

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

TACIANA NETTO RIBEIRO

**Modernização e crise do capital na passagem do século XXI:
estudo crítico da pedagogia da consciência internacional**

**São Paulo
2017**

TACIANA NETTO RIBEIRO

**Modernização e crise do capital na passagem do século XXI:
estudo crítico da pedagogia da consciência internacional**

Versão Original

**Trabalho de Graduação Individual apresentado à
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Bacharela em Geografia.**

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alfredo

**São Paulo
2017**

AGRADECIMENTOS

É preciso reconhecer diante e para além de todo este processo de construção de conhecimento, toda a formação política, social e pessoal que pude me apropriar ao longo dos anos de estudo, dentro e fora da Universidade de São Paulo. Agradeço pela determinação e força para mudar de cidade e seguir o caminho que escolhi e agradecer se faz aqui, como um esforço de reconhecer todo o processo de construção de minha identidade pessoal, política e social enquanto uma pessoa que acredita e luta diariamente por uma sociedade mais igualitária e sem opressões de nenhuma categoria.

Encontrei na Geografia inspirações teóricas, práticas e sociais, bem como amigas e amigos que me conectaram com a essência do meu ser social de diferentes maneiras e em diferentes espaços tornando-se companheiras e companheiros de discussões, lutas e muita construção. Agradeço também às professoras e professores como Marta Inês Medeiros e Heinz Dieter Heidemann que muito fizeram por minha formação acadêmica e com muita admiração e respeito, agradeço ao meu professor e orientador Anselmo Alfredo, que para além deste trabalho me formou enquanto ser social crítico e questionador e me abriu janelas para observar e agir no mundo de maneira mais consciente.

Agradeço à minha mãe Viviane e meu pai Marley por todo o esforço em me oferecer diferentes oportunidades na vida e me por apoiarem em todos os momentos que preciso com o amor mais genuíno que já senti. E também à todas e todos da minha grande família que a sua maneira se fizeram presente construindo e debatendo as mais diferentes perspectivas do viver. Vocês são a luz da minha caminhada.

Agradeço por fim, por ter encontrado na educação a esperança de transformação social que me completa e pela qual luto e lutarei diariamente para que o brilho das escolas e do aprender não se perca nas amarras deste mundo.

RESUMO

Diante da crise da forma social do capital que constitui-se em processo dialético na passagem do século XXI e todas suas transformações econômicas, sociais e políticas, este estudo analisa de forma crítica as instituições educacionais que organizam-se nesta conjuntura. Dentre as variadas instituições de ensino, esta análise parte das particularidades dos programas de ensino de escolas internacionais e de conceitos como consciência internacional, para uma abordagem do todo da crise, da crise na educação, uma entre tantas faces do colapso do capital. A pesquisa busca reconhecer de forma crítica, para além da estética e da conduta, as formas de consciência do trabalho que se reproduzem de maneira fetichizada nos programas de ensino de escolas internacionais.

Palavras-chave: crise do trabalho; crise na educação; escolas internacionais; consciência internacional.

ABSTRACT

Facing the crisis of Capitalism's social form that constitute oneself as a dialectical process on the turn of 21st century and all economical, social and political transformations that comes along with it, this research critically analyzes the educational institutions that organize themselves in this conjuncture. Among different teaching institutions, this analysis begins with the international schools' teaching programmes particularities and concepts as international mindedness to a broader approach of the crisis as a whole process, the crisis in education, one of the faces of the collapse of modernity. This research strives to critically recognize, beyond the esthetics and conducts, the forms of labour consciousness that reproduce themselves inside the international schools' teaching programmes in a fetishised way.

Keywords: labour crisis; crisis in education; international schools; international mindedness.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. A CIÊNCIA POSITIVISTA NO COLAPSO DA MODERNIZAÇÃO.....	7
2.1. Adorno e a Dialética do Esclarecimento.....	7
2.2. Ciência e educação enquanto forças produtivas: A Grande Indústria e a Queda Tendencial da Taxa de Lucro.....	13
2.3. A crise do capital: a educação e a contradição capital-trabalho.....	22
3. CRISE NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA MODERNIZAÇÃO.....	26
3.1. Hannah Arendt e a Crise na Educação.....	26
3.2. A escolas Internacionais e a Organização Bacharelado Internacional (IB).....	34
3.3. Estudo crítico do Primary Years Programme (PYP).....	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXOS.....	57

1. INTRODUÇÃO

A crise do trabalho na modernização revela as diversas faces do fetiche da apropriação do capital¹ nas relações sociais. De diferentes maneiras em diferentes espaços, o colapso se manifesta e evidencia as contradições dialéticas que movem o sistema. Partindo desta forma de crise abrangente, histórica e particular da modernização, este estudo propõe um olhar mais atento à forma da crise na educação e seus meios técnicos científicos que a colocam dentro desta situação geral.

Parte-se do pressuposto que as escolas são espaços de constante disputa ideológica e que devido a esta característica figuram enquanto importantes espaços políticos dentro da organização social. Quando, com o iluminismo, a industrialização e os desenvolvimentos tecnológicos e científicos, as metodologias de ensino passam a se adequar aos movimentos do capital, rompe-se com a então prática de ensino enquanto responsabilidade social e ressignifica-se o sentido da educação na modernização. O conhecimento torna-se parte da divisão social do trabalho.

Debatendo conceitos e teorias de Karl Marx, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Robert Kurz e Hannah Arendt, pretende-se propor uma reflexão crítica acerca dos caminhos da educação na modernização, suas estratégias e metodologias e uma problematização, por meio do estudo de um dos programas de ensino da Organização Bacharelado Internacional, as categorias do trabalho que se reproduzem enquanto discurso nas escolas e seus efeitos para o desenvolvimento e preparação de indivíduos para um mundo em crise.

¹ “Se os homens ocidentais assustaram-se e arrepiaram-se em face, por exemplo, das “formigas azuis” da China, dos “soldados do trabalho” sob comando despótico, nada mais viram, nesses momentos, que o passado de sua própria sociedade, filmado com acelerador: o proto-estado dos sujeitos que hoje são. A ilusão da modernização burguesa referente ao sujeito, ilusão criada pelo absolutismo e mantida pela Revolução Francesa e pelo bonapartismo - e que no Ocidente, ao menos em termos ideológicos, começou a desfazer-se desde meados do século XX, na Revolução de Outubro na Rússia e no socialismo real subsequente, cujo disfarce ideológico ocultou de forma pouco convincente a verdadeira constelação dos fatos.” (KURZ, Robert. O colapso da Modernização. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Estatismo e monetarismo no processo histórico da modernidade, p. 35)

2. A CIÊNCIA POSITIVISTA NO COLAPSO DA MODERNIZAÇÃO

2.1. Adorno e a Dialética do Esclarecimento.

Diante dos pressupostos de Kant, o conceito de esclarecimento em Adorno parte da superação ou emancipação intelectual por meio da subjetivação do pensamento na lógica formal e positiva. Subjetivação enquanto a relação patriarcal entre o entendimento esclarecido do indivíduo e a natureza (relação de dominação) (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O pensar, portanto o saber, representado na modernização como uma das formas de apropriação das relações sociais exercidas pelo capital, torna-se técnico e objetivado enquanto instrumento de poder, colocando-se a serviço da economia burguesa.

Tal forma de apropriação configura-se em relação de funcionalidade da ciência ou do pensamento científico em favor dos preceitos de reprodutividade do capital, no movimento de valorização de procedimentos sem risco e verdades idealistas. “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo” (*Ibidem*, 1985, p. 17), desencantando o conceito na estrutura de saber formal, lógica e fetichizada. O que se desenvolve na modernização é a negação das categorias do pensamento filosófico e metafísico, que, para cada fase do desenvolvimento humano, se reconhecem enquanto identidade negativa necessária das mesmas categorias anteriores. Quando se trata da relação formal, trata-se da submissão do pensamento à verdade calculável, que se estabelece diante de critérios de utilidade dentro das relações do capital. As resistências espirituais são exemplos de maneiras em que o esclarecimento reconhece a si mesmo, nos mitos, no sobrenatural, que neste contexto figuram como representações do medo do indivíduo e na conseqüente relação de dominação da natureza pelos homens. “De antemão, o esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa.” (*Ibidem*, 1985, p. 20)

As mesmas equações, também dominam outras esferas das relações sociais pautadas pelo Capital, como as trocas mercantis, o sistema judiciário burguês ou até mesmo as escolas que, mesmo ao se permitirem diferentes interpretações dos axiomas da ciência unitária enquanto formas metodológicas e pedagógicas, mantém-se, dialeticamente, sob a égide das formas de consciência - mesmo em crise - da modernização. O saber, representado como uma das formas de ser do capital moderno, integra a lei geral de acumulação, dentre outras maneiras, por meio das escolas e suas formas de organização modernas. Assim, o que se configura a partir dos anos 1970 dentro da crise essencial e posta da modernização, é a crise na educação (ARENDR, 2014), na escola e em suas formas político-pedagógicas de ensino.

