

O DISCURSO DA MERCADORIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO LIMIAIR DO SÉCULO XXI

Denson André Pereira da Silva Sobral¹

RESUMO: Este trabalho pretende analisar, a partir da noção de mercadoria tomada por Marx em *O Capital*, a ligação entre os processos educacionais e os processos sociais brasileiros. Há um grande interesse de Marx, apesar de ser negado por muitos estudiosos, em aclarar, a partir da divisão do trabalho nas formações sociais capitalista, a complexa articulação que se dá entre formas educativas escolares e não escolares, por um lado, e entre a atividade escolar e meio histórico por outro. (MARX e ENGELS, 2004, p. 19). É sabido, no entanto, que a Educação no Brasil surge na década de 1990 como um dos principais alvos de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos no seu funcionamento. Assim, utilizando o arcabouço teórico da Análise do Discurso Francesa, evidenciaremos, através de sequências discursivas recortadas da legislação educacional brasileira, como a educação no Brasil vem se transformando em mercadoria tal como descreve Marx em sua obra máxima.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Mercadoria, Análise do Discurso.

ABSTRACT: This article intends to analyse, from the notion of commodity taken for Marx in *O Capital*, the connection between the educational processes and the Brazilian social processes. There is a great interest of Marx, in spite of being denied by many scholars, in clearing up, from the division of the work in the social formations capitalist, the complex articulation that happens between school educative forms and not school, on a side, and between the school activity and a half historically for other. (MARX and ENGELS, 2004, p. 19). It is known, however, that the Education in Brazil appears in the decade of 1990 like one of the main targets of a politics of deregulation of the State and of marketing interests in his functioning. So, using the theoretical framework of the French Discourse Analysis, we will show up, through indented discursive sequences of the brazilian education legislation, like the education in Brazil is becoming a commodity as describes in his Marx biggest work.

KEY WORDS: Education, Commodity, Discourse Analysis.

¹ Professor da Rede Estadual de Educação de Sergipe e Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E-mail: densonp@bol.com.br.

1. Introdução

Este trabalho pretende analisar, a partir da noção de mercadoria tomada por Marx em *O Capital*, a ligação entre os processos educacionais e os processos sociais brasileiros. Há um grande interesse de Marx, apesar de ser negado por muitos estudiosos, em aclarar, a partir da divisão do trabalho nas formações sociais capitalista, a complexa articulação que se dá entre formas educativas escolares e não escolares, por um lado, e entre a atividade escolar e meio histórico por outro. (MARX e ENGELS, 2004, p. 19).

É sabido, no entanto, que a Educação no Brasil surge na década de 90 como um dos principais alvos de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos no seu funcionamento. Assim, utilizando o arcabouço teórico da Análise do Discurso Francesa, evidenciaremos, através de sequências discursivas recortadas da legislação educacional brasileira, como a educação no Brasil vem se transformando em mercadoria tal como descreve Marx em sua obra máxima. Para tal objetivo, levantaremos, num primeiro gesto de análise, as condições de produção do discurso, em seguida analisaremos as materialidades linguísticas da legislação educacional com objetivo de desvendarmos os discursos que estão atravessando a temática em debate.

2. As condições de produção do discurso: entendendo a articulação educação/mercado

As relações entre educação e mercado têm sua gênese e desenvolvimento marcados, especialmente, pela fase em que se encontrava o modo de produção capitalista que, constantemente em crise, procurava novas formas de lidar com suas contradições, a fim de garantir sua manutenção e ampliação. Uma dessas formas se evidenciou justamente nos anos 90, quando ocorreu uma mudança no padrão de acumulação do capital, que passou a se pautar em um modelo de acumulação flexível² de produção, resultando em novas formas de relações econômicas, jurídicas, políticas e socioculturais.

