capital e o coloca na condição de dependência deste” (*Idem*, 2017, p. 122). O referido pesquisador cita quais são os cursos com vagas para Prouni e Fies no período indicado, a saber: “Administração, Contábeis, Sistemas, Tecnológico, Redes, Comércio Exterior, Turismo, Análise e Desenvolvimento de sistemas, Gestão Comercial, Gestão Financeira, Recursos Humanos e Marketing” (*Idem*, 2017, p. 122). A oferta de cursos de menor prestígio em instituições privadas aos alunos de baixa renda não é exclusividade da instituição referida.

Na onda de privatizações, concessões e parcerias público-privada, o ensino superior ofertado por instituições privadas cresceu consideravelmente, dado o surgimento de programas de financiamento do ensino superior àqueles com renda insuficiente, no âmbito das instituições privadas de ensino superior há o descerramento dos cursos à distância⁶³ que predomina o

⁶¹ Até 2017 existia a fase de carência, estabelecia que “Após a conclusão do curso, o estudante terá 18 meses de carência para recompor seu orçamento. Nesse período, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00, referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento [...]”. (Novaes, 2017, p. 105).

⁶² A faculdade em questão é a Faculdade Lourenço Filho – FLF.

⁶³ A critério de informação, o Senso da Educação Superior 2022, divulgado em outubro de 2023, mostrou que entre 2018 e 2022 os cursos de graduação à distância tiveram um aumento de 189,1%; na rede pública o número de vagas de cursos à distância registraram um decréscimo de 4,7 % e os presenciais um aumento de 5,6% entre 2012-2018. O senso informa ainda que em 2023, se a tendência de aumento se mantiver, o número de estudantes em cursos à distância ultrapassará os presenciais. Os maiores percentuais de cursos à distância pertencem às

aligeiramento. Nesse sentido, o discurso empregado prioriza o acesso a um diploma de forma prática e barata, garante uma formação que possibilita pleitear uma vaga no mercado de trabalho (não o emprego). Além do que, nesse formato há a possibilidade de flexibilizar os horários, atraindo o trabalhador com pouca formação para em seus horários livres cursar faculdade e assim com o diploma, supostamente, melhorar sua situação de vida. Na linha da defesa dos interesses do capital, essa força de trabalho qualificada trará retornos significativos, aqueles que não se empregam de imediato constituem o exército industrial de reserva que contribui com a elevação da exploração daquele empregado.

A entrega da educação ao setor privado não é exclusividade do ensino superior, a própria educação básica, apesar de ser financiada pelo setor público recebe financiamento privado e segue as recomendações do setor para uma formação adequada da força de trabalho dos estudantes. Até mesmo os documentos que orientam os currículos, como exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recebeu sugestões do empresariado brasileiro, em especial na figura de Jorge Paulo Lemann pela Fundação Lemann e do Instituto Airton Senna que não mediu esforços para a implementação da BNCC.

Os mecanismos que o capital lança mão para continuar existindo são muitos e trajam as mais sofisticadas formas de ludibriar e convencer no sentido de uma preocupação com os problemas que afligem a humanidade, como a pobreza. Uma das formas de mostrar essa preocupação é através da educação que se torna o meio da promoção do desenvolvimento social, econômico e humano. A educação propositalmente definida como meio para superar a pobreza, reforça o discurso do capital e do empresariado quanto a necessidade de parcerias público privadas, pois, só a esfera pública não daria conta de alcançar o fim almejado, qual seja, uma educação de qualidade para respostas efetivas contra a pobreza.

Com a crescente inclinação da educação brasileira às aspirações do mercado, é vedada uma formação para as potencialidades humanas, em conformidade a isso, o estudante vai ser considerado importante pelo que ele pode oferecer amanhã ao capital. Assim, prevalece uma formação voltada para a aceitação das desigualdades principalmente da pobreza, como sendo de responsabilidade do pobre, que foi incapaz de se dispor a uma vida melhor, ainda, promove a internalização dos preceitos que compõe a lógica do capital.

Seguindo o intento de mostrar a intrínseca relação entre as proposições de privatização da educação básica pública, trajada das boas intenções das Fundações, Institutos, ONGs, com

instituições de ensino privada com 71,7%, na pública são 12,9%. É registrado ainda que as matrículas na rede privada crescem a passos largos alcançando em 2022 a marca de 7,3 milhões de alunos, mais de três vezes a matrícula em instituições públicas (2.076.517), e ainda com uma queda de 0,1% em 2022 (Brasil, 2023).

a lógica de reprodução do capital, discorreremos sobre a mistificação envolta dos objetivos da privatização da educação básica pública que acirra as relações de desigualdade e corrobora com a mortificação do espírito do trabalhador e ainda incide na conservação da pobreza.

Tendo em vista a abertura às parcerias público-privadas como positivas, o chamado terceiro setor desempenha a desresponsabilização do Estado e é creditado como solução para os problemas sociais. De acordo com Feitosa (2012, p. 46), o termo terceiro setor “[...] é desarticulador do social, pressupondo a existência de um primeiro e um segundo setor, dividindo a realidade social em três esferas autônomas: o Estado, o mercado e a sociedade civil”. Nesse sentido,

As parcerias estabelecidas com escolas públicas constituem uma forma de privatização em que o capital consegue penetrar em sua ossatura mantendo velada sua essencialidade. O processo de mutação inscreve-se nas camadas mais densas de sua processualidade sem que seus usuários possam compreender o que efetivamente acontece sob seus olhos e/ou debaixo de seus pés. (SANTOS NETO; FÉLIX, 2023, p. 214).

