

A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NO ESTADO BURGUEÊS: *o que diz a UNESCO sobre aprendizagem e educação de adultos*

*Gorete Amorim*¹

*Susana Jimenez*²

*Edna Bertoldo*³

Resumo: Este artigo busca analisar criticamente o que revela a UNESCO sobre aprendizagem e educação de adultos, no atual contexto do Estado burguês. Para alcançar nosso objetivo, traçamos um entendimento preliminar acerca da gênese e função do Estado; em seguida, procuramos mostrar que a educação de classe institucionalizada pelo Estado burguês esteve sempre relacionada aos interesses da produção capitalista, conforme pode ser constatado nas duas formas, mais recentes, de organização do Estado: Bem-Estar Social e Neoliberal, aqui brevemente abordadas; e, no terceiro momento, submetemos, a uma análise crítica, os princípios anunciados pelo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, elaborado pela UNESCO e direcionado à orientação de políticas educacionais em mais de 150 Estados-membros. O estudo toma como base teórica, as contribuições de: Marx (2007; 2008), Marx e Engels (2004), e alguns de seus intérpretes e comentaristas: Mészáros (2003; 2008), Jimenez (2010), Lessa (2013), Tonet (2012), Mendes Segundo (2005), entre outros. O caráter preliminar do estudo foi suficiente, contudo, para revelar que, frente às atuais exigências do modelo produtivo do capital em crise estrutural, educar para o trabalho significa, mais do que tudo, preparar para a adaptação e readaptação permanente às mudanças do mundo da produção, inclusive para suportar condições particularmente perversas de exploração da força de trabalho, representando esta, conforme pressupomos, uma das principais alternativas encontradas pelo capital no enfretamento da crise.

Palavras-chave: Estado burguês; necessidades do capital; UNESCO; aprendizagem ao longo da vida; educação de adultos.

1 Doutoranda em Educação Brasileira - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - UFC; Professora Assistente da UFAL, *Campus* Arapiraca/AL. E-mail: goreteamorim@gmail.com

2 Ph.D. em Educação pela Alliant International University. Estágio pós-doutoral pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (Faculdade de Educação). E-mail: susana_jimenez@uol.com.br

3 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, *Campus* de Marília; Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (Centro de Educação). E-mail: Edna_bertoldo@hotmail.com

Introdução

A existência do Estado é uma necessidade das sociedades de classes, e esta tem sua gênese na divisão do trabalho, onde “dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente [...]” (MARX, 2007, p. 37). Encontra-se, portanto, nas formas mais primitivas de divisão do trabalho, o germe da propriedade privada, da divisão de classes e do Estado, conforme afirma Marx (2007, p. 36):

[...] na base da divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. [...].

É propriamente nas sociedades de classes, conforme afirmam Lessa e Tonet (2008, p. 57), tomando como base o pensamento marxiano, que operam:

[...] interesses antagônicos, inconciliáveis: de um lado os exploradores, de outro os explorados. Para manter a sua dominação, os primeiros criaram o Estado, que é o conjunto formado pelos funcionários públicos (a burocracia), a polícia, o exército e o Direito.

Com efeito, desde os modos de produção escravistas e asiáticos⁴, o Estado desempenha a função social de “manter os trabalhadores em submissão, reprimir suas revoltas” (Idem, p. 60) e, sempre que o modo de produção entrou em crise e colocou em perigo a riqueza acumulada pela classe dominante à custa do trabalho da classe explorada, diminuindo a eficiência do Estado, foi necessário empreender a transição para um novo modo de produção. Assim ocorreu do escravismo ao feudalismo e deste ao capitalismo.

4 □ As sociedades escravistas e asiáticas foram as primeiras que conheceram a exploração do homem pelo homem, portanto as primeiras sociedades de classes. “Para se apropriarem das riquezas produzidas pelos trabalhadores, as classes dominantes criaram instrumentos especiais de repressão: o Estado e o Direito estão entre os mais importantes” (LESSA; TONET, 2008, p. 58).

O processo histórico demonstra que cada mudança ocorrida no modo de produção resultou em maior desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, das “capacidades humanas para transformar a natureza” (LESSA; TONET, 2008 p. 64). Isso não significa que tenha surgido imediatamente um aumento de complexidade no processo de trabalho. As atividades de trabalho de escravos e servos, em essência, não se diferenciavam. É fundamentalmente na sociedade capitalista que a força produtiva inicia um desenfreado processo de complexidade, fato que explica sobejamente o surgimento da escola para a classe trabalhadora no seio do Estado burguês.

Como explicitam Marx e Engels (2004, p. 12), o Estado burguês é compelido a expandir a educação escolar para a classe trabalhadora, pois:

[...] se é certo que 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.

Mais adiante, Marx e Engels (Idem, p. 12) deixam claro que:

Longe de introduzir um maior nível de incultura, o capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo o sistema escolar, institucionalizando e aprofundando-o. Os índices de analfabetismo se reduzem drasticamente na medida em que as sociedades agrárias se transformam em indústrias, a indústria da cultura experimenta um auge importante e a fisionomia cultural da sociedade muda radicalmente em relação aos séculos anteriores.

Vale destacar, contudo, que, independente dos momentos de auge ou de crise da educação institucionalizada pelo Estado burguês, a essência permanece intacta, ou seja, todas as fases da educação, facilmente datadas, estiveram relacionadas aos interesses da produção capitalista, cuja finalidade é o desenvolvimento do próprio capital em detrimento do desenvolvimento humano. Com efeito, vê-se na certeira crítica de Marx e Engels à educação burguesa, conforme exposto na “Introdução” da obra “Textos sobre Educação e Ensino” (2004, p. 17), que:

Desde o princípio [...] o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado

de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante [...].

Esta máxima pode ser evidenciada nas duas formas mais recentes de apresentação do Estado: Estado de Bem-Estar Social e Estado Neoliberal, como veremos a seguir.