² A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. [...] A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual [...] ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão espaço-tempo” [...] No mundo capitalista – os

Assim, a articulação entre educação e mercado estreitada nos anos 90 está estreitamente ligada às consequências dessa nova modalidade de acumulação do capital que resultou em uma nova configuração sobre o poder e o papel do Estado. Nessa nova configuração, um novo modelo de Estado foi criado – aquele que atende as perspectivas postas pelo mercado econômico, isto é, atrelado aos interesses da ideologia neoliberal.

Segundo Amaral (2005) esse movimento mundial da economia e da política reúne dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito às mudanças no mundo do trabalho, entendidas como parte do processo de reestruturação produtiva e resultantes do processo de superação do modelo fordista-keinesiano, em favor da acumulação flexível e segundo refere-se às mudanças na intervenção do Estado. Sobre esse assunto, Cavalcante (2007, p. 57) explica-nos que:

As mudanças no mundo do trabalho caracterizam-se pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, pelo surgindo de setores de produção inteiramente novos e pela aceleração de novas tecnologias concentradas principalmente na informática, na robotização [...]. Quanto ao Estado não lhe cabe mais intervir na economia. Agora, a livre concorrência deve resolver, espontânea e eficazmente, os problemas econômicos e sociais relevantes [...]. Assim cabe ao Estado zelar pelas boas condições de funcionamento do mercado – a manutenção da ordem, elaboração de leis de proteção à propriedade privada [...], seja através de uma rede de escolas fundamentais que instruem, sem formar, a força de trabalho requerida pelas empresas.

Aqui, no Brasil, essa conjuntura orientou os encaminhamentos da política educacional brasileira, na década de 90, que exigiam novas atribuições do Estado em relação à educação. Relação essa que passou a ser reconfigurada e regulamentada pela ótica do mercado.

Na visão de Bueno (2000, p. 8), foi esse contexto que encaminhou os passos da reforma do Ensino Médio que passava a inspirar-se em tendências

horizontes da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitou cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. [...] para níveis sem precedentes no pós guerra.[...] A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” [...] rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical [...].Harvey (2001, p. 140-141).

orientadas de transformações educativas efetivadas ou em andamento no modelo norte econômico, com vistas a uma inserção mais satisfatória do país na sociedade global da tecnologia e do conhecimento. Segundo esse autor, tal referência acarretou profundas alterações no sistema educacional.

Silva (2008) aponta que os principais indicadores que sinalizaram a intencionalidade e implantação de mudanças no contexto dessa reforma educacional são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996; as ações do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 (PCN); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) proposta pelo Conselho Nacional de Educação; e as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, mais recentemente, o Fundo Nacional da Educação Básica. Soma-se a esse cenário, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. Documentos esses que serão utilizados como referência para nossa análise.

Ainda em Silva (Ibidem), a reforma educacional tem suas raízes fincadas na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou em nosso país o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), contou a participação de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados com E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre eles o Brasil, que apresentava, no início da década de 90, elevado índice de analfabetos; altas taxas de repetência e evasão escolar e baixo número de alunos inscritos no Ensino Médio (o então segundo grau).

Para consolidar tal reforma educacional, sobretudo do Ensino Médio, ganham destaque organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) etc. Segundo Sanfelice (2003, p. 1394), esses organismos:

Arquitetam em favor do capital, especialmente o monetário, endividando os Estados perante os grandes fundos de aplicação privados, fazendo-os prisioneiros da lógica de mercado. Os custos são socializados pela via fiscal e em detrimento das áreas sociais. Os direitos sociais tornam-se mercadorias, com o deslocamento do capital para esferas sociais e políticas. No Estado, restringe-se a esfera pública enquanto fortalece-se a privada. O Estado é forte, pouco interventor, mas o poder regulador, sob a forma do 'político', é o econômico. O Estado transfere suas antigas responsabilidades para a sociedade civil, mas avalia, financia, fiscaliza conforme políticas influenciadas pelas agências multilaterais. A cidadania sofre restrições, uma vez que os direitos sociais tornam-se mercadorias. A condição humana passa a ser degradada mais violentamente e a nova cidadania é a cidadania produtiva.