Apesar disso, se compararmos essa crise na educação com as experiências políticas de outros países no século XX, com a agitação revolucionária que se sucedeu a Primeira Guerra Mundial, com os campos de concentração e de extermínio, ou mesmo com o profundo mal-estar que, não obstante as aparências contrárias de propriedade, se espalhou por toda a Europa a partir do término da Segunda Guerra Mundial, é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida. É de fato tentador considerá-la como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século. (ARENDT, 2014, p. 222)

A objetivação da natureza enquanto forma de ser da sociedade e das suas mais diversas relações, faz com que tudo aquilo que existe, seja o que se tem e seja o que é absorvido enquanto realidade - em que os parâmetros e concepções são suprimidos pela forma universal. Esta forma universal, apontada por Adorno e Horkheimer, pode ser identificada, em uma leitura particular, como a forma equivalente de Marx e sua função na relação de valor entre duas mercadorias:

Note-se de passagem que a língua das mercadorias, além do hebraico, tem também muitos outros dialetos, mais ou menos corretos. Por exemplo, o termo alemão "*Wertsein*" [ser valor] expressa - de modo menos certo do que o verbo romântico *valere*, *valer*, *valoir* - o fato de que a equiparação da mercadoria B com a mercadoria A e a própria expressão de valor da mercadoria A (MARX 2013, p. 129).

O aumento do poder e da dominação da natureza, seus mecanismos e leis, de forma objetivada, leva para Adorno e Horkheimer (2006) à alienação daquilo sobre o qual se exerce poder. Logo, o processo sem fim do esclarecimento, sem crítica, torna-se crença, magia enquanto identidade negativa de si mesmo. O fato torna-se nulo tendo acabado de acontecer. A autoconservação do capital e suas formas de ser se dá na repetição e adaptação ou naturalização destas formas de consciência, pelo fetiche. Em meio a uma ratificação do destino, reproduz-se o que já era, pensamentos que já foram pensados, os mesmos meios de comunicação e as mesmas instituições sociais, como as escolas, neste caso. A própria igualdade, enquanto estrutura de direito e justiça social e burguesa, torna-se fetiche.

Ao se pensar nos métodos de ensino pedagógicos enquanto métodos de produção de pensamento, deve-se levar em consideração as relações de dominação existentes entre diferentes metodologias. Tais relações de dominação estão diretamente relacionadas com a origem social das metodologias enquanto formas de consciência e pensamento. Constitui-se portanto, uma nova forma de ser social, fundada na unidade conceitual e lógica do pensamento científico fetichizado. O conceito já é, desde o princípio, um pensamento dialético fundado na identidade negativa necessária entre o sujeito e o objeto de pensamento.

A ciência positivista do século XVIII, tão pura que projeta a copiabilidade integral de eventos e coisas, abordada por Adorno em referência a seu contemporâneo, o filósofo Walter Benjamin e sua discussão crítica acerca da arte enquanto obra pura, traz luz à separação entre o pensamento intuitivo e o conceito, quando a natureza passa a ser dominada pelas relações de divisão do trabalho, na modernização. O debate segue com a crítica à utilidade que foi atribuída a chamada ciência moderna, dentro das relações de trabalho no capital, na qual a hierarquia e a coerção de outras formas de consciência passa a se dar de maneira generalizada, produtiva e reprodutiva de capital. O pensamento dedutivo positivo, vende-se enquanto imparcialidade dentro de cenários idealistas e estruturalistas formais.

Na imparcialidade da linguagem científica, o impotente perdeu inteiramente a força para se exprimir, e só o existente encontra aí o seu signo neutro. Tal neutralidade é mais metafísica que a metafísica. O esclarecimento acabou por consumir não apenas os símbolos mas os seus sucessores, os conceitos universais, e da metafísica não deixou nada senão o medo abstrato frente à coletividade da qual surgira (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 31).

A metafísica enquanto conjunto de categorias do pensamento que não são nem lógicas, nem observacionais, oriundas de um plano transcendental em Kant, é apropriada de tal forma negativa e identitária que torna abstrata a capacidade dos conceitos de possibilitar a dominação, enquanto forma ideológica de consciência. É abstraída como neutralidade estereotipada, como panteísmo burguês (ADORNO; HORKHEIMER, 2006) paradoxalmente naturalizado nas relações sociais. A neutralidade no ensino, a omissão das relações sociais e políticas nos momentos de construção pedagógica das escolas, exime-as de responsabilidades, depositando no indivíduo novo as promessas do mundo velho (ARENDT, 1950).

Adorno retoma Hegel quando se vale do conceito de negação como característica fundamental da dialética do esclarecimento, na qual a imagem e o conceito se constituem na negação identitária e necessária, rejeitando tudo aquilo que não é perfeito ou não é puro. Adorno, porém critica a postura de Hegel em relação à maneira positivista com a qual é proposta a negação em seu pensamento, abordando-a como totalidade no sistema e na história, sucumbindo à mitologia e desnudando o limite de sua crítica. A filosofia, para Adorno, passa a ser determinada pelo fetiche em uma reificação do pensamento, automatizando-o e, consequentemente, excluindo o processo de pensar, de formação do pensamento e dos conceitos, desviando as relações sociais do comando da práxis e tornando o factual a única referência do real.

O limite aqui se mostra como a progressão do pensamento ontologizado, sem consciência autocrítica. A ciência em sua busca incessante pelo novo, encerra sua racionalização formal em um não ser, que não se formula como algo novo, pois reproduz todos os parâmetros que a razão já depositou no objeto enquanto tal

(ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Sua pretensão se mostra aqui como conhecimento dado na negação do que é imediato em sua forma de ser racional, pura e esclarecida, o que se põe é uma forma tautológica de conhecimento restringido pela repetição.

A dominação se dá não só pela alienação dos homens em relação à mercadoria, mas também da alienação das relações sociais e das relações do indivíduo consigo mesmo, que também foram reificadas. Quando as mercadorias perdem todas as características econômicas que lhes relacionavam com o social, o fetiche que restou se espalha para os diferentes aspectos da sociedade (ADORNO, 1985). O que se põe em determinada conjuntura é a então supressão crítica do sujeito pela autoconservação das formas de pensamento dominadas pela divisão burguesa do trabalho. O positivismo científico formal - enquanto nova ordem de pensar - auto aliena os indivíduos, pois forma-os segundo a aparelhagem técnica ao mesmo tempo em que os substitui pelo trabalho mecânico, tornando a razão mais um instrumento da estrutura econômica.

Assim, constitui-se o que neste estudo se debate enquanto forma de pensamento moderna, sendo aquela que determina o processo de pensar dentro dos parâmetros da reprodutibilidade do capital. O que se questiona é a contradição entre a nova perspectiva de pensamento baseada na lógica formal, que se põe enquanto vanguarda esclarecida e o mundo dentro do qual ela está inserida. Dado que as novas leis postas como formas de pensar no mundo moderno, surgem de bases sociais obscuras que em si mesmas conservam e reproduzem as formas de consciência do capital, quando se trata das escolas modernas e do papel que exercem na constituição do indivíduo enquanto ser social, o que se desenvolve na esfera econômica passa a determinar o que e como se aprende, por meio da reprodução fetichizada e mercadológica das mais diversas metodologias pedagógicas.

O formalismo desse princípio e de toda a lógica, que é o modo como ele se estabelece, deriva da opacidade e do entrelaçamento de interesses numa sociedade na qual só por acaso coincidem a conservação das formas e dos indivíduos. A expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório. Assim, o tabu estende-se ao próprio poder de impor tabus, o esclarecimento ao espírito em que ele próprio consiste. (...) Se a única norma que resta para a teoria é o ideal da ciência unificada, então a práxis tem de sucumbir ao processo irreprimível da história universal (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 37).