A investida privada na educação pública, cabe dizer, não é apenas em termos de recursos, mas também no campo ideológico, pois, promove a internalização das medidas do capital para sua reprodução como se fosse para o bem geral. Intenta inserir na educação pública brasileira o ideário empresarial apregoando o discurso da defesa por uma educação de qualidade. Há a divulgação e a defesa de que a privatização de vários setores da sociedade, inclusive da educação, resolveria o problema da falta de qualidade e ainda formaria melhor o estudante para o mercado de trabalho, fazendo valer a ideia da empregabilidade como premissa para a superação da pobreza.

Para reforçar o entendimento dessa questão, abordaremos sinteticamente a atuação da Fundação Lemann e do Instituto Ayrton Senna – fortes representantes do mercado em atividade na educação brasileira – na condução das proposições de formação dos alunos, ressaltando a preocupação dessas instituições com a formação das crianças e jovens (capital humano) das escolas públicas⁶⁴. Faremos, brevemente, a apresentação da Fundação Lemann e do Instituto Ayrton Senna e dos seus objetivos, destacaremos o alinhamento da atuação das duas instituições com a lógica do capital que culmina na formação de um tipo de trabalhador que serve às necessidades do capital, mantendo intactas as bases dessa sociabilidade que inevitavelmente produz a pobreza.

⁶⁴ No Brasil existem outros grupos empresariais que atuam na educação, como a Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Instituto Natura, Instituto Unibanco.

A Fundação Lemann foi criada ano de 2002, tendo como idealizador o empresário Jorge Paulo Lemann⁶⁵. Segundo informações do site da Fundação⁶⁶, o que os move é o “desejo de construir um Brasil mais justo e avançado” (Fundação Lemann, 2024). Nesse intento, desenvolve projetos junto às secretarias de educação em parceria com Estados e Municípios, tendo como frentes de atuação a “universalização da educação”, “aprendizagem adequada”, “tecnologia e inovação”, também são atuantes na formação de lideranças políticas. Desse modo, a Fundação Lemann atua:

[...] na formação dos ideais corporativos e empresariais tanto no interior da classe dominante quanto no interior da classe dominada; seu propósito é controlar o processo de formação da inteligência brasileira e penetrar nas camadas mais distintas da classe trabalhadora. (SANTOS NETO; FÉLIX, 2023, p. 218).

A atuação da Fundação Lemann na educação, também se concentra na formação de professores e gestores, com foco na formação dessas lideranças. Há a recomendação do Ministério da Educação (MEC) da aquisição de pacotes formativos com a prerrogativa de que estes possam contribuir com a qualidade da educação, “Engana-se quem espera que essa formação se dê segundo os interesses daqueles que precisam da escola pública” (Santos Neto; Félix, 2023, p. 220), na verdade, “O fundamento dos programas e projetos instituídos pela FL visa à irradiação de mecanismos ideológicos essenciais à reprodução dos interesses do capital financeiro e suas corporações transnacionais” (*Idem*, 2023, p. 220). Na linha da atuação da Fundação Lemann, ainda conforme os autores, a assessoria às escolas públicas cresceu, cabendo destaque alguns de seus projetos e ações afirmativas,

1 – Projetos relacionados à formação de docentes da escola pública pela mediação do Projeto Ensina Brasil e do Projeto Conectando Saberes; 2 – Projetos relativos à preparação da gestão educacional pela mediação do Projeto Gestão para Aprendizagem e do Seminário Políticas Educacionais; 3 – Apoio ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); 4 – Formação de lideranças parlamentares com o Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Lideranças Públicas; 5 – Intervenção lobista no parlamento burguês no sentido de aprovar projetos de seu interesse, como, por exemplo, a reforma do ensino médio com o novo BNCC; 6 – A edição de revistas na perspectiva de forjar uma ideologia empresarial entre profissionais da educação, como as revistas Nova Escola e Gestão Escolar; 7 – O Projeto Portal QEDu, que monitora o banco de dados sobre a educação brasileira. (BRITO; MARINS *apud* SANTOS NETO; FÉLIX, 2023, p. 219).

⁶⁵ Em resumo sobre a fortuna de Lemann: “Os matizes que asseguraram a fortuna de Sr. Jorge Lemann reproduzem a velha cantilena da ambição desmedida da burguesia destituída de escrúpulos, mas repleta de esperteza e ambição para a captura do excedente produzido pelos trabalhadores, mediante a subordinação do capital produtivo ao capital financeiro” (Santos Neto; Félix, 2023, p. 217). Lemann está entre as dez pessoas mais ricas do Brasil. Outra informação importante sobre a “preocupação” do empresário com a educação é relatado por Freres (2008, p. 115), quando, na ocasião de uma Conferência Internacional realizada no Brasil em 2006, expressou que era preciso “atacar os problemas da educação” e atribuiu à educação a tarefa de impulsionar o Brasil e a América Latina.

⁶⁶ No site da Fundação Lemann é possível encontrar as principais informações sobre a instituição, acessar: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em 5 mar. 2024.

A participação da Fundação Lemann no alinhamento da educação pública brasileira à lógica empresarial vem na forma de orientação para a formação de professores, diretores e supervisores escolar. Tendo estes alinhados e comprometidos com as pautas da Fundação, advoga-se que já é caminho para alcançar a tal qualidade na educação. Assim, “A FL aparece como a chave do sucesso das escolas que não conseguem alcançar as metas estabelecidas pelo Ideb, bem como dos elevados índices de repetência e evasão escolar, [...]” (Santos Neto; Félix, 2023, p. 220-221).

A outra linha de atuação da Fundação Lemann, formação de lideranças, consiste em preparar as futuras lideranças políticas visando a transformação do Brasil. No projeto de formação dessas futuras lideranças está a oferta de bolsas de estudos em universidades fora do país. No site da Fundação, encontramos a informação de que apesar do compromisso com a formação dessas lideranças não existe apoio em campanhas eleitorais nem cobranças em votos ou posicionamentos de seus membros, uma vez que se declara apartidária e uma organização de filantropia familiar. Reiteramos, não existe saída para os antagonismos do capital por outra via que não seja romper com ele, assim, se essas jovens lideranças na política optarem pela defesa dos explorados e oprimidos não podem fazer muito dentro dessa sociabilidade, no máximo farão coro a tal educação de qualidade que se resume a empregabilidade.