Nesse sentido, a reforma educacional brasileira, proposta pela política neoliberal, introduzida em nosso país no início dos anos 90 pelo governo de Fernando Collor de Mello (1989-1992) e continuada no governo de Itamar Franco (1992–1994) acentuando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995- 2003), pôs o ensino público revelia do setor privado, transformando as escolas em empresas prestadoras de serviços educacionais.

Corroborando com tal pensamento, Silva Júnior (2002, p. 36) afirma que:

A esfera educacional torna-se um “quase-mercado”: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação.

É nesse novo cenário de subordinação do Estado às articulações do capital, que nascem os elos de subordinação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, conforme veremos no tópico seguinte.

3. As ligações “perigosas” entre educação e mercado: uma análise discursiva

Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados (MÈSZÁROS, 2006, p. 25). Portanto,

partiremos da noção de mercadoria tomada por MARX em *O Capital* para relacioná-la à questão do ensino e da educação. Gostaríamos, porém, de assinalarmos que a escolha desse referencial teórico deve-se ao fato do grande interesse de Marx, apesar de ser negado por muitos estudiosos, em aclarar, a partir da divisão do trabalho nas formações sociais capitalista, a complexa articulação que se dá entre formas educativas escolares e não escolares, por um lado, e entre atividade escolar e meio histórico por outro. (MARX e ENGELS, 2004, p. 19)

Para Marx (1998) toda mercadoria tem pelo menos duas características principais. A primeira é seu valor de uso. Segundo esse autor, essa característica mostra o caráter indispensável da mercadoria, uma vez que esta deve responder a uma necessidade humana ou social. Dessa forma, uma mercadoria que não responda a nenhuma utilidade ou a nenhuma necessidade não seria uma mercadoria. A segunda grande característica é seu valor de troca, isto é, a mercadoria pode ser trocada em determinada proporção por uma quantidade de outra mercadoria.

Essa dupla natureza da mercadoria, enquanto valores de uso que têm valor de troca, reflete-se diretamente na categoria do trabalho. Marx, no entanto, esclarece que o trabalho produtor de mercadorias, no seu sentido originário e mais amplo, é trabalho concreto responsável pelo sentido ontológico do homem, pois corresponde a atividade pela qual o homem constrói, ao mesmo tempo, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual participa.

Por outro lado, ainda segundo Marx (1998), existe outra espécie de trabalho característico da sociedade capitalista. Denominado pelo autor de trabalho abstrato, determina a produção dos valores de troca, ocorrendo, portanto, quando os bens e serviços são produzidos enquanto mercadorias e existe uma relação de equivalência entre eles, que permite sua troca (especificamente, sua troca por dinheiro). Corresponde, dessa forma, à submissão dos homens ao mercado capitalista, formação social que nos transforma em coisas (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria.

O fetichismo da mercadoria é tratado por Marx em *O Capital* como o caráter misterioso da mercadoria sob o ponto de vista da sua teoria do valor. Para esse autor:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens,

apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao referi-la como relação social existente, à margem deles, entre o produto do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias. (MARX, 1998, p. 94)

Dessa forma os estudos de Marx sobre a mercadoria são um importante ponto de partida para compreendermos a lógica de mercado que invade progressiva e continuamente a educação brasileira que

Diante desse mundo **globalizado**, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária **indispensável** à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada **conforme o Relatório** da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da **UNESCO** [...] (LDB 9.394/96 e a Reforma do Ensino Médio, p. 25, grifos nossos)

A sequência discursiva acima mostra-nos como a educação brasileira está intimamente vinculada ao crescente interesse pela sua mercantilização, principalmente por órgãos econômicos mundiais. Não é novidade nenhuma que além da do relatório da UNESCO mencionado na sequência acima, outros documentos de organismos internacionais como BMI, CEPAL, MERCOSUL, entre outros evidenciem a centralidade da educação, sobretudo, a educação básica como indispensável para a formação de força de trabalho com as competências necessárias para atender o mercado globalizado diante das atuais circunstâncias políticas e econômicas do capital em busca de novos mercados e formação de mão-de-obra para estes. Achamos necessário recordar que “a necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos impele a burguesia a conquistar todo globo terrestre” (MARX e ENGELS, 2008, p.14)