É notória a divisão social que se estabelece na sociedade burguesa moderna, e, neste cenário, o que se constitui é a consolidação do poder das minorias de garantir e perpetuar ideologicamente suas formas de consciência para o todo social. Nas escolas, o que se põe é a mesma reprodução de formas de

pensamento que perpetuam ideais de mundo desiguais e, em última instância, fantasmagóricos, pois, nos tempos atuais, não só se reproduz uma idealidade de mundo, fetichizado, mas também uma idealidade de um mundo em crise.

Adorno expõe a dialética do esclarecimento com a excelente alegoria do mito de Ulisses e a ilha das sedutoras sereias, na qual se põe em questão, de maneira abstrata e transcendental, a sobrevivência do indivíduo em meio às formas por vezes sedutoras em que se constituem as relações sociais. Sob tais formas estabelecem-se dois caminhos à superação, seja ela por meio do resgate de soluções e respostas já anteriormente utilizadas sem questionamento ou por meio do “progresso”, no que diz respeito à reprodução da vida do opressor enquanto representação de sua forma de ser na sociedade. “A sedução que exercem é se deixar perder no que passou” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 38). O resgate ao passado sem questionamentos expressa nada mais do que a constante reprodução da noção de dominação e sujeição social, como formas de ser de um capital já velho e em crise.

Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985 p. 13).

Apesar da alegoria, o que está posto no processo dialético da modernidade é que o desenvolvimento histórico determina-se enquanto conjunção das duas formas de superação apresentadas, não enquanto superação em si, mas como um conjunto das habilidades e conhecimentos da humanidade com alto grau de diferenciação, que ainda são subjugados às relações sociais mais primitivas do capital, como as relações de trabalho, por exemplo progresso-regressão. As funções do pensamento reificam-se e a experiência sensível submete-se à unanimidade produtiva de

pensamento, sob a forma de dominação dos sentidos e do empobrecimento do pensamento, moldando o indivíduo de acordo com os preceitos de dominação ideológica e econômica e de classe. O conformismo vem das condições concretas do trabalho na sociedade, naturalização (ontológica) das coisas. A suposta impotência dos trabalhadores é a consequência lógica do sistema produtivo industrial. Logo, a dialética negativa do pensamento representa-se pela contradição necessária entre a aparelhagem material, mercadorias enquanto solidificação do pensamento, e a aparelhagem intelectual enquanto o pensamento em si, que se perde na lógica do capital. A verdade científica torna-se portanto, questionável por ser utilizada como instrumento de dominação.

Em sua discussão, Adorno faz uma observação da história da exploração do trabalho para analisar a igualdade que se estabelece no direito civil, compreendido como a instituição burguesa que determina a divisão de classes sociais. O fetiche se define como as formas sociais nas quais a realidade capitalista se manifesta, faz parte da verdade do capital não alcançar uma verdade absoluta do modo como as coisas se significam na realidade. Tomar o todo pela parte é a forma igualitária na qual a sociedade aparece e se reproduz até então. No caso das escolas, a dominação se expressa por meio das metodologias pedagógicas que, em sua maioria, são pensadas e produzidas dentro dos preceitos desta condição burguesa moderna, fazendo com que, necessariamente e de maneira contraditória, o que se reproduz enquanto forma de ensino para o desenvolvimento e inclusão do indivíduo no social também reproduza os limites que excluem o indivíduo do mesmo. A escola é o veículo de transmissão da lógica formal de produção de conhecimento científico. Hegel² em sua importante escrita sobre o conceito e propriamente o pensar em si enquanto verdade do ser, critica as ciências naturais por sua universalidade, no não reconhecimento do negativo enquanto condição necessária, simultaneidade, para a sua constituição, pois estabelecem-se enquanto ciência ontológica da verdade que a partir de seus pressupostos não admitem a contradição em seus resultados objetivamente ideais. Logo, a alienação se baseia na fé incondicional ao dado científico que faz com que ele se encerre enquanto verdade positiva, deixando a mentalidade prática subjugada à postura de conformismo diante da tendência histórica burguesa objetiva.

² HEGEL, G. W. F. O Conceito (A doutrina do conceito). In> Ciência de la Lógica, Trad. Augusta e Rodolfo Mondolfo. Argentina: Solar Hachete, 1968 (531-549)

O conceito de fetiche de Marx fundamenta a teoria de Adorno sobre a dialética do esclarecimento, no qual cada vez mais o capital elabora formas de sociabilidade que levam a consciência à abstração da realidade de diferentes maneiras. Como as relações entre as pessoas se ocultam em uma sociedade baseada na propriedade privada, oculta-se também o processo do trabalho e das relações de produção em sua totalidade. A forma de consciência que se estabelece na modernidade é tão fetichista que aqueles com mais dinheiro possuem mais valor e o atribuem ao poder de comandar o trabalho do outro. Para Adorno e Horkheimer (2006), as formas de ciência modernas são classificadas como positivistas, pois não enxergam as coisas tal qual elas aparecem, mas sim de maneira fetichizada e ideal. Os métodos pedagógicos modernos incluem-se nestas determinações, pois se configuram como reprodutores destas formas positivistas de ciência fetichizada, buscando sua reposição na sociedade negando a consciência dos limites e barreiras sociais já existentes em uma tendência de eternizar as formas categoriais do capital. A razão crítica para Adorno, portanto, deve desmistificar a realidade, a genialidade artística, como expõe Walter Benjamin, e a subjetividade que aparece como verdade em si. A dialética do esclarecimento mostra que quem sabe, monta modelos instrumentalizados pela técnica de saber fazer e que tal razão instrumental exclui e destrói tudo aquilo que não se pode incluir. A estratégia desta ciência iluminista é conhecer, identificar e classificar, sem saber o processo e somente o resultado, em sua pura e simples forma reprodutiva. A ciência moderna constitui-se portanto, enquanto forma de consciência baseada nas relações de trabalho e suas formas sociais identificadas por Adorno e anteriormente por Marx.

2.2. Ciência e educação enquanto forças produtivas: A Grande Indústria e a Queda Tendencial da Taxa de Lucro

Os brilhantes escritos de Marx não podem ser ignorados quando se trata da observação crítica das relações sociais que foram apropriadas pelo capital na constituição do que se entende por modernização. Determinações categoriais fundamentadas em sua teoria são estruturais na discussão acerca das metodologias de ensino modernas. A transformação dos meios de trabalho passando de ferramenta para máquina é um dos aspectos mais universais da forma social do capital, pois o que se transforma a partir de limites abstratos do tempo é a essência produtiva,

a tecnologia desvela a atitude ativa do homem em relação à natureza, o processo imediato de produção de sua vida e, com isso, também de suas condições sociais de vida e das concepções espirituais que delas decorrem (MARX, 2013 p.446, nota 89).

Marx desenvolve o argumento de constituição do que se chama “grande indústria” a partir da apropriação e aperfeiçoamento da técnica determinante do desenvolvimento da maquinaria, em contrapartida às manufaturas que até então comandavam o sistema produtivo. A inclusão da técnica enquanto instrumento a serviço do capital e dos fins da economia promove no sistema um aumento da produtividade. Como defendido por Marx (2013), a produtividade passa agora a ser determinada pela maior substituição da força de trabalho humana pela maquinaria e o que se observa é que, já nos primórdios da grande indústria, a produtividade da máquina já equivalia a força de trabalho de dois ou mais trabalhadores. É importante ressaltar que para que se possa garantir a produção em larga escala, a apropriação e desenvolvimento da técnica com a grande indústria se expande também em larga escala, para todas as demais esferas e formas de relação social existentes, e este é o momento em que a “máquina-ferramenta”, em Marx, atinge sua “forma-livre”, livre dos comandos dos artesãos ou dos trabalhadores da manufatura. A utilização de materiais que demandavam técnicas mais avançadas e o aperfeiçoamento do trabalho automático da máquina, choca-se com as limitações dos trabalhadores em relação à transição que ocorre na essência do processo produtivo. Revolucionar o modo de produção envolve todas as esferas da indústria, mesmo aqueles ramos que para Marx (2013) foram mais isolados pela divisão social do trabalho. Uma invenção cria a necessidade de outra ou faz com que a mecanização de algumas máquinas aumente, revoluciona-se também as formas gerais de organização da produção social como a comunicação e o transporte, que asseguravam o desenvolvimento do processo produtivo e, em níveis mais latentes, como aumento dos investimentos em capital constante, que na composição orgânica do capital, reflete positivamente com aumento de produtividade.