A privatização da educação não se dá diretamente na educação em si⁶⁷, em relação a oferta, mas na inserção de grupos empresariais que ditam as regras dos financiamentos de modo que lhes favoreça, na venda de pacotes formativos e no próprio currículo. Empregam uma ideologia que mistifica a realidade e passa pano para o capital. Mais do que nunca a ideia da meritocracia é exaltada como o fator de transformação do status social, e quando os indivíduos fracassam a culpa é inteiramente sua. A próxima instituição privada que trataremos dá atenção especial ao aspecto socioemocional do indivíduo. Para fortalecê-lo diante de tanta desigualdade e injustiça? Não, mas para confortá-lo diante das intempéries da vida numa sociedade cujo mercado é competitivo e só seleciona os melhores, aceitando que essas dificuldades são naturais e resultado do que cada um faz individualmente.

O Instituto Ayrton Senna foi criado em 1994, “a partir do sonho do tricampeão de Fórmula 1 e ídolo nacional Ayrton Senna em criar mais oportunidades para que todos possam desenvolver seu potencial” (Instituto Ayrton Senna, 2022, p. 5). Vale dizer que esse potencial

⁶⁷ Realidade que já está mudando, tendo em vista o exemplo de Paraná, dia 04 de junho de 2024 a Assembleia Legislativa do Paraná aprovou a privatização da gestão administrativa de 200 escolas públicas (CARTA CAPITAL, 2024).

tem relação com a capacidade de se adequar às exigências do capital em relação as oscilações do mercado, que no caso, é entendida como natural e para isso o Instituto defende uma educação integral. Segundo as informações do site do Instituto⁶⁸, essa educação integral engloba além de conhecimentos para lidar de forma criativa com os problemas requer o desenvolvimento de competências socioemocionais, que na vida adulta teria impacto significativo incidindo em aspectos como empregabilidade e renda. Concordamos com Silva (2023) quando coloca,

[...] que sob a base desse conceito moderno de educação integral reside o ajustamento do indivíduo à formação de força de trabalho necessária ao capital, bem como sua responsabilização pela aprendizagem dos conhecimentos mínimos traduzidos em competências cognitivas e socioemocionais. (SILVA, 2023, p. 227).

O Instituto Ayrton Senna tem focado na questão socioemocional de alunos e professores, para que os alunos desenvolvam essas competências primeiro os professores já devem tê-las resolvidas, por isso, o Instituto também desenvolve projetos⁶⁹ na linha socioemocional para os professores. Na perspectiva de uma formação para o capital essas competências socioemocionais contribuem em especial para lidar com as frustrações e incertezas no mercado de trabalho. O Instituto define cinco macrocompetências e dezessete competências, Silva (2023) explica que essas cinco macrocompetências derivam de outras cinco que foram objeto de pesquisa do STEP⁷⁰. As cinco competências são: autogestão, resiliência emocional, amabilidade, engajamento com os outros e abertura ao novo. As competências socioemocionais também são critério para o desenvolvimento cognitivo, em particular, em Língua Portuguesa e Matemática, conforme destaca Silva (2023).

[...] as competências socioemocionais terminam por reforçar os pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, uma vez que estes estão associados à aquisição de competências cognitivas, sob o argumento de que os indivíduos precisam aprender a aprender, para continuarem aprendendo ao longo da vida. Por meio de uma formação humana padronizada, utilitarista e resiliente, o Estado afirma oferecer educação integral aos estudantes brasileiros, segundo se confirma na visão do Instituto Ayrton Senna, representante do capital. (SILVA, 2023, p. 226).

A Base Nacional Comum Curricular, segundo Silva (2023), se ajusta as competências socioemocionais,

⁶⁸ O site da Instituto faz a apresentação geral, trazendo textos e documentos que permitem explorar suas propostas. Acessar: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/educacao-integral/>. Acesso em 15 mar. 2024.

⁶⁹ Pode ser destacada a Plataforma Humanae “[...] criada para permitir oportunidades de desenvolvimento para educadores que querem desenvolver competências no aspecto individual e coletivo, fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes, atualizar conhecimentos para enfrentar os desafios da educação contemporânea e complementar sua formação e apoiar sua rotina de trabalho” (Instituto Ayrton Senna, 2022, p. 10), ainda de acordo com esse relatório a plataforma disponibiliza duas soluções: socioemocional de professores e cursos livres.

⁷⁰ “[...] Rastreamento Sistemático de Intercâmbios em Aquisições (sigla em inglês STEP), um sistema informatizado para a mensuração de habilidades técnicas e interpessoais, [...]” (Silva, 2023, p. 224).

A relação que faz entre as competências gerais e as competências socioemocionais, assegura que estas sejam trabalhadas com os estudantes, uma vez que ao ensinar e/ou desenvolver determinada competência estará, por extensão, incluindo outra(s). (SILVA, 2023, p. 232).

Na empreitada rumo a propalada educação de qualidade nos marcos do capital, dita integral, desenvolver as habilidades socioemocionais é imprescindível ao sucesso do estudante no futuro, pois,

Utilizando o desenvolvimento das competências socioemocionais como nova estratégia, o capital dá continuidade ao ciclo vicioso de exploração do trabalho abstrato e busca garantir que este não seja quebrado para não comprometer sua ampliação e autoexpansão. Não bastava mais garantir um ensino básico, mínimo, pragmático, era preciso internalizar nos indivíduos o próprio projeto do capital, o que se tornou possível com as competências socioemocionais a partir da suposta formação integral dos estudantes. (SILVA, 2023, p. 235).