Nesse sentido, os princípios norteadores da educação como um todo e, especialmente, a brasileira devem ser organizados de modo a **preparar, qualificar e habilitar** a mão de obra para o mercado de trabalho e não para ensinar os conhecimentos adquiridos pela humanidade. A preocupação maior consiste em garantir mão-de-obra vendável e isso não é responsabilidade do mercado, mas da educação que submetida à lógica de produção do valor para o capital, transfere para os educandos a responsabilidade pela aquisição de **habilidades e competências** profissionais de que o **mercado moderno hoje necessita** ,

umentando assim seu valor mercadológico e sua conseqüente permanência num mercado de trabalho volátil e inconstante da sociedade do capital (BAUMAN, 2008, p. 16, grifos nossos).

Desse modo, a educação surge na década de 90 como um dos principais alvos de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos no seu funcionamento, pois como veremos na seqüência discursiva abaixo, seu sistema de funcionamento será tanto mais valorizado quanto mais contribuir para **a preparação de recursos humanos** cuja principal característica é sua **adaptação as novas formas e organização do trabalho**. Logo, “a subjetividade do educando, designado aqui como recurso humano deve se concentrar num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável” (BAUMAN, 2008, p. 20), pois:

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, **a preparação de recursos humanos** para um desenvolvimento sustentável supõe **desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas** e **adaptar-se a novas formas de organização do trabalho**. (DCNEM, p. 73, parecer CEB nº 15 de 01/06/1998, grifos nossos)

Adaptar-se as novas formas de organização do trabalho, é, aliás, a palavra de ordem na política educacional da década de 90, conforme podemos observar na maioria das seqüências discursivas analisadas. Conforme Chenais (1996, p. 25) “a globalização é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário [...] é preciso que a sociedade se adapte. A educação, partindo desse pressuposto, tem uma função importante de **adaptação e preparação** dos educandos e educadores para o mundo do trabalho, entendido aqui como o mundo do trabalho abstrato, organizador da ordem da sociedade do capital. Dessa forma é preciso adotarmos:

Um **currículo** voltado para as **competências básicas** (...) O **trabalho e a cidadania** são previstos como os **principais contextos** nos quais a capacidade de **continuar aprendendo** deve se aplicar, a fim de que o educando possa **adaptar-se às mudanças na sociedade, especificamente no mundo das ocupações**. (DCNEM, p. 85-86, parecer CEB nº 15 de 01/06/1998, grifos nossos)

Na sequência discursiva acima é necessário salientar a redefinição, apesar de oculta, que a palavra **currículo** vem sofrendo. Ele agora deixa de ser centrado no conhecimento para ser centrado em **competências básicas** necessária ao trabalho e á cidadania. Vale frisar que, sendo o currículo o espaço onde se processa conhecimento, bem como onde se produzem subjetividades, estas também se veem profunda e radicalmente afetadas por essa nova redefinição. É o efeito de sentido produzido pela formação ideológica capitalista de que a escola deve, agora, atender às necessidades e aos interesses do capital. Voltemos a sequência discursiva e observemos o qualificador “básica”. A educação atualmente não tem como função formar cidadãos, acabe-lhe apenas oferecer aos educandos algumas competências **básicas** para que se tornem empregáveis e garanta sua inserção num mundo do trabalho onde os bens culturais produzidos pela humanidade (ciências, tecnologia, artes, esportes, filosofia, etc) são dispensáveis a todos que precisam vender sua força de trabalho. Trata-se de uma concepção de educação minimalista e restritiva da formação humana.