Do Estado de Bem-Estar Social ao Estado Neoliberal

Em “Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas”, Lessa (2013, p. 34) analisa “as mais importantes políticas públicas em países tidos como típicos Estados de Bem-Estar [...] no período de sua vigência, entre o final da Segunda Grande Guerra e a crise que se inicia na década de 1970”, e constata que o que foi considerado por muitos como “mecanismos para os trabalhadores recuperarem (com a mediação do Estado) aquilo que a burguesia dele expropria” (Idem, p. 35) não passa de mera ilusão.

Nesse sentido, revela o autor:

Nada mais distribuidor de renda e promotor da justiça, nada mais homogeneizador das oportunidades de ascensão social do que a universalização da educação ocorrida nos ‘30 anos dourados’ – a acreditarmos no ‘mito’ do Estado de Bem-Estar” (Ibidem, p. 46).

Os dados da realidade fazem cair por terra a crença ilusória de que ocorreu alguma alteração significativa na função exercida pelo Estado desde sua gênese, no período histórico em que esteve em vigência o denominado Estado de Bem-Estar.

A propalada universalização do ensino superior, por exemplo, não passou de uma falácia. Nesse período histórico, como demonstra Miliband (1969 *apud* LESSA, 2013, p. 47):

[...] ao final dos ‘anos dourados’, a concentração dos estudantes das Universidades, em toda Europa Ocidental, indicava que a alta classe média e as classes mais elevadas compunham 56% dos estudantes na Suécia e mais de 80% nos Estados mediterrâneos. Das classes trabalhadoras, na melhor das hipóteses,

10 a 15%, mais frequentemente de 4 a 8%. Na Alemanha Federal, a proporção de estudantes oriundos dos 50% mais pobres não ultrapassou 5 a 6%. Quanto à Inglaterra, a proporção de jovens que entram na educação superior *full-time* é de 45% para aqueles cujos pais estão no grupo profissional 'mais elevado', comparado com apenas 4% para aqueles cujos pais estão nas ocupações manuais especializadas (grifo do autor).

Além do mais, mesmo quando houve expansão da rede universitária, a desigualdade entre classes deixa de ser marcada apenas pelo não acesso, fazendo surgir um segundo elemento, "Aos mais ricos, sempre as melhores universidades (MILIBAND apud LESSA, 2013, p. 47). Dessa forma, afirma Lessa:

A diferença de classe, desse modo, se reproduz não apenas distinguindo os 'com diploma' dos 'sem diploma', mas agora também os com-diploma de uma universidade de qualidade dos com-diploma de universidades de segunda linha (Idem, p. 47).

É óbvio que nada muda no quadro de desigualdades em relação à educação das crianças filhas da classe trabalhadora, no chamado período de "Estado de Bem-Estar". Ainda citando Miliband, Lessa (2013, p. 49) assinala:

(...) para a maior parte das crianças da classe trabalhadora, os 'compromissos (*commitments*) e as capacidades' [...] que suas escolas 'desenvolvem' (uma palavra que não deixa de ter neste contexto algumas conotações irônicas) são aquelas apropriadas para o 'desempenho do futuro papel' de assalariado de baixa qualificação. É obviamente verdade que as escolas para algumas crianças das classes trabalhadoras são meios de mobilidade social ascendente: afinal de contas, sociedades capitalistas avançadas precisam contar com um suprimento cada vez maior de pessoal mais ou menos treinado. Para a enorme maioria, contudo a escola joga um papel crucial em *confirmar* seu destino de classe e seu *status*. [...] (grifo do autor).

Não são poucas as evidências apresentadas pelo autor que revelam a verdadeira função que exerceu a educação para a classe trabalhadora, no período denominado de "Bem-Estar Social". Preparar crianças para ascender socialmente ou para se submeter a baixos salários, é um mecanismo de triagem realizado pela escola que reforça a subdivisão de classe, treinando, desde a infância, para ocupação de funções que classifica os trabalhadores em, pelo menos, dois grupos: alta qualificação e baixa qualificação.

De todo modo, a teoria do desenvolvimento, anunciada em voz alta no chamado Estado de Bem-Estar Social, foi deixada de lado frente ao “aprofundamento da crise que expôs claramente a perversidade do capitalismo, concretizada na fome e na negação ao acesso a bens e serviços elementares a bilhões de seres humanos, em todo o planeta” (SOARES; JIMENEZ, 2008, p. 117). Trata-se esta, de uma crise de caráter estrutural, como explicita Mészáros (2011)⁵, a qual se articularia, “numa perspectiva mais imediata, ao colapso do modelo criado pelo Estado de Bem-Estar Social, que vigorou do pós-segunda guerra mundial até o início dos anos 1970” (SOARES; JIMENEZ, 2008, p. 116).

A seguir, tentaremos traçar algumas aproximações fundamentais quanto aos elementos que revelam o rebatimento da atual crise do capital na educação, elucidando a função precípua da educação para a classe trabalhadora no contexto do chamado Estado neoliberal.

Mendes Segundo (2005), tomando como referência o pensamento de Mészáros, apresenta o elemento incontestável causador da atual crise do capitalismo:

A crise atual do capitalismo pode ser atribuída ao imperialismo extremamente endividado, comandado pelos Estados Unidos da América, batizado pelo autor como Imperialismo de Cartão de Crédito. O capitalismo ora presenciado é ditado por um complexo militar industrial, financiado diretamente pelo Estado americano para a produção científica e tecnológica, que inviabiliza a concorrência da economia civil e produz mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA. Além do mais, impõe regras a toda sociedade denominada de globalizada, sob a coordenação de organismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e outros bancos multilaterais (p. 26).

As regras impostas pelos organismos internacionais se materializam também nas políticas sociais, adequando-as aos interesses imediatos do capital. Essa é uma das funções da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), que norteia a formulação e implementação de políticas educacionais em mais de 190 Estados-membros, dentre estes o Brasil.

5 □ Cf. MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Tradução Francisco Raul Cornejo (et al.). 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011 (p. 31-46).