A entrada de instituições privadas na educação pública brasileira não vislumbra uma formação para além do capital, ao contrário disso, forma exatamente para o capital. O Instituto Airton Senna se alinha às proposições gerais do capital, ajudando na cooptação das consciências quanto ao entendimento do capital como causador das desigualdades que compõem sua própria estrutura, uma vez que, “[...] utilizando-se dessas competências, os organismos multilaterais reforçam a responsabilização dos estudantes, uma vez que a todos, teoricamente, estão sendo oferecidas oportunidades iguais” (Silva, 2023, p. 228).

Nessa perspectiva, a ampla defesa de uma educação de qualidade por parte do setor privado e dos organismos internacionais repousa na assertiva de qualificar força de trabalho e prepará-la psicologicamente para assumir os riscos de viver a instabilidade do sistema do capital, internalizando a providencial ideia do empreendedorismo. Afinal, se as competências socioemocionais forem bem desenvolvidas no indivíduo sua capacidade de resiliência e de solucionar problemas de forma criativa são o suficiente para escapar da miséria.

A crueldade com que o capitalismo impõe a situação de desemprego para lucrar com ela, é a mesma que sugere a transformação do indivíduo desempregado em empreendedor, aquele que se torna dono do seu próprio negócio, patrão de si mesmo, o que não resolve o problema da exclusão do mercado de trabalho, causado pelo capital em crise, mas coloca sobre o indivíduo a responsabilidade da condição social em que se encontra, ignorando a realidade objetiva, imposta pelo sistema capitalista de produção. (SILVA, 2023, p. 159).

O que não é revelado pelos defensores da tal educação integral que teoricamente prepara o cognitivo e o socioemocional, é que quanto maior a riqueza produzida maior será o sofrimento de quem a produziu. O trabalhador vai se sacrificar para existir dentro de condições materiais precárias. Enquanto isso, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna continuam agindo na

educação pública brasileira alargando suas atuações com projetos e ações impactando mesmo a vida de milhares de alunos, professores e gestores.

Já vimos em outros momentos que a educação não é o caminho para humanizar o capital, pois, nas mãos do capital se torna veículo para a disseminação do ideário capitalista. A abertura da educação para o setor privado cumpre exatamente o papel de intervir na formação de um trabalhador que se adequa às necessidades do capital, desse modo, o que é difundido é a ideia da empregabilidade. Nesse sentido, longe de promover a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, o setor privado quer preparar a força de trabalho para garantir a acumulação do capital.

O que interessa é uma educação voltada aos interesses do capital e que mantenha os trabalhadores presos às rédeas do sistema, visto que sua formação deve possibilitar uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Em outras palavras, os indivíduos devem ser formados para aprenderem uma forma de continuar sobrevivendo num mundo que os joga na miséria. (FRERES, 2008, p. 125-126).

Nesse sentido, essa educação defendida e imposta pelo empresariado, parafraseando Marx, torna o trabalhador um apêndice da máquina. A qualidade na educação que tanto os empresários, fundações e institutos defendem mortificam o espírito do trabalhador, porque ao contrário de difundir ideais emancipatórios sustentam a competitividade e distanciam mais o trabalhador da riqueza que produz. A impossibilidade de superar a pobreza nos limites do capital, conforme já destacamos, se dá pela própria estrutura do sistema que precisa produzir miséria para acumular riqueza, no discurso dos organismos internacionais que rogam pelas privatizações para ajudar a educação na grandiosa missão de resolver todos os problemas sociais e acabar com a pobreza escamoteia que o real objetivo dos ajustes que promove são para perpetuar a sociabilidade existente.

Nos marcos do capitalismo, sobretudo no contexto histórico da crise atual que agudiza a barbárie, a educação, complexo fundado pelo trabalho, é considerada como a causa das desigualdades sociais, uma estratégia muito bem arquitetada pelo capital e seus apologetas porque esconde a gênese dos problemas que assolam a humanidade, desarmando teoricamente a classe trabalhadora quanto ao entendimento e à crítica do segredo da acumulação do capital: a produção do valor e da mais-valia. (FRERES; RABELO, 2015, p. 62).

Desse modo, a alienação sofrida pelos trabalhadores tende a agudizar, tendo em vista que a cooptação das consciências está num nível tão alto que os trabalhadores são levados a acreditar que para acumular riqueza basta trabalhar e quem não realiza esse esforço é merecedor da miséria. As causas da pobreza são distorcidas e atribuída à falta de formação, pois, segundo o que apregoa os defensores do capital, sem uma educação de qualidade pautada nas orientações do Banco Mundial e do empresariado o trabalhador não tem os requisitos para disputar uma

vaga no mercado de trabalho. A educação gira em torno de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e não de lhe possibilitar a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados.

Na questão de que basta trabalhar, empreender todo o esforço possível que o trabalhador se torna capitalista é um discurso alentador para gerar conformação e convencer das vantagens que empenho e trabalho duro podem oferecer. Assim, na lógica empresarial e no discurso disseminado aos estudantes, o trabalhador deve tratar o sucesso dos negócios do patrão como sendo seu no sentido de não medir esforços para alcançar metas, não vendo problema em trabalhar horas extras, levar trabalho para casa, sacrificar seu lazer pelo trabalho, pois, somente passando por esses desafios e sacrifícios é possível manter-se no emprego e quem sabe “vencer” na vida. Não devemos esquecer que esse esforço extra (exploração extra) do trabalhador se dá pela ameaça do desemprego, de perder sua vaga para alguém mais “empenhado”. Isso nos leva a questão de que o trabalhador vive em prol da sobrevivência, conforme já destacamos antes baseado em Marx, só realiza na satisfação de suas necessidades fisiológicas, pois todo o resto lhe é negado sobrando apenas a sua vida e a de seus filhos para manter.