A sequência discursiva marca ainda que o **trabalho** e a **cidadania** são os **principais contextos** em que se pode **continuar aprendendo**, a fim de que o educando possa adaptar-se **às mudanças na sociedade, especificamente no mundo das ocupações**. Colocar o trabalho e a cidadania como os **principais contextos** em que se pode **continuar aprendendo** é subordinar o campo educacional aos ditames das turbulências do mercado de trabalho e restringir a cidadania apenas à cidadania produtiva. Não é à toa que dentre as necessidades de adaptação às mudanças da sociedade, a sequência discursiva destaque **especificamente no mundo das ocupações**. Aqui nos preocupa fortemente que a educação centralize seus esforços na desregulamentação das profissões, tendo em vista o educando deve agora ser formado de maneira que seja capaz de **“ocupar”** vários postos de trabalho, dada a flexibilidade dos empregos no mercado de trabalho capitalista. Reside nesse fato a naturalização do não reconhecimento desse “ocupante” como profissional, na medida em que quem ocupa vários postos não se identifica com nenhum grupo profissional, gerando o efeito de sentido de fim da luta de classes.

Vale lembrar ainda daquilo que afirma Marx e Engels no Manifesto do partido comunista,

A burguesia não pode existir **sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as**

relações de produção, e, por conseguinte, todas as relações sociais [...] A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanente distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profano, e **as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas.** (MARX e ENGELS, 2008, p. 13-14, grifos nossos)

Assim os educandos são aliciados, estimulados ou forçados a promoverem-se em uma mercadoria atraente e desejável. Para tanto, fazem o máximo possível e usam os melhores recursos que têm à disposição para aumentar o valor de mercado dos produtos que estão vendendo. E os produtos que são encorajados a colocar no mercado, promover e vender são eles mesmos. (BAUMAN, 2008, p. 13). Elucidando essa relação Marx (1998, p. 111) explica-nos que

O trabalho torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior de bens produz. Com a **valorização** do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a **desvalorização** do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma **mercadoria**, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (Grifos do autor)

Dessa maneira o discurso presente nos documentos oficiais da educação brasileira traz em seu bojo um sentido de educação que desenvolva a mais valia em que o educando deve assegurar, ele próprio como uma força de trabalho, de modo que esta seja

Uma atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de pode existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade [...], o operário cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho *não pode abandonar toda a classe dos*

compradores, isto é, a classe capitalista, sem renunciar à vida. Não pertence a tal ou a qual patrão, mas a classe capitalista, sem renunciar à vida. Não ou pertence a tal ou qual patrão, mas a classe capitalista e cabe-lhe encontrar quem lhe queira, isto é, tem de achar um comprador nessa classe burguesa. (MARX e ENGELS, 2004, p. 28, grifos do autor)

Dessa forma o campo da educação tornou-se um *locus* privilegiado dos fetichistas e não é por acaso que o eixo norteador da concepção de educação no debate constituinte e na formulação da LDB gire em torno da defesa de **uma formação humana** que desenvolva as múltiplas dimensões do ser humano enquanto um ser de necessidades materiais, culturais, estéticas, afetivas e lúdicas, destacando o ensino médio como etapa final da educação básica e condição fundamental para a cidadania efetiva e a para a compreensão das novas bases tecnológicas do mundo das produções. (Frigotto, 1999, p. 225-226). De modo que **o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção** (PCNEM, 1999, p. 25, grifos nossos)

No dizer de FRIGOTTO (1995) esse discurso que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a **formação do cidadão** (que desenvolva as múltiplas dimensões do ser humano) e de **um trabalhador** de elevada capacidade de abstração e decisão, decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo apresenta que, com o advento tecnológico, diminuiu a necessidade quantitativa do trabalho vivo, sendo agora necessário aumentar a qualidade do mesmo.