Nesse sentido a autora, ainda tomando como base o pensamento de Mészáros, expõe os eixos que sustentam o sistema sociometabólico do capital, demonstrando o entrelaçamento entre eles e a submissão imposta a todos os países à lógica perversa do sistema.

O atual modelo sociometabólico do capital possui como sustentáculo três grandes eixos: o capital, o trabalho e o Estado. O capital é o fator dominante que subordina o trabalho às suas condições, enquanto o Estado assume a função de regulador e reproduzidor desse processo. [...] Desse modo, no atual momento do capitalismo em crise, todos os países, independentemente da sua história ou cultura, são submetidos a ajustes políticos, econômicos e educacionais similares, restando ao Estado nacional a condição de gerente nesse processo (Idem, p. 30).

Com a função de regular e reproduzir os mecanismos criados para atender suas necessidades, não poderia ser diferente a função que exerce no âmbito da educação da classe trabalhadora, vítima não apenas do desemprego que também assume caráter estrutural, mas do mais completo descaso do Estado que, na melhor das hipóteses e por interesses meramente capitalistas, prepara a grande massa desempregada para adequar-se ao caos em que se encontra, a ponto de se sentir responsabilizada, inclusive, pela não ocupação de um posto de trabalho formal, bem próprio da ideologia disseminada pelo atual Estado neoliberal. Portanto, conforme ainda Mendes Segundo (2005, p. 34):

[...] Embora os neoliberais, como são denominados, mantenham os princípios das demais correntes do pensamento econômico de cunho liberal, tais como a igualdade, o individualismo, a não-intervenção do Estado na economia, na propriedade e no contrato, sua concepção está calcada no mercado mundial, no fluxo do capital, na tecnologia avançada, no mundo sem fronteiras, sob a égide das multinacionais e das corporações internacionais. Confere ao indivíduo o poder absoluto de decisão no livre jogo do mercado, impondo-lhe a responsabilidade pelas suas condições no quadro socioeconômico.

Um exemplo claro de disseminação desse ideário são as recomendações apresentadas pela UNESCO a mais de 150 Estados-membros, quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais para pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, a análise, da parte introdutória e do primeiro capítulo do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, que trata dos “Argumentos em prol da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2010), foi suficiente para demonstrar,

de forma expressiva, a função da educação do Estado burguês para a classe trabalhadora, predominantemente desempregada.

A educação para o trabalho no ideário da UNESCO: o que revela o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos?

181

A urgência da educação de adultos pós-Segunda Guerra Mundial foi intensificada não somente no Brasil, passando a representar uma demanda social do capitalismo em nível mundial, o que fez ocorrer, não por acaso, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 1949, em Elsinore, na Dinamarca⁶, cujas principais recomendações foram as seguintes:

Que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; Que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; Que se debatessem os problemas das instituições e organizações com relação à oferta; Que se averiguassem os métodos, técnicas e o auxílio permanente; Que a educação de adultos se desenvolvesse com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; Que se levassem em conta as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento⁷.

A I CONFINTEA foi seguida por mais cinco eventos da mesma natureza⁸, tendo sido a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em 2009, em Belém, Estado do Pará, Brasil.

Embora o Brasil não tenha participado de todas as Conferências Internacionais, as recomendações, certamente, demarcaram as políticas de educação para adultos no país nos últimos 60 anos, mais fortemente a partir dos anos de 1990, com a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos⁹ com foco na educação para o trabalho aliada à formação para a cidadania, princípios que vêm ocupando centralidade nas políticas do Ministério da Educação (MEC) e de outros ministérios a partir do

6 □ O Brasil não participou desta primeira edição da CONFINTEA, mesmo tendo tomado parte da Campanha em Beirute em 1948 e sediando o Seminário Interamericano em 1949.

7 □ Cf. Observatório da Educação. Histórico das CONFINTEAS. 2008. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-daconfinteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: outubro 2015.

8 □ Idem

9 □ Modalidade da Educação Básica - LDB 9.394/96, Art. 37 e 38.

lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE¹⁰, a exemplo dos Programas denominados Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), situados na área de educação profissional-tecnológica, que elege, como um de seus campos de atuação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) profissionalizante.

Esses programas comungam do mesmo princípio, ou seja, elevar a escolaridade e preparar para o trabalho e resultam, certamente, da demanda apresentada ao Brasil pelos Organismos Internacionais, a exemplo das recomendações do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO, instrumento com objetivos claramente definidos.

Conforme a UNESCO, o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, “resulta [...] do trabalho conjunto de muitas pessoas ao longo de várias fases” (2010, p. 15), tendo sido construído da seguinte forma:

No final de 2007, os Estados-Membros da UNESCO foram solicitados, com base em um conjunto estruturado de questões e temas, a apresentar um Relatório Nacional sobre os avanços na educação de adultos e na política e prática da educação desde a CONFINTEA V, em 1997. Estas orientações abrangeram as áreas-chave de política, governança, participação, provisão, qualidade e recursos. Um total de 154 Relatórios Nacionais foi apresentado. A maioria foi entregue em tempo e em formatos que permitiram sua utilização na preparação dos Relatórios-Síntese Regionais para a África Subsaariana, os Estados Árabes, a Ásia e o Pacífico, a Europa e a América do Norte e a América Latina e o Caribe (Idem, p. 15).

A mobilização de mais de 150 Estados-membros da UNESCO, incluindo o Brasil, em busca de avaliar as ações das áreas-chave (política, governança, participação, provisão, qualidade e recursos empreendidos na educação de adultos) após a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo/Alemanha, no ano de 1997, reflete o *status quo* que a referida Organização Internacional ocupa no campo da educação, especificamente

10 □ O PDE foi “lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE” (SAVIANI, 2009, p. 5).

de adultos, desde sua criação no contexto pós Segunda Guerra Mundial. Nas últimas sete décadas, as recomendações da UNESCO encontradas em documentos resultantes de conferências internacionais de educação de adultos, demonstram a intenção de exercer influência no âmbito das políticas educacionais, principalmente em países ditos em desenvolvimento, tendo como norte atender às demandas imediatas do capital, que, no intuito de garantir a acumulação, deve, constantemente, revigorar e ou reinventar seu modelo produtivo, conforme buscaremos demonstrar na análise que segue.