A partir da revolução na produção industrial, simbolicamente representada pela invenção da máquina a vapor - e da consequente transformação das condições gerais deste processo - o trabalhador torna-se mais um instrumento que compõe o modo de existência material da grande indústria e sua força humana de trabalho condiciona-se em uma “rotina baseada na experiência pela aplicação consciente da

ciência natural” (MARX, 2013, p. 459). Logo, percebe-se o prelúdio para o desenvolvimento e aplicação de uma ciência fundamentada no uso lógico e formal da técnica, pautada pela produção industrial em larga escala. Ciência esta que posta enquanto ciência natural, passa a naturalizar (ontologizar), enquanto forma de consciência, o uso repetitivo da técnica e exclui a experiência e o processo de pensar da prática social. De toda forma faz-se pertinente a reflexão acerca dos custos que esta expansão da produção em larga escala na ciência, por exemplo, acarreta para a organização social. Marx continua:

A ciência não custa ao capitalista absolutamente “nada”, o que não impede de explorá-la. A ciência “alheia” é incorporada ao capital como trabalho alheio, mas a apropriação “capitalista” e a apropriação “pessoal”, seja da ciência ou da riqueza material, são coisas totalmente díspares (MARX, 2013 p. 460, nota 108).

Se, em termos de custo, nada custa para o sistema produtivo, a apropriação das condições gerais de ser da sociedade, agora transformadas, se dá de maneira livre e qualquer, seja para a produção de lucro pelo mais trabalho ou de maneira fetichizada e dominadora para com o trabalhador. A grande indústria apropria-se da ciência que, uma vez descoberta, atua de forma estratégica, incrementando a força produtiva do trabalho e garantindo os níveis de produtividade desejados, por meio do aumento do tempo de mais-trabalho que acarreta no crescimento relativo da exploração do trabalho. Quando posta a condição de que qualquer incremento na produção possa servir como meio de barateamento de produto, o limite posto pela maquinaria se dá então, pela diferença entre seu próprio valor e o valor da força de trabalho que ela substitui. Tal condicionante, atrelada ao fato de que diferentes formas de relações sociais de trabalho se desenvolveram nos mais variados países ou até mesmo dentro de um mesmo país em períodos diferentes, demanda transformações nas jornadas de trabalho, por exemplo, para assegurar a crescente inclusão do tempo de mais-trabalho no contexto do trabalhador, dentro da média social historicamente estabelecida para a mesma. Logo, para Marx, (2013) quanto maior a esfera produtiva da maquinaria em relação à ferramenta, maior a quantidade de trabalho não remunerado produzido. O aumento da produtividade torna o produto final mais lucrativo consumindo assim, mais trabalho não remunerado.

Em alguns países, aqueles em que o sistema produtivo já se desenvolve há mais tempo, o que se observa é a manifestação de um fenômeno de “superabundância de trabalho” (*Ibidem*, p. 466) que leva os salários a níveis mais baixos do que o valor da força de trabalho, inviabilizando a utilização da maquinaria. Na Inglaterra, o trabalho infantil e feminino, por exemplo, compensavam mais, em termos de custo, do que máquinas que substituíssem seu trabalho. Apenas quando as condições de trabalho passaram a ser pautadas por algumas, mesmo poucas, exigências dos trabalhadores, no momento em que a extensão da força de trabalho não é mais possível, as máquinas passam a ser mais utilizadas gerando aumento na exploração do tempo de mais-trabalho da força de trabalho.

Por outro lado, o crescente aperfeiçoamento da técnica materializado em máquinas, cada vez mais particularmente especializadas, passava a exigir paulatinamente técnicas de trabalho operacional mais distintas, realizadas por “membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria!” (MARX, 2013, p. 468). A mesma via punha-se a utilidade tanto da substituição do trabalho e de trabalhadores, quanto da criação de novos postos de trabalho assalariado.

As relações sociais que engendraram a família enquanto instituição fundante, passam a se reproduzir às badaladas do relógio econômico capitalista e submetem-se todos os membros do núcleo familiar dos trabalhadores, sem distinção de idade ou sexo, à totalidade do capital. O que se determina a partir de então é a supressão ou “usurpação” do que Marx (2013, p. 468) reconhece como “o [lugar] do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro de limites decentes e para a própria família”. Quando inclusive a força de trabalho infantil passa a ser encargo da divisão de trabalho (social) fabril, diluindo a esfera familiar, o valor que antes tinha a força de trabalho do homem e que também representava o valor de manutenção de sua família, agora é repartido entre os membros da família no aumento da mais-valia por sua exploração absoluta do tempo de trabalho, desvalorizando o valor da força de trabalho, com a supressão de salários.

Marx (2013), aponta para a relação produtiva de venda do tempo do trabalho enquanto força de trabalho, simultânea à relação de venda do tempo de mais-trabalho, dado que agora para que a manutenção do núcleo familiar fosse garantida fazia-se necessária a participação das quatro ou mais forças de trabalho familiares no ciclo produtivo de trabalho e mais-trabalho. Os efeitos da supressão da família às condições do capital provocam o aumento dos custos de manutenção da

mesma, pois, agora, as funções domésticas, que não podem ser realizadas devido à usurpação do tempo destinado a elas, passam a ser realizadas pelo mercado, por meio do consumo de mercadorias e, posteriormente, de serviços, aumentando o grau de exploração do sistema produtivo ao mesmo tempo em que intensifica a divisão social do trabalho e assim as forças produtivas sociais.

É necessário substituir por mercadorias prontas os trabalhos domésticos que o consumo da família exige, como costurar, remendar, etc. A um dispêndio menor de trabalho corresponde, portanto, um dispêndio maior de dinheiro, de modo que os custos de produção da família operária crescem e contrabalançam a receita aumentada. A isso se acrescenta que a economia e a eficiência no uso e na preparação dos meios de subsistência se tornam impossíveis. (*Ibidem*, p. 469, nota 121).

A demanda por trabalho infantil e feminino no momento em que estes se subjugam às forças do capital, transforma portanto, a relação que *a priori* se dava entre o trabalhador e o capitalista no que diz respeito a troca de mercadorias entre indivíduos livres. Antes da família, os trabalhadores enquanto indivíduos livres vendiam sua força de trabalho no mercado para capitalistas livres e dispostos a compra. Vale lembrar que a liberdade aqui se delineia como a dúbia relação de ser livre (tanto para vender a força de trabalho quanto para vendê-la para o capitalista) no âmbito de uma justiça burguesa fetichista e dominadora. Após as transformações na divisão do trabalho social, o capital passa a comprar também a força de trabalho de indivíduos que ainda não gozam de liberdade jurídica, como as crianças, personificando o chefe da família em mercador de forças de trabalho. Marx (*Ibidem*, p. 470) compara este processo com o momento em que o mercado se fortalecia com o comércio de escravos, no qual as trocas eram anunciadas e legitimadas pelo processo econômico produtivo em questão.

No mal-afamado distrito londrino de Bethnal Green, tem lugar, todas as segundas e terças-feiras pela manhã, um mercado público, onde crianças de ambos os sexos, a partir de 9 anos de idade, alugam a si mesmas para as manufaturas de seda londrinas.

Ao passo da revolução nas relações sociais da família, altas taxas de mortalidade se desenvolveram nos locais onde mães estavam mais ocupadas com

atividades extra domiciliares, como nas zona urbanas das cidades industriais. As altas taxas se deviam aos maus tratos que as extensas jornadas de trabalho deixavam de espólio para as mães trabalhadoras dispensarem aos seus filhos, envolvidos por altos índices de envenenamento. O mesmo se observava em áreas rurais inglesas, que também passavam por processos de apropriação do capital em suas mais variadas esferas de forma social. A revolução técnica do processo de cultivo da terra, também impactou a relação entre mães e filhos já nos primórdios desta forma de ser industrial capitalista.

Quando postas tais condições sociais estruturadas e sustentadas pela produção e reprodução industrial do capital, a geração de crianças que deste momento se desenvolve, o faz em meio à ruína de sua própria intelectualidade, que passa a se pautar pelas formas de consciência econômico-industriais que engendram, em uma relação dialeticamente necessária, regulamentações que determinam sua exploração.

Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor - devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural - acabou por obrigar até mesmo o Parlamento Inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso "produtivo" de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril (MARX, 2013. p. 473).