Por mais que haja a defesa de uma educação pública de qualidade e mesmo com a intervenção do setor privado não é possível fugir aos interesses do capital, uma vez que, o setor privado representa aos interesses do capital. Nesse entendimento,

Asseveramos que a participação dos empresários na concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento, a competitividade e a empregabilidade constitui um recurso ideológico e operacional utilizado pelo grande capital na tentativa de superação da crise estrutural. Na verdade, os agentes do capital estão preocupados com a reversão do decréscimo das taxas de lucros e, desse modo, promovem a educação como a estratégia de diminuição da pobreza e de solução de todos os problemas da humanidade, adequando-a à lógica do mercado. Nessas condições, a educação recebeu o caráter de centralidade do ser social em lugar do trabalho, categoria que, em nome da reprodução ampliada do capital, deve ser mesmo enterrada no passado. (FRERES; RABELO, 2015, p. 66-67).

O apelo ao setor privado para ajudar na educação é uma medida paliativa que visa intensificar o ajuste do trabalhador aos ditames do capital, apelando à qualificação como premissa para a empregabilidade e escape da miséria. A privatização da educação desresponsabiliza o Estado da sua função de prover os recursos necessários ao funcionamento da educação e promove uma formação mínima alinhada ao ideário de reprodução do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa chamou atenção e reforçou o fato de não ser possível, nos limites do capital, propor uma educação verdadeiramente integral, e tampouco, pelo modelo de educação da sociedade capitalista é possível superar ou mesmo aliviar a pobreza em números decentes, primeiro, a pobreza é própria e necessária ao capital, segundo, não é esta a função da educação. Além do que, as oscilações dos números da pobreza têm base em outras esferas, como a econômica, e por variados fatores como o próprio processo de reprodução do capital. A educação engendrada enquanto elemento para o combate à pobreza não dará respostas a pobreza, mas servirá como meio de perpetuar a lógica de reprodução do capital.

O processo de desenvolvimento do sistema capitalista mostrou que a pobreza é seu produto, assim sendo, a tendência é que se agudize no contexto da crise estrutural do capital e na tentativa de negar os próprios limites o capital joga para outros complexos a missão de amenizar seus impactos no ímpeto de expansão. As alternativas engendradas pelo capital negam, dissimulam e esvaziam de sentido a vida dos trabalhadores, que incorporam e tomam como seus os objetivos do capital.

A pobreza no sistema capitalista se assenta na separação do trabalhador das suas condições de trabalho, o mesmo movimento que permitiu ao capitalismo se expandir ainda se mantém vivo e constante, a expropriação. Pois, a expropriação não findou com a consolidação do capital, ela se integrou a ele e resguarda a base social da dominação capitalista. Com Max, entendemos que o capitalismo se ergueu, de fato, quando intensificou a expropriação dos trabalhadores do campo, nesse momento, fez com que esses braços livres movimentassem a produção e expandisse o capital.

Na proporção que avançavam as forças produtivas igualmente crescia a miséria dos trabalhadores, Engels (2010) nos permitiu conhecer a situação dos trabalhadores na fase inicial da industrialização, as máquinas dobravam a produção e o lucro do capitalista mas degradava físico e psicologicamente o trabalhador. As condições de habitação eram insalubres e pequenas, a alimentação insuficiente e sem sustância, as vestimentas eram trapos e a saúde debilitada. O trabalho na indústria e em outros ramos provocavam tantos problemas à saúde e ao bem estar mas eram bastante disputados, crianças, mulheres, idosos e homens queriam ter lugar, por diversão, pelo “bom” salário? Não, era simplesmente para se manterem vivos mesmo que em condições precárias, era necessário que toda a família trabalhasse para se sustentar. O que Engels nos conta sobre a vida dos trabalhadores ingleses não ficou no passado, nos tempos atuais, os trabalhadores ainda vivem a pobreza e todas as provações dessa situação.

O capital caminha para a sua reprodução e expansão, não importando quantos serão arrastados para a pobreza, o movimento do capital revela isso, seja pela expropriação, alienação, concentração, centralização e composição orgânica do capital. Todos estes, expressam a dinâmica do capital que ainda produz o exército industrial de reserva acionado em setores específicos e quando necessário.

Assim, a pobreza não é obra divina, preguiça de trabalhar ou porque não se aplicou o dinheiro suado corretamente, é resultado da lógica de reprodução do capital. Contudo, ao longo dos tempos surgem teorias para explicá-la por ela mesma sem considerar as bases sob as quais se assenta. As teorias que estudamos com base em Santos (2017), a abordagem Liberal, Demográfica, Culturalista e a compreensão de Pobreza Relativa apontam os culpados, as possíveis soluções, denunciam a pobreza e cobram medidas, no entanto, o capital nem é arranhado, logo, as medidas que são propostas são superficiais. Na maioria das vezes quem é apontado como culpado é o próprio pobre, por essa razão o capital permite que essas teorias se espalhem.

Assim sendo, a educação na sociabilidade capitalista reverbera os discursos que o capital engendra, inclusive o de colocar no indivíduo a potência de romper por ele mesmo os antagonismos de classe, tende a generalizar acontecimentos isolados em que um trabalhador conseguiu ascender socialmente pela via da educação. O capital expande essa ideia e coloca na educação a potência de acabar com a pobreza, sendo a qualificação da força de trabalho do indivíduo o caminho para tal. A qualificação da força de trabalho, contudo, não é sinônimo de emprego como apregoa o capital, mas ele próprio ignora esse fato, e defende que seja. Nesse sentido, o emprego seria a chave para escapar da pobreza, mas só consegue emprego quem estuda, logo, quem não buscou a escola para se qualificar perde a vez no mercado e é responsável por sua miséria.