No entanto, a educação que se quer perpetuar é justamente aquela que produz “trabalhadores” abstratos que fortaleçam a autoexpansão do capital. Daí a característica do ensino escolar (...) ampliar significativamente a responsabilidade da escola **para a constituição de identidades** que integram conhecimentos, **competências** e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e **a inserção inflexível no mundo do trabalho**. (Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998)

Na verdade a revolução tecnológica ocorrida a partir da década de 90 configurou-se em uma nova sociabilidade, conforme podemos verificar na sequência discursiva dos PCN (1999, p. 25, grifos nossos) “**nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada**” que trouxe grandes transformações para o

mundo do trabalho que agora se tornou mais volátil através da incorporação das novas tecnologias nas formas de produção exigindo uma mão de obra cada vez mais qualificada, sendo, portanto, função natural da escola transformar seus alunos em sujeitos capazes de oferecer ao mercado essa mão de obra polivalente, o que lhe garantiria uma autonomia ainda não alcançada, logo,, parece-nos natural a função primordial da educação em nosso país ser **a preparação de identidades** para o trabalho. Dessa forma,

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-s também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que **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.** (MARX e ENGELS, 2008, p. 19-20, grifos nossos)

Essas dimensões expressam a condição de educação como mercadoria na medida em que se procura reduzir seu sentido social aos interesses e exploração da mais-valia. O Estado organiza a escola não porque ele quer educar os operários para um futuro brilhante e radiante, mas para ensinar o operário a produzir como a burguesia precisa. Desse modo, a educação vai ser componente de futuras mercadorias, e essencial para a própria reprodução do ciclo da produção e reprodução do capital.

Os educando são, dessa forma, ao mesmo tempo os produtores e as mercadorias que promovem promotores das mercadorias [...] o teste em que precisam passar para obter os prêmios sociais que ambicionam exige que remodelem a si mesmos como mercadorias, ou seja, como produtos que são capazes de obter atenção e atrair fregueses. (BAUMAN, 2008, p. 13)

Assim a preocupação de garantir a “vendabilidade” da mão- de- obra em massa é deixada para homens e mulheres enquanto indivíduos (por exemplo, transferindo os custos da aquisição de habilidades profissionais para fundos privados – e pessoais), e estes são agora aconselhados a aumentarem seu valor mercadológico para continuarem no mercado (idem, p. 16). Como exemplifica a sequência discursiva abaixo:

Por **polivalência** aqui se entende o atributo de um profissional **possuidor de competências** que lhe permitam

superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competência transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. **Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação.** (Parecer CNE/CEB, nº 16/1999, p. 37-38, grifos nossos)

Ao conceituar polivalência a sequência discursiva traz mais um elemento perverso da associação educação/mercado. A transferência das trágicas consequências geradas pelo próprio sistema do capital. Atritando competência e polivalência como elementos de naturezas inseparáveis, sistema capitalista transfere por subjetivação a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso num mundo competitivo aos próprios trabalhadores que agora só não encontram “um lugar ao sol” se forem incompetentes. A polivalência e a competência são, então, a chave para o educando manter-se produtivo e gerador de renda no contexto da nossa sociedade cambiante e instável. Polivalência refere-se na educação a uma série de competências que permite ao educando se tornar mais produtivo. Tal conceito limita-se a uma simples rotação de postos de trabalho, numa cadeia de produção ainda presa ao modelo taylorista. Vale ressaltar que nesse modelo, a fragmentação das tarefas não permite, ao trabalhador, dominar e nem ter consciência do processo de realização do produto, reforça o caráter misterioso da mercadoria. Esse tipo de polivalência faz apelo apenas ao “saber-fazer” de mesma natureza. Nesse sentido a escola tem sido entendida como

Uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a pedagogia das competências pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. (RAMOS, 2008, p. 304)

Achamos pertinente lembrar o que diz Bauman (2008, p. 20) ao afirmar que a sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A subjetividade do sujeito concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável.