O papel do Estado no que tange sua participação na organização social por meio de formas regulamentativas, se manifesta de maneira também ordenada pelo fetiche do capital industrial e seu direito constituído burguês. A maioria de seus preceitos de ordem política se corrompem pela maquinaria capitalista e se rendem aos seus delirantes desejos. De um lado havia aqueles que mantinham suas escolas e se incumbiam de garantir a reprodução dos conhecimentos necessários a atestar a atividade produtiva industrial e de outro havia aqueles que, não se adequando à lei imposta, compunham o mercado de venda e compra de força de trabalho infantil por famílias e fábricas que não possuíam escolas.

A disrupção e incorporação do núcleo familiar à lógica da grande indústria, rompe não só a estrutura social sobre a qual se ergue necessariamente e dialeticamente o capital, mas põe fim nas possibilidades de resistência que ainda

suscitavam da relação desproporcional entre o trabalhador e o despotismo burguês (MARX, 2013). Levadas ao fim em si mesmas, tais formas de consciência e de sociedade tomadas *a priori*, se materializam em noções fundantes de um novo trato social que possui enquanto característica identitária sua própria ruína. Os escritos de Marx, não se esgotam na autocrítica do processo de análise crítica da economia política, continuam por incluir no debate acerca do mundo do trabalho a capacidade e tendência à crise, bem como as potenciais rupturas da teoria do valor pelas quais encontra-se, para alguns autores como Robert Kurz, o limite ou colapso do capital.

Em um esforço de situar na crítica as metodologias pedagógicas modernas, considerando sua inserção na totalidade do capital, enquanto uma forma de ser reprodutiva das formas de consciência fetichizadas que firmam os tratos e relações sociais atuais, é importante seguir a análise crítica social de Marx quanto ao desdobrar do capital e suas peculiaridades. O desenvolver do capital ao longo do tempo histórico, de maneira por vezes monstruosa e fantasmagórica, alcança estágios de expansão elevados a partir do aumento da produtividade da força de trabalho por meio da técnica aplicada na maquinaria, como já apresentado anteriormente. Porém, o que se verifica enquanto contraponto desta forma de desenvolvimento do sistema produtivo é o descompasso existente entre o aumento do uso da técnica, na maquinaria e o aumento dos investimentos na força de trabalho em si mesma.

O aumento da produtividade permitido pela inserção da técnica justifica-se, entre outras coisas, pelo crescimento do volume do produto final ou na superprodução que, dado o descompasso em relação aos investimentos em força de trabalho, passa a não constituir retornos em forma de lucro para o sistema (Marx, 1983). Neste caso, a mais-valia mantém-se constante e expressa-se em diferentes taxas de lucro relacionadas à variabilidade do volume total do capital constante. Quando a composição orgânica do capital se transforma em uma relação de desproporção na qual os investimentos em capital constante são consideravelmente maiores do que os investimentos em capital variável (considerando um grau constante de maior exploração do trabalho pelo capital), a taxa de lucro passa a decrescer, devido à queda na capacidade de retorno do excedente de produção.

A tendência progressiva da taxa geral de lucro a cair é, portanto, apenas uma expressão peculiar ao modo de produção capitalista para o desenvolvimento progressivo da força produtiva social de trabalho. Com isso não está dito que a taxa de lucro não possa cair

transitoriamente por outras razões, mas está provado, a partir da essência do modo de produção capitalista, como uma necessidade óbvia, taxa geral de lucro em queda (MARX, 1983, p. 164).

Para garantir que as condições básicas estruturantes do capital continuem se reproduzindo, dada esta circunstância de constância da taxa de mais-valia e da queda da taxa de lucro que retorna do excedente produtivo, faz-se necessário o aumento da população trabalhadora que corresponda a esta superprodução e que supra, ou até sobre passe, as necessidades do capital excedente, assegurando, por meio do consumo fetichizado da mercadoria, a continuidade no desenvolvimento do capital. Este aumento da população de trabalhadores pode ser permitido e constituído pelo capital de duas maneiras, de acordo com o pensamento de Marx (*Ibidem*): (i) pelo aumento dos salários, que desmantelavam a essência tradicional das famílias, incentivando os casamentos; e (ii) pela miséria, que no capital se transforma em superpopulação relativa, gerada pelo aumento da inserção de mais-valia relativa no sistema produtivo. É importante ressaltar que tal estágio de desenvolvimento do capital é situado por Marx enquanto momento dentro o todo do processo histórico-dialético do capital, o capitalismo de acumulação.

Dentro desta perspectiva de um processo dialético, as mesmas leis que produzem e reproduzem o desenvolvimento técnico e o aumento de produtividade, são as leis que provocam a queda tendencial da taxa de lucro, enquanto um fenômeno que resulta da essência do processo acumulativo. Portanto, “a massa aumentada dos meios de produção destinada a ser transformada em capital encontra sempre à mão uma população trabalhadora, correspondentemente elevada e mesmo excedente, explorável.” (MARX, *Ibidem*, p. 170). O incremento de população trabalhadora excedente e por vezes redundante, associado ao desenvolvimento constante das forças produtivas resulta da decrescente necessidade desta mesma população trabalhadora excedente dentro do processo produtivo.

Esse efeito dúplice como foi mostrado só pode se apresentar num crescimento do capital global em progressão mais rápida do que aquela em que a taxa de lucro cai. (...) Daí segue que, quanto mais o modo de produção capitalista se desenvolve, uma quantidade cada vez maior de capital se torna necessária para empregar a mesma força de trabalho, e ainda maior para uma força de trabalho crescente (MARX, 1983, p. 171).

O desenvolvimento das forças produtivas, enquanto fator estruturante da fase acumulativa do capital, acarreta no aumento do capital global investido, resultando na diminuição relativa de postos de trabalho. Logo, a população excedente que antes servia de variável para determinar o preço pago pela força de trabalho, por exemplo, não se faz mais necessária em um processo cujas forças produtivas se desenvolvem de maneira constante por meio da aplicação da técnica. As mercadorias passam a se constituir de uma quantidade menor de trabalho útil agregado durante o processo produtivo, diminuindo em termos absolutos tanto a quantidade de trabalho pago quanto a de trabalho não-pago nelas contido. A diminuição do trabalho não-pago, relaciona-se diretamente com a massa de lucro que retorna da mercadoria, que também tende a diminuir mesmo que em termos relativos de crescimento,

porque a composição superior do capital nas mercadorias individuais se expressa no fato de que a parte de valor das mesmas, em que se representa trabalho recém-agregado em geral, cai em relação a parte de valor que se representa em matéria-prima, matéria auxiliar e depreciação do capital fixo. Essa variação na proporção dos distintos componentes do preço da mercadoria individual, a diminuição da parte do preço em que se representa trabalho vivo recém agregado e o aumento das partes do preço em que se representa trabalho objetivado anteriormente - é a forma em que se expressa, no preço da mercadoria individual, a diminuição do capital variável em relação ao constante (MARX, 1983, p. 173).

2.3. A crise do capital: a educação e a contradição capital-trabalho.

A percepção do trabalho enquanto um fenômeno abstrato é histórica, por se tratar de uma característica exclusiva da época moderna e constitui-se enquanto a forma social do sistema produtor de mercadorias atual. Para alguns pensadores da Teoria Crítica, como Robert Kurz, tal princípio capitalista que foi e é apropriado acriticamente por outros sistemas econômicos, representa um dispêndio da força de trabalho como uma atividade que, de forma tautológica, traz sua finalidade em si mesma. A ética do trabalho, para Kurz (2004), funda-se em um conjunto de formas sociais e em uma sociedade industrial que se destina ao dispêndio de força de

trabalho, assim, o trabalho perde seu caráter ontológico existente nas épocas pré-modernas e passa a se constituir enquanto um fenômeno histórico, sem características e formas sensíveis, concretas, menos associado ao valor de uso. Na modernização, portanto, o desenvolvimento das forças produtivas tanto na indústria quanto na ciência rompe com a “coação à primeira natureza” e prende-se a uma coação secundária e inconsciente determinada enquanto forma de consciência do capital. O fetiche, que expande sua forma de ser para além da mercadoria torna-se pressuposto da sociedade mercantil e a queda tendencial da taxa de lucro constitui-se pelo capital fictício.