No contexto atual, em que o modelo produtivo vigente enfrenta mais de 40 anos de crise econômica, considerada não mais periódica, como as do passado, mas de caráter estrutural (MÉSZÁROS, 2003)¹¹, é demandado à UNESCO apresentar um Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, cujo objetivo central é definir áreas-chave de atuação dos Estados-membros, com finalidade precípua explicitamente apresentada na Introdução do referido Relatório:

Este Relatório Global tem como objetivo descrever a situação atual. Primeiro, ele se propõe a documentar as tendências em áreas-chave da educação de adultos em nível mundial, visando a servir como documento de referência para formuladores de políticas, técnicos e pesquisadores. Em segundo lugar, ele constitui um instrumento de defesa e promoção da importância da educação de adultos, além de compartilhamento de práticas eficazes. Finalmente, como uma das principais contribuições para a CONFINTEA VI, este *Relatório* fornece evidências para apoiar o documento final da reunião (UNESCO, 2010, p. 12, *italico no original*).

Estruturado em seis capítulos, o Relatório descreve avanços, analisa dados, avalia resultados e apresenta proposições nas áreas-chave da educação de adultos em nível

11 □ Como bem explicita Mézszáros (2003, p. 21): Diante da *crise estrutural* do capital enquanto tal, em contraste com as crises *conjunturais periódicas* do capitalismo observadas no passado, é importante ainda sublinhar que os problemas são fatalmente agravados no estágio atual de desenvolvimento, inserindo na agenda histórica a necessidade de um controle global viável da produção material e dos intercâmbios culturais da humanidade como questão da maior urgência. [...] dada a forma em que se realizou a deformada tendência globalizante do capital - e que continua a se impor -, seria suicídio encarar a realidade destrutiva do capital como o pressuposto do novo e absolutamente necessário modo de reproduzir as condições sustentáveis da existência humana.

mundial¹², demonstrando o poder interventivo que exerce, mundialmente, o referido Organismo na educação de adultos.

Vale destacar que este Relatório também define o conceito e apresenta proposições de políticas de “aprendizagem ao longo da vida” apoiado em dois outros relatórios de destaque nas duas últimas décadas das Nações Unidas, conforme afirmação do Ex-Diretor-Geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura: “Dois documentos de referência - o Relatório Faure (1972)¹³ *Learning to Be*, e o Relatório Delors (1996)¹⁴ *The Treasure Within* - foram determinantes para a promoção de um quadro para a aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2010, p. 9).

A nosso ver, o conceito de aprendizagem ao longo da vida ocupa lugar de honra no documento em foco, o qual, vale enfatizar, se autodenomina como de referência mundial para formuladores de políticas, técnicos e pesquisadores na área da educação de adultos.

12 □ Cf. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010, p. 15).

13 □ Relatório coordenado por Edgar Faure, em 1972, considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização. [...] quatro postulados orientaram sua elaboração. 1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações; 2. A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro; 3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos; 4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser. (WERTHEIN, Jorge. *Fundamentos da nova educação*. Brasília, UNESCO, 2000, p. 9).

14 □ A UNESCO cria, no início de 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o objetivo de dar um balanço das tendências educacionais face à rápida marcha do processo de globalização. A presidência da comissão foi confiada a Jacques Delors, que anteriormente havia exercido as funções de Ministro da Economia e das Finanças da França e Presidente da Comissão Europeia. A Comissão Delors, seguindo e aperfeiçoando o modelo de atuação da Comissão Faure, trabalhou intensamente de março de 1993 a janeiro de 1996. Inúmeros estudos e especialistas subsidiaram-na, além das reuniões que promoveu em várias partes do mundo (Dacar, Paris, Vancouver, Santiago, Túnis e Nova Déli) (Idem, p. 14). Para dar resposta à esperança que todos temos de uma nova educação para o próximo milênio, a comissão presidida por J. Delors chegou à conclusão de que a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento que são: Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser... (Ibidem, p. 18).

Pressupondo que os adultos aqui referidos são trabalhadores analfabetos, desempregados, subempregados, desprovidos das condições básicas de existência humana (alimentação, moradia, etc.), reproduzidas pelo modo de produção capitalista, indagamos o que significa formular políticas de educação de adultos fundamentadas no ideário da aprendizagem ao longo da vida. Sabe-se que, com o advento da crise, de acordo com Mészáros (2003, p. 22),

[...] a questão do desemprego também foi significativamente alterada para pior. Ele já não é limitado a um 'exército de reserva' à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa.

Sabe-se ainda que, nesse contexto, é de fundamental importância reforçar a ideologia de que diante das constantes mudanças no mundo da produção, o trabalhador deve viver em busca renitente de conhecimento e de aprendizagem.

Nessa perspectiva e tendo clareza de que uma das funções da educação na sociedade capitalista é preparar para o trabalho, o que revela o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO sobre essa função?

A finalidade da educação de trabalhadores, após seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), não poderia estar mais claramente explícita. O Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, UNESCO (2010), apresenta no primeiro parágrafo de sua parte introdutória o tipo de homens e mulheres necessário às mudanças econômicas, tecnológicas e culturais impressas no atual modelo de produção, conforme o texto a seguir:

No século XXI, a rapidez e a complexidade das mudanças econômicas, tecnológicas e culturais exigem que homens e mulheres se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas – ainda mais no contexto da globalização. Nesta era da sociedade do conhecimento – na qual a estrutura de produção passa a usar mais conhecimento e depende menos do capital físico, da manufatura e da produção agrícola – o crescimento da renda pessoal, nacional e regional é cada vez mais definido pela capacidade de criar, gerenciar, disseminar e inovar na produção do conhecimento (UNESCO, 2010, p. 12).