Nesse sentido, segundo Antunes (2009, p. 178) o sistema do capital, desprovido de uma orientação humano-societal significativa, configurou-se como um sistema de controle onde o valor de uso foi totalmente subordinado ao seu valor de troca, às necessidades reprodutivas do próprio capital. Para que tal empreendimento fosse consolidado, efetivou-se uma subordinação estrutural do trabalho ao capital e sua consequente divisão social hierarquizada, fundada sobre o trabalho assalariado e fetichizado.

4. Considerações finais

A análise preliminar realizada neste artigo aponta para o entendimento de que educação brasileira está fortemente atrelada aos interesses da economia do mercado. Os documentos analisados através das sequências discursivas revelaram-nos que os objetivos traçados para as nossas instituições de ensino dizem respeito à adaptação destas, no decorrer do tempo, às determinações reprodutivas em constante mutação do sistema do capitalismo, assegurando que “cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do desse sistema”. (MÈSZÁROS, 2008, p. 44).

Evidenciamos também que as relações entre educação e mercado, aparentemente desprovida de interesses, têm servido para padronizar e naturalizar um modelo de trabalhador que serve apenas para responder às exigências e necessidades do mercado econômico. A educação tem sido, conforme nos explica Moraes (2001), uma espécie de mercado onde se inscreve a vida dos indivíduos que precisam acompanhar as novas tendências de emprego reforçando sua qualificação. A ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado.

Portanto, pode-se dizer que as relações entre educação e mercado assentam-se em preceitos mercadológicos representativos da formação social

neoliberal, que está filiada a FI do capital e sua correspondente FD do mercado. Nesse sentido, pode-se afirmar que o conceito de educação no Brasil é restritivo da condição humana, pois se limita à orientação dos indivíduos para responder apenas às exigências do mercado, em detrimento das necessidades reais da vida desses indivíduos.

Com este trabalho, esperamos ter contribuído com uma análise mais acurada das relações educação/mercado de modo que possamos ter levantado a necessidade de redefinição dos objetivos da formação educacional brasileira. Desejamos, dessa forma, contribuir para as ciências humanas, mais especificamente, na esfera educacional e linguística, provocando o debate sobre o discurso mercadológico sobre a educação brasileira, revelando as consequências desse discurso para o processo ensino-aprendizagem e a formação dos indivíduos.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

AMARAL, M. V. B. **Discurso e Relações de Trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.

BRASIL, Governo Federal. Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. In: **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Governo Federal. Lei 10.172: **Plano Nacional de Educação**, de 09/10/2001. Ministério da Educação. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil.../leis/leis.../l10172.htm. Acesso em 29/04/2010.

BRASIL, Governo Federal. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Parecer CNE/CEB N° 15/18. In: **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Governo Federal. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação, 1999. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL, Governo Federal. Exame Nacional do Ensino Médio – **ENEM: documento básico 2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL, Governo Federal. **Portaria Mec nº 438**, de 28 de Maio de 1998. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL, Governo Federal. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Ed. Jorge ZAHAR, 2008.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2000.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: Silva, Luiz Heron da (org.). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 10 ed, 2001.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1998. Livro I, tomos 1 e 2.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo, Editorial Grijalbo, 1977.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Farias, São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1.ed., São Paulo: expressão popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, R. C. C. **Estado, desenvolvimento e globalização**. São Paulo, Editora da Unesp, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. E. Orlandi et alii. Campinas: Ed. UNICAMP. 1988.

SANFELICE, J. L. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil De FHC**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro 2003.

SILVA, T. T. & GENTILI, P. **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, T. T. & GENTILI, P. A escola cidadã no contexto da globalização: uma "introdução". In: Silva, Luiz Heron da (org.). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Mudanças estruturais no Capitalismo e a Política Educacional do Governo FHC**: o caso do Ensino Médio. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf> Acesso em 03/04/2010.

SILVA, M. R. & ABREU, C. B. de M. **Reformas para quê? As reformas educacionais nos anos de 1990**. *Revista perspectiva*, Florianópolis, v.26, n.2, 523-550, jul./dez. 2008.

Recebido: 30/11/2012

Aceito: 05/05/2013