A partir do momento em que o processo produtivo deixa de extinguir-se nos valores de uso e suas significações e passa a se desenvolver perante um “automovimento do dinheiro”, o produto concreto da produção torna-se uma abstração inerente ao próprio dinheiro e à força de trabalho, e a maquinaria e as matérias-primas deixam de fazer parte da reprodução social à serviço da satisfação das necessidades dos indivíduos, pois na modernização estes fatores extinguem-se na reprodução do dinheiro e do mais-dinheiro por meio da consciência fetichista. Para Kurz (*Ibidem*), o dinheiro na modernidade submete todo o processo vital social à sua tautologia adaptando-se às mais variadas superfícies dentro das transformações históricas, porém atrás de toda a subjetividade e abstração da troca de mercadorias encontra-se o trabalhador e o dispêndio de força de trabalho.

Em seu livro *O Colapso da Modernização*, Kurz (2004) discorre sobre os caminhos em que a sociedade vem se organizando dado o cenário de intenso desenvolvimento das forças produtivas, grandioso volume de trabalhadores excedentes e materiais paralisados. Para o autor, o que se determina na conjuntura atual, enquanto caracterização da reprodução do capital financeiro de acumulação, é uma impossibilidade de transformar trabalho vivo em dinheiro, dada a alta aplicação da técnica e da ciência no desenvolvimento das forças produtivas e a escassez tanto de novos postos de trabalho quanto de novas necessidades fetichistas para a forma de consciência da sociedade do capital. Está posta em questão a contradição capital-trabalho.

Partindo de uma análise acerca do estatismo associado ao monetarismo na modernização, Kurz situa o Estado na conjuntura do capital, enquanto a instituição do processo de acumulação que garante maior eficácia no sistema produtivo, dada sua constituição socialmente enraizada. O autor estabelece um comparativo entre duas formas de Estado que devido à simultaneidade e contradição em que se

estabelecem, exemplificam o argumento de que as formas categoriais do capital constituem-se enquanto diferentes formas de ser em meio à totalidade dialética. O Estado regulador Keynesiano e o Socialismo estatal modernizador se constituíram enquanto formas de ser distintas, mas mantiveram características intrínsecas à função de Estado dentro da lógica econômica do capital, como os preceitos da contradição capital-trabalho.

A dívida do Estado e, com isso, o elemento estatista como componente da acumulação de capital, que no século XX reaparece muito mais violenta, já existia, portanto, no início da época moderna, isto é, na pré-história do processo de acumulação propriamente dito. (...) A transformação, que ocorria desde o século XV, de escravos e servos em trabalhadores assalariados “livres” e a “libertação” social, mediante a expulsão brutal dos camponeses independentes e dos pequenos arrendatários de suas parcelas, transformadas em pastos pelos latifundiários, somente podiam ser realizadas por meio da administração de coação do trabalho por parte do Estado. (KURZ, 2004, p. 30).

O Estado ressurge no emaranhado da crise, como aparato do processo produtivo de legitimação e reprodução das formas de ser do sistema econômico capitalista. Seja de maneira apenas reguladora ou em sua forma estatista mercantil, a instituição estatal, enquanto produto da economia de mercado, permite, por coação violenta, o estabelecimento e contínua reprodução das categorias do trabalho moderno. Entretanto, passaram a existir diversas outras maneiras em que a coação do Estado permite a legitimação do trabalho enquanto forma de ser das relações sociais. No livro *Educação e Poder*, Michael Apple (2002) desenvolve uma perspectiva argumentativa que analisa em determinado momento a função do Estado enquanto legitimador da economia de mercado. Apple analisa a forma do currículo enquanto instrumento de mercantilização da educação dentro do que ele define como “lógica do controle técnico”, e também as formas de resistências que surgem deste movimento de coação estatal. Em uma observação crítica da escola na sociedade, defende que na modernidade, o Estado legitima a reprodução do conhecimento técnico administrativo das fábricas e escritórios nas escolas, enquanto medida de superação da crise econômica.

O argumento de Apple baseia-se na reprodução ideológica das práticas sociais do capital, reguladas pelo Estado, na forma da escola e de seus modelos

curriculares modernos. As medidas adotadas por países como Estados Unidos e Inglaterra (“The Ryerson Plan - A Teacher Work-Learns Program” - Chicago e “Green Paper” - Reino Unido, 1980), promovem a apropriação da prática docente, pelas quais a responsabilidade de professores e professoras é, com a modernização, negligenciada pela reprodução do capital no momento em que as escolas assumem a função de legitimadoras das práticas e preceitos do trabalho e da acumulação na esfera econômica. Através das escolas e dos planos curriculares financiados por grandes capitalistas, é possível permitir que o controle social do capital seja cada vez menos visível dada sua forma de ser pautada no trabalho. As escolas, para Apple, passam a se organizar diante do mesmo movimento dialético posto em outras relações sociais, que, por meio do desenvolvimento do controle técnico enquanto estrutura global, legítima desqualifica e requalifica forças produtivas.

Ela [desqualificação] geralmente tem envolvido tomar trabalhos relativamente complexos (a maioria dos trabalhos são mais complexos e exigem que se tome mais decisões do que geralmente se imagina), trabalhos que requerem muita habilidade e nos quais se devem tomar muitas decisões, e dividi-los em ações específicas, com resultados especificados, de modo que empregados menos qualificados e menos custosos possam ser utilizados, ou de modo que o controle da cadência do trabalho e do resultado seja intensificado. (...) Ele [o capital] tenta, em outras palavras, separar a concepção da execução (APPLE, 2002. pp. 157-158).

Quando o currículo entra como desenvolvimento técnico da força produtiva nas escolas, o capital passa a se representar, entre outras formas, por meio da mercantilização dos processos educativos e pedagógicos, transformando a escola em um mercado lucrativo. Com os pacotes de material curricular, rompe-se com a então resistência do meio escolar à lógica racional do capital, convertendo a escola em uma das formas de ser da contradição capital-trabalho.

Tais circunstâncias permitem uma análise da apropriação do conhecimento científico, pelo capital, por meio da escola enquanto instrumento técnico que permite a reprodução da contradição dialética existente no trabalho. A escola, replicadora de ideologias hegemônicas, na modernização, passa a reproduzir formas categoriais e pressupostos de um trabalho em crise, logo, a urgência em se questionar a função que adquirem as escolas sob a forma de ser do capital mercantil, as relações que

norteiam as práticas docentes e as diretrizes curriculares que legitimam o processo. Diante da conjuntura de colapso dos pressupostos do trabalho moderno e da sociedade tal como se organiza na modernização, os pacotes curriculares apresentam-se como soluções viáveis dentro desta forma de ser da crise econômica, a crise na educação. Ao reproduzir pressupostos em crise, seja pela falta de postos de trabalho, seja pelo esgotamento das formas de superação de crises, a escola é absorvida pelo processo de colapso enquanto forma de reprodução do capital de acumulação e todas as práticas de extrema relevância para a organização social que lá se estabeleciam, hoje se perdem na tecnificação cientificista das práticas curriculares e pedagógicas.

A importância estratégica da lógica do controle técnico nas escolas está em sua capacidade para integrar em um único discurso o que era muitas vezes visto como sendo movimentos ideológicos em competição e, portanto, para gerar consentimento da parte deles. A necessidade que tem os administradores por controle e prestação de contas, as necessidades reais dos professores em favor de algo que seja “prático” para usar com seus alunos, o interesse do estado na produção eficiente e econômica, as preocupações dos pais com uma “educação de qualidade”, que “funcione” (uma preocupação que será codificada de forma diferente pelas diferentes classes e segmentos), as exigências próprias do capital industrial em favor de uma produção eficiente, e assim por diante, tudo isso pode ser reunido (APPLE, 2002, p. 165).

3. Crise na educação: o papel da escola na modernização

3.1. Hannah Arendt e a Crise na Educação.

Nascida na Alemanha e naturalizada cidadã americana nos anos de 1950, diante da expansão dos regimes totalitários no século XX, Hannah Arendt foi uma importante teórica política, crítica das relações sociais modernas, das formas de ser do capital, que entrava em seu momento mercantil e liberal, analisando de maneira significativa e extremamente relevante os regimes totalitários e a condição humana de pertencimento no mundo. De maneira singular no livro *Entre o Passado e o Futuro*, atribui significado ao conceito de crise latente no fim dos anos 1960, debatendo questões importantes, rompendo com o uso corrente de crise (econômica) e elucidando particularidades de instituições também em crise, como a educação. Partindo da raiz etimológica grega, define o conceito de crise como momento único no qual se rompe com as formas de ser da realidade, com o exercício do pensamento, negando as respostas que antes se estabeleciam às perguntas e pondo a nu as contradições existentes, revelando a oportunidade de reflexão dialética.