Vê-se claramente que a pedagogia das competências¹⁵ permanece em cena com a função de adaptação e readaptação de homens e mulheres à atual estrutura de produção do capital. Também permanece em cena a separação e sobreposição do trabalho intelectual em relação ao trabalho físico, pressupondo que, para o desenvolvimento deste último (por exemplo, a produção agrícola), o conhecimento não se faria necessário. Mas desde quando o conhecimento não foi necessário ao trabalho?¹⁶

Não se constitui novidade o fato de que o conhecimento, na perspectiva da sociabilidade atual, encontre-se, em última instância, limitado aos imperativos da produção do capital, em detrimento das necessidades e interesses de quem produz a riqueza, ou seja, da classe trabalhadora. O que ocorre de fato, de acordo com Jimenez, Barbosa e Freres (2014, p. 71) é que,

[...] a propalada centralidade do conhecimento – numa era pedagógica, diga-se de passagem, em que é negada a importância do próprio conhecimento historicamente acumulado pela humanidade – cumpre um papel de destaque no processo de reprodução do capital, que, sob a perspectiva de uma crise estrutural, não pode abrir mão, não só da minimização última dos direitos e conquistas dos trabalhadores, mas também do controle de suas consciências.

Portanto, não há estranhamento quanto ao principal objetivo da UNESCO, ou seja, adaptar e readaptar o homem e a mulher, ao longo da vida, às mudanças ocorridas na estrutura de produção capitalista, delimitando o que se deve aprender, quando aprender e para que aprender.

O ideário da aprendizagem ao longo da vida também não é novo. Na Conferência Geral da UNESCO, o referido Organismo,

15 □ Para habilitar o trabalhador, nesse novo cenário, elege-se o modelo das competências, tido como mais dinâmico, abrangente e complexo que os esquemas até então vigentes. O processo de aprendizagem passa a ter como objetivo dotar o aluno de estruturas de pensamento que deverão emergir para substituir o acúmulo quantitativo de informações. Caberá ao sujeito desenvolver-se como totalidade sistêmica e como um leitor crítico do real, única forma de ajustar-se ao mundo globalizado em que as informações são cada vez mais padronizadas e efêmeras (MAIA FILHO, Osterne, Nonato. A reforma do Ensino Médio: da Pedagogia das Competências à Gestão Tecnocrática da Educação. PPGE/FACED/UFC, 2004).

16 □ Numa perspectiva ontológica, Lukács (1978, p. 10) afirma que “O trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”.

[...] aprovou a Recomendação de Nairóbi [Quênia, África Oriental] para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (UNESCO, 1976), que consagrou o compromisso dos governos de promover a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2010, p. 12).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, apresentado desde 1976, também está explícito no Relatório. Nos termos do referido documento, tal conceito:

187

[...] significa oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver conhecimentos, competências e disposições que adultos em todas as fases da vida precisam e desejam. Significa proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação (Idem, p. 14).

A aprendizagem ao longo da vida, articulada à suposta vigência de uma sociedade do conhecimento¹⁷, ocupa centralidade no ideário da educação de adultos, principalmente nas últimas décadas, por razões explicitamente observadas no modelo atual de produção.

Conforme anunciado pela UNESCO, o momento requer adaptação e readaptação dos indivíduos às mutações do mundo da produção, que, em situação de crise, necessita encontrar saídas, inclusive no campo da educação. Nessa perspectiva, “Uma das críticas mais frequentes que se ouvem, hoje, a respeito da educação, até em âmbito internacional, é de que ela estaria desatualizada, em descompasso com as exigências e necessidades atuais da sociedade” (TONET, 2012, p. 13). Com efeito, para o modelo atual de produção, o indivíduo nunca estaria devidamente preparado, assim, precisa estar sempre disposto a aprender e dar resposta às exigências do mundo do trabalho, ou seja, adaptar-se e readaptar-se continuamente.

17 □ A sociedade atual vem sendo propalada como uma organização societal, que, por obra do progresso tecnológico, teria, no conhecimento, sua força motriz. Revogando o trabalho como complexo fundante da produção da vida humana e da riqueza social, refuta a atualidade do pensamento de Marx. Para uma crítica devidamente radical ao paradigma do conhecimento, cf. Lessa (2008); Jimenez, Barbosa e Freres (2014), entre outros.

Efetuada um rápido resgate das exigências demandadas para a educação que imperavam no modelo de produção capitalista até os anos de 1970, Tonet (2012) descreve da seguinte forma as características da formação para o trabalho no modelo de produção denominado fordista-taylorista:

Neste modelo, o trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante o seu tempo de trabalho. Deste modo, a educação, deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo da sua aposentadoria. [...] tal educação teria, necessariamente um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva (Idem, p.13).

A necessidade de mudanças no processo produtivo a partir de 1970, provocadas por uma crise que se aprofunda a partir de 2008, resulta na elevação do desemprego, por um lado, e a imposição de novos critérios e exigências para ocupação de postos de trabalho, por outro, demandando, conseqüentemente, um novo tipo de educação para o trabalho. Nesse âmbito, de acordo com Tonet (2012, p. 14), além de dominar as novas tecnologias, o trabalhador:

Precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção.

Para justificar o tipo de educação no modelo atual de produção, o Relatório em análise apresenta, em seu primeiro capítulo, “os argumentos em prol da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2010, p. 17). Um dos principais argumentos sustentado pela UNESCO é o de que uma das saídas para a crise estaria na universalização da educação, ou seja, a educação básica para todos, embora, contraditoriamente, admita que a visão de futuro para a educação pública não seja favorável, conforme segue:

As principais economias do mundo estão lentamente se recuperando de uma recessão profunda, após o colapso dos mercados financeiros inflados, no final de 2008. Muitas economias frágeis e vulneráveis vão compartilhar as consequências desagradáveis, cuja extensão máxima ainda é desconhecida. Para os serviços públicos, incluindo a educação, *as perspectivas para os próximos anos não são promissoras* (UNESCO, 2010, p. 17, grifo nosso)

Registra-se, ademais, o reconhecimento de que,

Os avanços na consecução da Educação para Todos (EPT) e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), até 2015, são variados e desiguais. Ainda restam enormes desafios para a erradicação da pobreza, a melhoria da saúde materna, a redução da mortalidade infantil, a promoção da igualdade de gênero e para a garantia da sustentabilidade ambiental. No cerne da abordagem a estes desafios do desenvolvimento global está a importância de se respeitar, proteger e realizar o direito de todos à educação básica de qualidade (Idem, p. 17).