Na sociedade capitalista a função primeira da educação é secundarizada, tomada como o meio para melhorar a capacidade produtiva do ser humano, a integração ao gênero já está atravessada por essa premissa. Ao invés de ser o meio pelo qual o indivíduo se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, apenas o faz incorporar os princípios que servem de sustento ao capital, aceitando as desigualdades como resultado da ação dos próprios sujeitos. A educação é assim projetada como solução aos antagonismos do capital retardando o encontro com seus próprios limites. Nesse propósito, lança seus representantes para defender seus interesses e ao mesmo tempo passar a ideia de uma preocupação com as causas sociais.

É nesse contexto que o Banco Mundial ganha projeção com Robert McNamara, que entendeu que a educação seria um meio pacífico e eficaz de defender a hegemonia dos Estados

Unidos e por tabela do capital. Associar a educação ao combate à pobreza e desenvolvimento econômico tornou-se o grande projeto do capital para paliar o resultado da sua lógica de reprodução e dar livre acesso aos países periféricos para moldá-los às aspirações do mercado. Assim, o Banco Mundial tornou-se o credor e desenvolvedor de projetos para os países pobres partindo do ponto de que a educação é o caminho para efetivar a luta contra a pobreza e alavancar a economia. Ainda por ação do Banco foram realizadas Conferências e Fóruns mundiais de educação para reafirmar o compromisso da educação com a erradicação da pobreza. Desse modo, é enaltecido que reformas para ampliar a qualidade da educação básica seria basilar para a conquista do emprego, o foco é tornar a força de trabalho dos trabalhadores maleável às necessidades do mercado, pois, é essa capacidade de se adaptar ao que o mercado quer e até para o desemprego que essa educação é exaltada.

Na linha de atuação do Banco Mundial e das Conferências e Fóruns de educação que o Brasil empreendeu uma série de reformas para alcançar a universalização da educação básica e se inserir na economia globalizada já que foi atribuída à falta de qualificação dos trabalhadores o atraso na indústria. Correndo atrás do prejuízo, um dos pontos principais foi a elevação do financiamento estatal da educação pública para garantir o acesso e permanência especialmente de alunos pobres. Estes que são fonte de riqueza dos capitalistas e quando instruídos além de servir em frentes que exigem menor esforço intelectual, potencializam a produção servindo sua força de trabalho mais especializada.

O financiamento estatal da educação pública brasileira não está isento das proposições do capital, a almejada qualidade da educação pública se resume a formação para o mercado de trabalho. Sua eficiência é medida pelo que consegue entregar ao mercado, logo, ao observarem que a pobreza e o desemprego só aumentam insistem que é preciso aumentar esse financiamento. O que compete ao setor público é manter essa educação para o mercado funcionando, provendo as formas de acesso e permanência do aluno, já a parte pedagógica que envolve a formação das consciências está sendo entregue ao setor privado. Esse movimento não se dá por acaso, responde ao processo de impor a lógica de mercado à educação, o alunado deve ser formado experimentado as mesmas regras de uma empresa. O setor público entra com a manutenção do espaço físico e da permanência do aluno, o setor privado entra com o ideal de formação.

Depreendemos que a principal defesa dos apologetas do capital é a elevação da qualidade da educação básica, somente ela deve ser ofertada pelo setor público enquanto as outras devem ter parcerias com o setor privado ou totalmente ofertado por ele como o ensino superior. Essa proposição revela que a preocupação do sistema capitalista não é de fato com a

educação no sentido de uma formação crítica dos sujeitos, e sim de uma qualificação mínima da força de trabalho para a maioria.

Para o cumprimento da meta de erradicar a pobreza pela via da educação o capital convoca o setor privado para prestar assessoria e participar ativamente incrementando a formação do trabalhador para o mercado de trabalho, devemos sempre ter em mente que é uma formação básica para a maioria apenas para incorporar aquilo que o mercado necessita. É preciso ter um exército industrial de reserva instruído para atender o capital quando precisar, forçar os salários para baixo e acirrar a concorrência entre os trabalhadores.

Quando o capital assumi a educação como elemento para acabar com a pobreza precisa chamar toda a sociedade para percorrer o objetivo em comum, no caso do setor privado, este deve aperfeiçoar a formação para o mercado já que supostamente o setor público não dá conta. Tendo em vista que é supostamente a tal formação para o mercado a garantia de ocupação das vagas de emprego, que estão cada dia mais exigentes, o capital realiza todo um discurso que justifica o desemprego e a miséria e ainda coloca a responsabilidade para o indivíduo.

Do entrelace entre o público e o privado, o ensino superior privado salta como potencializador da formação do trabalhador por meio de financiamento estatal de cursos superiores no ensino privado, mais uma vez o trabalhador é ludibriado quanto as reais intenções do capital. O que se apregoa como preocupação com o indivíduo é favorecimento de uns poucos empresários que enchem os bolsos vendendo uma formação aligeirada e superficial.

Na perspectiva de o capital assumir a educação como solução à pobreza, engendrando o discurso da empregabilidade, o capital é favorecido duplamente. Primeiro, a qualificação realmente aperfeiçoa a capacidade de trabalho seja em um nível baixo para a maioria ou elevado para alguns, isso impacta positivamente a produção. Como segundo ponto, envolvido desse discurso introjeta na subjetividade dos indivíduos que o mercado é uma salvação, assim, se deve aceitar pacificamente suas oscilações e a forma como opera as contratações e pagamentos.