Para Arendt, a crise geral do sistema mercantil moderno manifesta-se de diferentes maneiras nos mais variados lugares do mundo. Entretanto, a autora deixa claro em sua teoria as peculiaridades que a fazem optar pelo debate acerca da crise na educação. De origem política e não econômica (em alusão ao conceito também etimológico da palavra grega *pólis*, que diz respeito, portanto, às questões sobre as relações sociais e o convívio em sociedade), a crise na educação, segundo Arendt (2014, p. 223), é uma crise de sentido.

O desaparecimento de preconceitos significa simplesmente que perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

A estruturação do sistema educacional nos Estados Unidos, a partir dos anos 50, é considerada um evento de extrema relevância política na educação e

analisado por Arendt enquanto argumento base de sua crítica. Diante dos desafios de se tornar um estado consolidado, a fundação de uma sociedade que se constituía basicamente de imigrantes das mais diferentes etnias e culturas foi um dos obstáculos mais cruciais para o desenvolvimento do país. A superação deste fenômeno veio com a proposta e criação de uma identidade nacional por meio do patriotismo americano, o mito fundador, que se tornou viável apenas após a utilização das escolas enquanto difusoras desta ideologia fundamentada na unidade em torno da pátria. Para Arendt, o que está posto na conjuntura moderna, exemplificado pelo caso da formação da pátria estadunidense, é a ressignificação das escolas e de sua função social. Com o advento dos modelos pedagógicos modernos, a escola passa a desempenhar funções que antes não desempenhava, se responsabilizando por questões da vida social pelas quais antes não se responsabilizava e assumindo formas de ser das relações sociais que deveriam ser exercidas em outras esferas do social.

Arendt propõe uma separação das funções e características do ser social em dois âmbitos: vida e mundo. Sob o ponto de vista de que é responsabilidade daqueles que já vivem e constituem o mundo, preparar os novos indivíduos para a vida social, a vida relaciona-se ao conjunto de interações e funções de um indivíduo no que concerne sua sobrevivência. Estão incluídas todas as relações de caráter processual e reprodutor, cíclicas, que são comuns a todos e todas e retratam necessidades insaciáveis do indivíduo, bem com a produção de bens de consumo sem durabilidade, como por exemplo, beber água e cozinhar. Por outro lado, no mundo, concentra-se tudo aquilo que é criado e que possui enquanto fim uma durabilidade funcional e útil. Estão incluídas todas as relações sob as quais o senso comum conferiu sentido e durabilidade social, tornando-as referência do convívio em sociedade.

Apoiada nestas duas esferas da vida social, Arendt estabelece sua crítica à forma em que se define a escola na modernização, por meio das responsabilidades a ela atribuídas. Para a autora, educação e escola estão entre os instrumentos utilizados no preparo de novos indivíduos para o mundo, pois a escola é o lugar onde se pode conferir durabilidade aquilo que se julga necessário ser mantido enquanto noção ou categoria social. A questão estabelece-se no momento em que a escola deixa de ser um meio pelo qual a durabilidade das coisas sociais é substanciada e passa a ser o local onde os preceitos e formas de ser do sistema econômico se reproduzem. Isto se deu pela reprodução ideológica na qual o

indivíduo novo é aquele capaz de realizar todas as mudanças e transformações sociais que não se concretizaram com a velha geração. Assim sendo, tudo que é ensinado passa a definir princípios e valores de uma nova sociedade pautada nas categorias do mundo do trabalho. A ressignificação da educação enquanto um instrumento fundante de uma nova ordem econômica e política reitera concepções e conceitos de uma velha ordem, perdendo-se o sentido do que se propõe enquanto novo mundo. Arendt (2014, pp. 225-226) pontua:

Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através de força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Para a autora, adotar o ponto de vista da crise americana, justifica-se pela particularidade “aguda” que esta carrega enquanto um fenômeno da sociedade moderna. A superação pelo patriotismo e sua forte influência técnica, como forma de controle, nas escolas estruturou e organizou a sociedade do país de tal maneira que as diferenças que garantiam a individualidade ou a manutenção do senso comum antes posto, fossem eliminadas o quanto possível. Assim, em meio à forma de consciência moderna que se reproduz através da criação e satisfação das necessidades do indivíduo, foram apagadas as diferenças “entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores.” (*Ibidem*, p. 229).

É possível relacionar esta perspectiva com aspectos do pensamento de Kurz relativos à contradição capital-trabalho e sua característica inerente de se manifestar dialeticamente nas mais diferentes formas, em diferentes espaços e tempos. A forma de organização político-econômica que se desdobrou no programa

de educação dos Estados Unidos em Arendt, e que em Michael Apple aparece como a forma de ser dos currículos escolares modernos, nada mais são do que formas de ser da contradição capital-trabalho, intrínsecas na educação moderna. A reprodução ideológica de formas categoriais do sistema que na modernização se organizou sob a forma do trabalho, é legitimada nas escolas e nos sistemas curriculares e pedagógicos de organização do ensino e, portanto, entram em crise enquanto particularidade da crise da modernização, dos pressupostos sustentados pela contradição entre capital e trabalho.

O despotismo, muito longe de combater essa tendência, ao contrário, torna-a irresistível, pois costuma privar os cidadãos de todo entusiasmo coletivo, de toda necessidade comunitária, de toda necessidade de mútua compreensão, de toda oportunidade de agir em comum, emparedando-os, por assim dizer, na vida particular. Já estavam inclinados ao isolamento: ele os isola; já estavam esfriando suas relações mútuas: ele faz com que congelem definitivamente. Já que em tal sociedade nada é fixo, cada um sente-se permanentemente excitado, em parte pelo medo de fracassar, em parte pelo impulso de subir na vida; e como nesse estado o dinheiro, ao tornar-se ao mesmo tempo o critério principal que classifica os homens e condiciona sua categoria social, alcançou mobilidade extraordinária, passando sem cessar de uma mão para outra, mudando a situação dos indivíduos, elevando ou rebaixando as famílias, não há quase ninguém que não esteja obrigado a fazer esforços desesperados e contínuos de assegurar-se dele ou de adquiri-lo (TOCQUEVILLE *apud* KURZ, 2004, p. 34).

Em Arendt, tal crise se estrutura na confusão e mistura entre as esferas da vida pública e da vida privada, que acarretam na fusão de responsabilidades e na crise de autoridade da escola enquanto instituição social relevante. O processo educativo é o processo de humanização, uma conquista no desenvolvimento e constituição de um alguém. Ao passo que a sociedade da produção e do consumo de necessidades fetichizadas forma seres individualizados dentro da lógica racionalizada do trabalho, prontos para atender às demandas do capital das mais variadas formas, a educação enquanto iniciação ao novo mundo, ao novo legado social, passa a introduzir indivíduos em um mundo cuja forma de ser está representada nesta contradição capital-trabalho. A movimentação das escolas e de

suas práticas pedagógicas-curriculares continua a reafirmar e legitimar estes pressupostos, que hoje se encontram em crise.

A crença nos novos indivíduos e no que é novo por si só, colocou a educação em posição estratégica no que tange o desenvolvimento seguro daqueles que definirão o futuro. O pensamento moderno alcança o que Tocqueville (*apud* Arendt, 2014, p. 224) também elucida como “perfectibilidade ilimitada”, constituindo a raiz da reprodutibilidade do capital nas escolas, embasada na construção social do novo perante os preceitos do trabalho.

Arendt analisa a crise na educação a partir de três pressupostos básicos que, segundo a autora, esclarecem a confusão entre esfera pública e privada, entre família, escola e sociedade. O primeiro deles é uma das formas em que se constituiu o discurso escolar, principalmente daqueles currículos educacionais para primeira infância. Baseia-se na existência de um mundo da criança, com suas próprias regras sociais e que os adultos lá estão para auxiliar na organização deste mundo. Esta ideia de autoridade da criança enquanto ser individual no mundo traz aos pais e à escola a “impotência” diante do contato e da interação, rendendo-os aos agrados da criança enquanto única solução. Assim sendo, “as relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas.” (ARENDT, 2014, p.230). Este pressuposto consolida, no pensamento de Arendt, o conceito de autoridade. Para a autora, quando as responsabilidades de pais e professores são transferidas em certa medida para o livre arbítrio da criança, a autoridade que já é, na relação assimétrica entre mães, pais, filhas e filhos, por vezes injusta, torna-se mais perversa dado o caráter de igualdade entre os indivíduos do mesmo grupo social. Arendt argumenta que as crianças são “incapazes” de lidar com os conflitos sociais postos a partir da individualidade, assim como a maioria das pessoas adultas, reafirmando a responsabilidade de outras esferas da vida e do mundo, como a escola, que proporcionem a devida estrutura social.