Não sendo novidade que uma das maiores consequências da crise econômica atual é o desemprego estrutural, usando os termos de Mészáros (2003), também não se constitui algo novo o rol de argumentos apresentados para justificar o não direito à educação para todos, embora este tenha sido retoricamente prometido pela burguesia, legalmente estabelecido e, a um só tempo, concreta e descaradamente negado à classe trabalhadora.

A realidade é que, além do ambiente econômico precário, uma série de outros desafios se impõe na aprendizagem e educação de adultos. Doenças, fome, guerra, degradação ambiental, desemprego e instabilidade política continuam a dominar a vida de milhões de pessoas. Estes problemas inter-relacionados destroem o tecido social das comunidades e famílias. Os cidadãos de muitos países sofrem os efeitos de uma erosão da coesão social. E para muitos, os ciclos de exclusão e marginalização persistem e são transmitidos de geração a geração (UNESCO, 2010, p. 17).

Observa-se, claramente, uma descarada inversão dos dados do real, explicitamente ideológica. O capitalismo, que reproduz, como em nenhuma outra sociedade de classes, a desigualdade social e a degradação humana, é isentado e, em seu lugar, é colocado o acaso ou o próprio indivíduo, como causador de uma realidade marcada por doenças, fome, miséria, etc. E essas situações se impõem como desafios na aprendizagem e educação de adultos, apresentando-se como “ciclos de exclusão e marginalização hereditários” (UNESCO, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, as consequências do modelo de sociabilidade capitalista, reconhecidas nesse Relatório como algo natural ou surgidas do acaso, se transformam em causas justificáveis do não direito à educação, embora, no discurso político, a educação seja considerada fundamental para a resolução dos problemas sociais, quase sempre indispensáveis à manutenção da ordem do capital, ou seja, no discurso

reproduzido pela UNESCO (Idem, p. 17), “A educação por si só não resolve estes problemas, mas certamente é parte da solução. O estabelecimento de uma base sólida para a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de capacidades são medidas fundamentais para todas as sociedades”.

A denominada base sólida da educação de pessoas jovens e adultas, deve estar sustentada pelos conhecidos pilares da educação “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS et al apud UNESCO, 2010, p.17).

Além de reproduzir fundamentos do Relatório Delors (1996), a UNESCO também recupera do Relatório Faure (1972) princípios fundamentais em torno da educação ao longo da vida destinada à classe trabalhadora, tendo em vista que ambos apontam para:

[...] a necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos e que engloba um *continuum* de aprendizagem que vai desde a educação formal e passa pela educação não formal e informal. Os relatórios alegam ainda que a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida, mas “em todas as esferas da vida” de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade (UNESCO, 2010, p. 22).

Conforme declara a UNESCO (2010, p. 23):

O relatório de 1996 também marcou a mudança do uso do termo “educação ao longo da vida”, no Relatório Faure, para “aprendizagem ao longo da vida”, que é atualmente mais usado. Esta mudança representou não só uma mudança semântica, mas um desenvolvimento substancial na área. A educação ao longo da vida, tal como apresentada no Relatório Faure, foi associada ao objetivo mais abrangente e integrado de desenvolvimento de indivíduos e comunidades mais humanas face às rápidas mudanças sociais. Por outro lado, a interpretação mais dominante de aprendizagem nos anos 1990, especialmente na Europa, foi relacionada à reciclagem e aprendizagem de novas competências que permitem aos indivíduos lidar com as rápidas mudanças no local de trabalho [...].

No conceito de aprendizagem ao longo da vida disseminado pela UNESCO, constata-se que a educação para o trabalho da massa trabalhadora deixa de ser uma necessidade do mundo da produção, tão bem evidenciada anteriormente à década de 1970, quando da vigência do modelo de produção predominantemente fundado no fordismo-taylorismo, em que os postos de trabalho necessitavam não somente de quantidade de homens e mulheres dispostos a vender sua força de trabalho, mas de

trabalhadores adestrados à execução de uma determinada atividade, da forma mais aperfeiçoada e com maior rapidez possível, característica da “era” da produção em série.

A atual crise do capitalismo impõe o desemprego crônico, resultando em menos postos de trabalho para uma crescente massa de homens e mulheres que, por mais que realizem cursos de qualificação profissional, via de regra, estarão permanentemente se confrontando com obstáculos de monta na busca de quem se disponha a comprar sua força de trabalho, pois a questão central não diz respeito, primordialmente, à qualificação ou desqualificação do trabalhador, tampouco ao desenvolvimento da tecnologia em si, mas à necessidade premente do capital de reduzir, ao máximo, os níveis de emprego, como uma importante saída para a crise.

O que fazer para conformar a massa de trabalhadores desempregados de modo a que não se perturbe a ordem do capital? Deslocar a causa do problema para os indivíduos é a aposta maior do sistema. Desse modo, como vimos apontando, no ideário da aprendizagem ao longo da vida disseminado pela UNESCO, o trabalhador é responsabilizado pela constante procura de aperfeiçoamento de suas habilidades e de novas aprendizagens visando ao atendimento de demandas do mundo do trabalho posto em constante mudança, por força do avanço tecnológico, conforme a retórica constitutiva do Relatório Delors (1996, p.80): “[...] recursos humanos em todos os países devem ser acionados, e o conhecimento local, as populações e as instituições locais devem ser mobilizadas para criar novas atividades que tornem possível afastar o mal do desemprego tecnológico [...]”. Por esse prisma, declara-se, ademais, que

Na mudança para a aprendizagem ao longo da vida, a educação de adultos tem um papel crucial a desempenhar para garantir a busca da equidade e da justiça social, juntamente com a manutenção da democracia e da dignidade humana. Estes princípios estão no cerne da agenda global futura da educação de adultos. O valor real da aprendizagem ao longo da vida e em todas as esferas da vida é o protagonismo pessoal e social, permitindo que as pessoas se preparem para agir, refletir e responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicas com os quais se deparam ao longo de suas vidas (MEDEL-AÑONUEVO et al., *apud* UNESCO, 2010, p. 23 - 24).