O papel que as Fundações e Institutos desempenham junto ao capital remete ao ordenamento ideológico de suas proposições para a empregabilidade e cooptação das subjetividades para aceitação dessa sociabilidade, defendendo a lógica de reprodução do capital pela via da educação. Utilizamos como exemplo a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, duas instituições privadas que se dizem preocupadas com os rumos da educação do país, ambos batem a tecla de que a educação pública do jeito que é oferecida não está preparando o jovem para o futuro. Assim seus pacotes e recomendações visam preencher essas lacunas na formação do jovem trabalhador. A referida Fundação trabalha mais próximo à formação de

professores e gestores, não por acaso, pois é preciso que estes comprem e ponham em prática as ideias da instituição, nesse sentido, eles também devem ser convencidos e alinhados ao projeto pedagógico para o mercado. Já a linha de atuação do Instituto Ayrton Senna é mais próxima aos estudantes, com destaque a formação das competências socioemocionais que objetivam formar o trabalhador ideal para o mercado, na concepção deles. Esse trabalhador ideal aceita e se adapta tanto às oscilações do mercado quanto ao desemprego que nesse caso é tomado como uma oportunidade de empreender.

A discussão que nos propomos a fazer reforça a impossibilidade de a educação erradicar a pobreza, mesmo sendo da mais alta qualidade, o que também não é possível. A menos que se faça como os apologetas do capital e defenda por qualidade a capacidade de entregar ao mercado trabalhadores instruídos e passivos, mesmo assim a pobreza ainda existirá. A lógica de reprodução do capital assume a educação como meio para erradicar a pobreza para escamotear que ele próprio é responsável por produzi-la e introjetar aquilo que é de seu interesse, fazendo do ser humano uma marionete manipulada ao comando das suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, Oscar. Capítulo I El concepto de pobreza. *In. La dimensión de la pobreza en América Latina*. Cuadernos de la CEPAL. Santiago de Chile, 1979.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. CAPÍTULO 3 A educação para o trabalho no Estado Burguês. *In. Educação para o trabalho no capitalismo: o ProJovem como negação da formação humana / Maria Gorete Rodrigues de Amorim*. – São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

ANDRADE, M. F. M.; ZEFERINO, B. C. G.; RABELO, J. J. . **O complexo da educação e a formação do ser social**. REVISTA ELETRÔNICA ARMA DA CRÍTICA, v. 1, p. 92-108, 2021.

Banco Mundial. 2022. **Relatório de Pobreza e Equidade no Brasil: Mirando o futuro após duas crises**. Sumário Executivo. Washington D.C.: Banco Mundial.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2020/emendaconstitucional-108-26-agosto-2020-790577-publicacaooriginal-161374-pl.html>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasil, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Brasil, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 10.880, de 09 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasil, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasi, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.58 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como funciona o Prouni?** Brasília: Ministério da Educação, [2020?]. Disponível em: <https://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/o-prouni/47-como-funciona-o-prouni>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do Livro.** Brasília: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do Livro**. Brasília: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/historico>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dicionário FNDE: Conheça o Programa Caminho da Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/dicionario-fnde-conheca-o-programa-caminho-da-escola>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre o FNDE**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2023/visao-geral/visao-geral-e-ambiente-externo>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salário-Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/financiamento-da-educacao-basica/salario-educacao>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de Orientação do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)**. Brasília: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Pobreza cai para menor índice registrado desde 2012, indica IBGE**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/pobreza-cai-para-menor-indice-registrado-desde-2012-indica-ibge>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 18, de 22 de outubro de 2021**. Estabelece diretrizes e orientações para o apoio técnico e financeiro na execução, no monitoramento e na fiscalização da gestão de veículos de transporte escolar, pelas redes públicas de educação básica dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, no âmbito do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-18-de-22-de-outubro-de-2021/view>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021/view>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20da,Nacional%20de%20Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20%E2%80%93%20PNAE>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CABELEIRA, M. M. **Neomalthusiano: o controle da população revisitado**. São Paulo: Revista Ecológica, 2013 (Resenha).

CASTILHO, S. R. R. **Cultura e pobreza a partir de Oscar Lewis**: notas para uma antropologia urbana dos pobres no Brasil. Século XXI – Revista de Ciências Sociais, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 11–34, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/31905>. Acesso em: 22 set. 2023.

CARTA CAPITAL. **‘Afronta’**: entidades reagem à privatização da gestão de escolas do Paraná. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/afronta-entidades-reagem-a-privatizacao-da-gestao-de-escolas-do-parana/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Panorama Social da América Latina e Caribe 2023**. Santiago, Chile: Cepal, 2023. 243p.

CORAZZA, G. **Malthus e Ricardo**: duas visões de Economia Política e de Capitalismo. Cadernos IHU Ideias (UNISINOS), Unisinos - São Leopoldo, v. 03, n.34, p. 01-22, 2005.

DIOGO, Fernando. **Cultura da pobreza**: uma abordagem crítica da teoria. Arquipélago, Série Ciências Sociais 7/8 (1992): 15-30. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.3/5683>. Acesso em: 22 set. 2024.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

EUA, Redação Forbes. **Bilionários 2023**: quem são as 10 pessoas mais ricas do mundo em dezembro. Forbes, EUA, 1 de dez. 2023. Forbes Money. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2023/12/bilionarios-2023-quem-sao-as-10-pessoas-mais-ricas-do-mundo-em-dezembro/#foto11>. Acesso em: 05 dez. 2023.

EUA, Redação Forbes. **Bilionários 2023**: fortuna dos super-ricos do mundo atinge US\$ 12,2 trilhões. Forbes, EUA, 4 de abri. 2023. Forbes Money. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2023/04/bilionarios-2023-fortuna-dos-super-ricos-do-mundo-atinge-us-122-trilhoes/>. Acesso em: 05 dez. 2023.

FEITOSA, Eveline Ferreira; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; Santos, Deribaldo Gomes. As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p.151-168.

FEITOSA, Eveline Ferreira. **As parcerias público-privadas no programa de Educação Para Todos: uma análise marxista**. 2012. 87 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

FILHO, Osterne Maia; OLIVEIRA, Daniele Kelly; CARMO, Maurilene; MORAES, Betânea. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 87-102.

FORBES. **O tempo real do mundo: Bilionários**. Disponível em: <https://www.forbes.com/real-time-billionaires/#6da44d2a3d78>. Acesso em: 05 dez. 2023.

FONTANA, R. L. M.; COSTA, S. S.; SILVA, J. A. B.; RODRIGUES, A. J. **Teorias demográficas e o crescimento populacional no mundo**. Cadernos de Graduação, Universidade Tiradentes -UNIT, v. 02, n. 03, p. 113-124, 2015.

FRERES, Helena de Araújo. CAPÍTULO 1 A relação trabalho-educação no contexto da reprodução social. *In*: **A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego**. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Mimeografado.

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do Capital Humano e o Reformismo Pedagógico Pós-1990: Fundamentos da Educação para o Mercado Globalizado. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 69-85.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline. Educação, desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 59-68.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Somos**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 5 mar. 2024.

G1. **Como funciona o PNLD, programa de livros didáticos 'abandonado' pela rede estadual de São Paulo?** 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/02/como-funciona-o-pnld-programa-de-livros-didaticos-abandonado-pela-rede-estadual-de-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2024.

G1. **Extrema pobreza bate recorde no Brasil em dois anos de pandemia, diz IBGE**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/12/02/extrema-pobreza-bate-recorde-no-brasil-em-dois-anos-de-pandemia-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 04 dez. 2023.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Tradução de Waltensir Dutra; atualização e revisão técnica Marcia Guerra. - 22. ed. rev. e ampl. - [14. Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório 2022**. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. **A reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempo de neoliberalismo autoritário**. Educação e Sociedade, Campinas, v.40, p. 1-17, 2019.

JEDUCA. Capítulo 4 Plano Nacional de Educação e custo da qualidade. *In*: JEDUCA (Organizadora). **Financiamento da educação básica: guia de cobertura**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas para uma educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [28], 119-137, janeiro/julho, 2007.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.3, p.19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx** / Sérgio Lessa, Ivo Tonet. --- 1.ed.--São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Marteano Ferreira de. CAPÍTULO 3 Examinando o complexo da educação à luz da análise das categorias trabalho e reprodução social. *In*: **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, D. M. D. F. **Reforma Neomalthusiana e movimento ambientalista: população e meio ambiente**. Revista GeoNorte, v. 7, p. 575-589, 2013.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista** / Talvanes Eugênio Maceno. – São Paulo: Instituto Luckács, 2017.

MACENO, Talvanes Eugênio. CAPÍTULO 3 Educação e capitalismo: A universalização na encruzilhada – CAPÍTULO 5 Educação Para Todos: universalizando a educação para o desemprego crônico. *In*: **A impossibilidade da Universalização da Educação** / Talvanes Eugênio Maceno. – São Paulo: Instituto Luckács, 2019.

MARX, Karl. Capítulo XXIII: A Lei Geral da Acumulação Capitalista: Capítulo XXIV: A Assim Chamada Acumulação Primitiva. *In*: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. [tradução de Rubens Enderle]. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. Karl Marx; tradução [de] José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Suzana. O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 45-57.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. (Tradução Isa Tavares). – 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. István Mézszáros; Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. -1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. **Financiamento público para o Ensino Superior privado no Brasil: uma análise crítica do FIES e PROUNI**. 2017. 140 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Dom Aureliano Matos, Mestrado Acadêmico em Educação, Limoeiro do Norte, 2017.

PIMENTEL, Edlene. Capítulo I Marx e o sistema de causalidades do pauperismo: a lei geral da acumulação capitalista. *In*: **Uma “Nova questão social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PNUD e OPHI (2023). **Índice Global de Pobreza Multidimensional 2023: Desempilhando a pobreza global – Dados para ações de alto impacto**, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Iniciativa de Pobreza e Desenvolvimento Humano de Oxford (OPHI), Universidade de Oxford. 2023. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/indice-de-pobreza-multidimensional-global-de-2023-mpi>. Acesso em: 05 dez. 2023.

PONCE, Aníbal, 1898-1938. **Educação e luta de classes**. Tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. *In*: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 13-30.

RANGEL, Rosilene. Educação e trabalho no processo de reprodução do ser social. *In*: VEDA, Miguel; COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, NORMA (Organizadores). **Anuário Lukács 2016**. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. p. 257-282.

RUBEUS. **Entenda o que é Censo Escolar, como funciona e qual a sua importância.**

2021. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/o-que-e-censo-escolar/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura. **A educação social e a gestão da pobreza: gênese, desdobramentos e função na sociabilidade do capital em crise.** 2017. 237f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Deribaldo. **CAPÍTULO 3 Formação estéticas dos sentidos humanos: o que esperar da educação e da arte? – CAPÍTULO 5 Formação humana como princípio educativo e o princípio educativo da formação humana.** In: **Arte-educação, estética e formação humana.** Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

SANTOS NETO, A. B.; FÉLIX, T. L. L. **A inserção privatista da Fundação Lemann na educação pública brasileira.** *Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 52, p. 210 - 223, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rep.2023.76094>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVA, Sirneto Vicente da. **Projeto de Educação Integral no Ceará: uma análise ontomaxista de seus teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais.** 2023. 254 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

SOUZA, Cezar Amário Honorato de; GOMES, Valdemarin Coelho. A reforma educacional no Brasil e a ascensão da mercantilização do ensino: o capital as regras. In: JIMENEZ, Susana; ALCÂNTRA, Norma (Organizadoras). **Anuário Lukács 2018.** São Paulo: Instituto Lukács, 2018. p. 253-282.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.– 2. ed. ver.

VIEIRA, Sofia Lerche. Capítulo 3 Financiamento da Educação. In: **Estrutura e funcionamento da educação básica.** – 2.ed. atual. – Fortaleza: EdUECE, 2015.