Atrelado ao horizonte do protagonismo pessoal e social, implanta-se o fetiche da educação redentora. Mas é preciso fazer com que os explorados acreditem na ideologia dos exploradores, creiam ser possível a conquista da equidade e da justiça social sem revolver a estrutura do capital, ou seja, que concebam essa forma de sociabilidade como uma determinação natural. Os princípios apresentados como no “cerne da agenda global futura da educação de adultos” (UNESCO, 2010, p. 24) não encontram, por hipótese alguma, base de sustentação nos pilares da sociedade burguesa, a qual, conforme Marx (2008, p. 9), “caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe”. [Não obstante], “Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado”.

O proletariado é a classe de trabalhadores modernos, que, para Marx (2008, p. 19):

Só sobrevivem se encontram trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital. Esses trabalhadores, que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado.

Na sociedade capitalista, os princípios da equidade e da justiça social, anunciados no Relatório, não serão jamais alcançados e, na verdade, estão contraditos no mesmo parágrafo que afirma:

O valor real da aprendizagem ao longo da vida e em todas as esferas da vida é o protagonismo pessoal e social, permitindo que as pessoas se preparem para [...] responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, [...] com os quais se deparam ao longo de suas vidas (UNESCO, 2010, p. 24).

A classe trabalhadora sem trabalho precisa, ainda assim, estar preparada para responder adequadamente às exigências do mundo do capital, ou seja, conceber-se infalivelmente como uma mercadoria na prateleira, aguardando quem se interesse em comprá-la. Na concorrência, quanto maior a qualidade (mais acúmulo de conhecimentos em áreas diversas de atividades de trabalho) e menor preço (menos valor da força de trabalho) mais haverá possibilidade de compra e venda, mormente em tempo de crise

do capital. É essa, a rigor, a ideologia dominante explicitamente posta no texto do Relatório em análise.

É verdade que o Relatório em evidência não revela novidade em relação à educação da classe trabalhadora. Não há dúvida de que as proposições apresentadas pela UNESCO para as políticas destinadas à educação de adultos são determinadas, em última análise, pelas necessidades do capital. Em todo caso, de acordo com Jimenez (2010, p. 16), é preciso buscar a raiz do problema, o que é assim explicitado pela autora:

Buscar alcançar a raiz mais funda quanto à política educacional vigente, em qualquer das suas manifestações, implica em destrinchar-se, sobre o pano de fundo das relações entre o trabalho, a educação e o complexo da reprodução social, em que medida e através de que mediações tais paradigmas e políticas situar-se-iam na trilha das exigências colocadas pelo sistema diante da crise atual.

Na perspectiva apresentada por Jimenez (2010) de alcançar “a raiz mais funda quanto à política educacional vigente”, certamente não se encontrará dificuldade em compreender que o ideário da UNESCO (2010) de “aprendizagem ao longo da vida e em todas as esferas da vida” nada tem a ver com a condição inerentemente humana de aprender por toda a vida, conforme reflexão Mészáros (2008, p. 47) sobre o pensamento de Paracelso:

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Sem dúvida, as perguntas apresentadas por Mészáros estão respondidas no Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos (UNESCO, 2010). Como não poderia ser diferente, o documento revela que a educação de adultos, portanto dos trabalhadores, deverá conformar, adaptar e readaptar homens e mulheres à lógica do capital, provendo-lhes uma formação reduzida a poucos saberes e habilidades voltados aos interesses do sistema. O indivíduo precisa se sentir,

permanentemente, responsabilizado por seu suposto despreparo para o trabalho e, assim, correr, permanentemente, em busca de novas aprendizagens, qualificação e aperfeiçoamento profissional, como caminho para escapar do desemprego.

O Relatório revela que a educação também cumpre, verdadeiramente, a função de preparar os indivíduos para enfrentarem o desemprego. Nessa mesma linha, atribui à vontade política o dito empoderamento de indivíduos e comunidades para que estes encontrem a saída para a exclusão social e a reprodução da própria existência, participando, ainda mais, do processo de transformação social, conforme segue:

Na vontade política, compromisso renovado por parte dos intervenientes e recursos adequados, a educação de adultos pode empoderar indivíduos e comunidades e romper o ciclo de exclusão e desvantagem em direção a um futuro mais sustentável. [...] A CONFINTEA VI oferece a possibilidade de se analisar o papel que pode ser desempenhado pela aprendizagem e educação de adultos com o intuito de garantir que *muitas pessoas marginalizadas consigam participar ativamente na construção do seu próprio desenvolvimento e, assim, contribuir para a transformação social* (UNESCO, 2010, p. 119, grifo nosso).

Coerente com a lógica dominante do capital em crise, a educação desempenha a função de adaptação e readaptação às mudanças requeridas pelo próprio capital. Sob o domínio da ideologia dominante, o trabalhador considerará natural o desemprego e assumirá a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, em suma, pelo desenvolvimento da competência microempreendedora que lhe possibilite realizar atividades geradoras de renda mínima, mantendo-se vivo.

Ante o exposto, embora uma das funções da educação institucionalizada seja a de preparar para o trabalho¹⁸, dito de outro modo, preparar força de trabalho para ser comprada pelo capital, no caso específico da educação de adultos, o intuito precípua é responsabilizar o indivíduo pela superação da sua condição de marginalizado, apontando como caminho a aprendizagem e educação ao longo da vida e em todas as esferas da vida.

18 □ Conforme explícito em um dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, 1996, grifo nosso).

Dessa forma, como assegura Mészáros (2008, p. 82):

A sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de *doutrinação permanente*, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é, por ser tratada pela ideologia vigente “consensualmente internalizada” como o sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e totalmente não objetável. Ademais, o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma “regulação mais exata” em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do “pouco a pouco”. Por conseguinte, o significado mais profundo da *educação contínua* da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais (grifos do autor).

Por esse prisma, então, nada mais necessário do que a chamada aprendizagem e educação ao longo da vida e em todas as esferas da vida. Preparar os indivíduos particulares para a adaptação e readaptação à lógica do capital por toda a vida, significa, no limite, “o domínio ideológico do capital sobre a sociedade como um todo e, por certo, ao mesmo tempo sobre seus indivíduos convenientemente isolados” (Idem, p. 82).

Considerações finais

A análise do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos elaborado pela UNESCO revela, portanto, que a função da educação de preparar o trabalhador a adaptar-se e readaptar-se às mudanças do mundo da produção prevalece, por ser essa uma característica do capital. Metamorfoseando-se quando necessário, a educação da classe trabalhadora segue cumprindo a função requerida pelas necessidades do modo de produção. Por exemplo, a educação que foi desenhada para atender às necessidades do modelo de produção denominado fordista-taylorista, certamente não serve para o contexto atual, em que o capital em crise estrutural provoca desemprego em massa, enquanto atribui ao trabalhador a tarefa de buscar continuamente o desenvolvimento de habilidades e competências que lhe possibilitem lidar naturalmente com a concorrência na venda da força de trabalho, bem como com a condição de desempregado, desenvolvendo atividades no mercado informal que garantam a subsistência.

Portanto, o estudo foi suficiente para revelar que, frente às atuais exigências do modelo produtivo do capital, educar para o trabalho significa: primeiro, preparar para a adaptação e readaptação permanente às mudanças do mundo da produção, inclusive para suportar condições particularmente perversas de exploração da força de trabalho, pois supõe-se ser essa uma das principais alternativas encontradas pelo capital no enfrentamento da crise; segundo, preparar para “aprender a aprender” ou seja, para “criar novas atividades que tornem possível afastar o mal do desemprego” (DELORS *apud* UNESCO, 2010, p. 23), adaptando-se a este, por meio de atividades empreendedoras, resultantes do empenho do indivíduo comprometido com o próprio destino.

Por fim, o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO (2010) revela que a “pedagogia do capital¹⁹” é reafirmada sem qualquer escrúpulo quando apresenta a exigência de homens e mulheres se adaptarem e readaptarem à lógica do modelo de produção capitalista ao longo de suas vidas.

Diante da análise até aqui desenvolvida, compreendemos não haver, a rigor, formas de superação da função exercida pela educação no atual modelo de produção, comandado pelo capital, mormente num contexto em que nos deparamos com multifacetadas formas de organização da política educacional de adultos que, contudo, convergem para um mesmo ponto: o fetiche da aprendizagem ao longo da vida, aliado à responsabilização plena do indivíduo por sua subsistência e desenvolvimento.

WORKER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE BOURGEOIS STATE: *what says UNESCO about adult learning and education*

19 □ Termo utilizado por Bertoldo (2005, p. 185).

Abstract: The article intends to critically analyse UNESCO's position on adult learning and education, in the current context of the bourgeois State. In order to achieve our objective, we draw a preliminary understanding about the genesis and function of the State; then, we seek to demonstrate that institutionalized bourgeois education has always been related to the interests of capitalist production, as it can be observed throughout the two latest forms assumed by the State, that is, the Welfare State and the Neoliberal State, herein briefly discussed; and, on a third moment, we submit to a critical analysis, the principles announced by the Global Report on Adult Learning and Education, produced by UNESCO, which establishes the educational policies in more than 150 Member-States. Our study is based upon the theoretical contributions of Marx (2007; 2008; 2012), Marx e Engels (2004), as well as some of their interpreters and commentators: Mészáros (2003; 2008), Jimenez (2010), Lessa (2013), Tonet (2012), Mendes Segundo (2005), among others. The preliminary character of the study was, nevertheless, sufficient to reveal that, in the face of the current requirements of the productive pattern of capital immersed in a structural crisis, educating for work means, more than anything, to prepare for adaptation and readaptation to the constant changes of the production world, moreover, supporting particularly perverse conditions of exploitation of the workforce. This fact, as we presuppose, represents one of the main alternatives found by capital to confront its present crisis.

Keywords: Bourgeois state; capital needs; UNESCO; Lifelong learning; adult education.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Edna. Formação e profissionalização do professor: uma abordagem histórico-social. In: MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna (Orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió-AL: EDUFAL, 2005, p. 163 - 187.

JIMENEZ, Susana. A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE): uma crítica para além do conceito democrático In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 15-32.

JIMENEZ, Susana; BARBOSA, Fabiano G.; FRERES, Helena. Sociedade do Conhecimento e Reprodução do Capital: uma revisão crítica de estudos selecionados. In: MOTA, Leonardo A. (Org.) **Capitalismo contemporâneo: olhares multidisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 69-98.

LESSA, Sérgio. **Capital e estado de bem estar**: o caráter de classe das políticas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo : Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

198

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular. 2008.

_____. **Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da Educação Básica no Brasil**: o FUNDEF no centro do debate. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução Paulo Cezar Castanheira. Boitempo Editorial: São Paulo, 2003.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo (et al.). 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011 (p. 31-46).

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Tradução Patrícia Ozório. Brasília: UNESCO, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SOARES, Rômulo; JIMENEZ, Susana. A crise do capital e o neopragmatismo na educação dos trabalhadores. In: JIMENEZ, Susana; OLIVEIRA, Jorge Luís de; SANTOS,

Deribaldo (organizadores). **Marxismo, educação e luta de classes**: teses e conferências do II Encontro Regional de Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

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