O segundo pressuposto relaciona-se com o ensino e está diretamente associado ao negligenciamento da formação de professores e professoras, a partir do momento em que as práticas pedagógicas subjugam-se às normas técnicas de ensino modernas, baseadas nas categorias do mundo do trabalho. O conhecimento específico mobilizado por professoras e professores enquanto sua formação e experiência de vida cede, forçosamente, seu espaço e função para a técnica de

ensino, norteadas por bases curriculares extremamente didáticas no sentido de assegurar a manutenção do caráter reprodutivo das ideologias do capital e do trabalho. Logo, professoras e professores muitas vezes encontram-se a poucas lacunas de conhecimento à frente de seus alunos e alunas o que significa que “não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, (...) não é mais eficaz” (ARENDT, 2014, p. 231). Aos poucos perde-se a necessidade da existência de alguém que faça a mediação entre a vida e o mundo diante dos pressupostos aos que a sociedade conferiu durabilidade, pertencimento.

Por fim, o terceiro pressuposto que sustenta a crítica de Hannah Arendt ao que se desenvolveu na educação em consequência da modernização, relaciona-se diretamente com as hipóteses levantadas por Marx sobre o desenvolvimento das forças produtivas por meio da técnica e com a substituição do pensar pelo fazer em meio ao desenvolvimento dos ideais esclarecidos da ciência moderna, apontado por Adorno (2006).

Arendt (2014, p. 232) expõe:

Esse pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia, ‘conhecimento petrificado’, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever.

Quando o exercício de pensar é omitido pelo conhecimento técnico-científico, a produção deste conhecimento sujeita-se à reprodução de leis e normas que partem de certa idealidade de mundo e que sob o domínio aparente da natureza conseguem solucionar todas as questões e inquietações das relações sociais. As formas pedagógicas de ensino modernas trouxeram consigo a meritocracia, um dos métodos mais modernos dentro de uma proposta pedagógica da sociedade de

massa, que dá sentido à divisão de classes. A pedagogia se transforma em ciência do ensino geral com professores e professoras formadas em ensinar o que está posto no currículo, sem nenhum conhecimento prévio ou questionamento particular. Assim, a relação da educação enquanto algo que prepara o indivíduo para o mundo se perde em meio à crise de autoridade. Perde-se a conexão com o passado histórico que, de uma maneira ou de outra, é a referência do professor para exercer seu ofício.

Isso quer dizer que não se pode, onde quer que a crise haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás. Tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir. (...) Por outro lado, a mera e irrefletida perseverança, seja pressionando para frente a crise, seja aderindo à rotina que acredita bonachonamente que a crise não engolirá sua esfera particular de vida, só pode, visto que se rende ao curso do tempo, conduzir à ruína; para ser mais precisa, ela só pode aumentar o estranhamento do mundo pelo qual já somos ameaçados de todos os flancos. (ARENDT, 2014. p. 245)

As teorias pedagógicas modernas, em sua maioria e de diferentes formas, - mesmo diante de todas as transformações da modernização que subjugam e exploram de modo fetichizado as relações sociais e os sujeitos sociais - continuam por perseverar irrefletidamente no caminho da reprodução das categorias do trabalho em crise. Assim, a função social da escola, enquanto mediadora do mundo e de todos os aspectos sob os quais a sociedade atribui durabilidade, quando apropriada pela lógica do trabalho é ressignificada para dar sentido à nova forma de reprodução social. A partir do momento em que a escola reproduz ideologicamente a durabilidade de categorias sociais em crise, como observa-se nos dias atuais, está posta em crise dada contradição em seus próprios termos. Não é possível conceber um projeto de instituição que se propõe à responsabilidade de introdução de novos indivíduos na vida social do mundo por meio de princípios e valores que em si mesmos, incubam a origem da crise econômica e social.

A educação para o progresso e desenvolvimento do mundo, rompe com os valores tradicionais de tal forma que passa a reproduzir uma forma de ser social consideravelmente diferente, tanto que as referências legais, morais, lógicas ou de bom senso, como em Arendt, são perdidas. Quando a ciência e a lógica racional

moderna despontam enquanto formas de ser das relações sociais, a escola vira um instrumento de sujeição do indivíduo às formas fetichizadas do trabalho lógico. A produção de conhecimento ganha um tipo ideal, um modelo formal e lógico de fácil reprodução que permite de forma violenta a sujeição do trabalho nas particularidades sociais. É notória a contribuição dos avanços técnicos acerca do desenvolvimento cognitivo da criança, entre outros avanços nos campos da psicologia e sociologia da educação, mas, a educação científica

ofereceu também um conhecimento instrumental para a produção de comportamentos homogêneos, capazes de anular praticamente toda a capacidade de iniciativa individual (DEINA, 2012, p. 59).

Em uma tentativa de apoiar e exemplificar a discussão teórica relativa à crise na educação, propõe-se o estudo de um dos programas de ensino coordenados pela Organização Bacharelado Internacional que, por origem, adota em suas propostas perspectivas pedagógicas que difundem a “international mindedness” (consciência internacional, em tradução livre) promovendo a reprodução ativa de indivíduos para o mundo moderno do trabalho, em crise.

3.2. A escolas Internacionais e a Organização Bacharelado Internacional (IB)

Diante da nova forma de ser da acumulação do capital, os processos de reprodução e recomposição (pós crises) das relações sociais pautadas pelos preceitos do trabalho, passam a valorizar com frequência habilidades e competências de caráter internacional no que tange desde o desenvolvimento de Estados Nacionais até o desenvolvimento particular do indivíduo enquanto força de trabalho. Nota-se portanto, desde o final do século XIX, um aumento significativo na mobilização de capital internacional feita por grupos mais privilegiados da sociedade moderna. De maneira particular e dialética, em recorte histórico, a sociedade brasileira, mais precisamente as parcelas privilegiadas da sociedade brasileira também participam desta mobilização geral de capital internacional, a contar de sua formação colonial.

O contato com “experiências de internacionalização” influenciou e ainda influencia diretamente no que Adriana Cantuária (2005, p. 1), pesquisadora em Educação da Unicamp, denomina de inserção e diferenciação social.

o contato com outras culturas, mais do que garantir a aquisição de habilidades linguísticas, permitia o acesso à produção artística e intelectual mais valorizada e o desenvolvimento de um certo traquejo postural mundano, que definia um estilo de vida e forjava a performance social necessária para a manutenção do *status quo*.

O conhecimento cosmopolita inicialmente se difundiu em experiências fora das instituições de ensino, era um tipo de conhecimento específico transmitido pelas famílias e já possuía relevância não só social como econômica, dentro dos relacionamentos de negócios. As longas viagens de jovens ao exterior tiveram importante papel para a disseminação e reprodução da acumulação de capital internacional por famílias abastadas no Brasil, por exemplo, pois reforçavam não só a escolaridade internacional por meio da língua, mas também o contato com os costumes e estilos de vida dos grupos dominantes. Do ponto de vista social, a internacionalização das práticas escolares e dos costumes de grupos dominantes faz parte de um conjunto de estratégias que garantem a inserção social e a diferenciação entre as classes sociais. O crescimento da demanda por capital internacional faz com que as escolas se tornem campos de disputas por inserção e diferenciação social.

No Brasil, a acumulação de capital internacional por meio das escolas garantiu a unidade entre as elites no limite da reprodução das instâncias privilegiadas, ampliando a distância entre as classes sociais. Para Cantuária (2005), a acumulação de capital escolar internacional define-se como um conjunto de competências técnicas, sociais e linguísticas legitimado pela posse de um diploma estrangeiro. A intensificação deste processo de acumulação se deu no início do século XX com a ascensão de grupos médios e imigrantes que, de certa maneira, impulsionados pela expansão do capital industrial e comercial urbano, puderam direcionar investimentos para o capital escolar internacional. Estes novos fluxos desencadearam novos desafios à contraditória diferenciação social e à inserção em um mercado econômico cada vez mais complexo.

Com a redefinição dos parâmetros de composição e seleção de elites dirigentes baseada na consolidação das formas categoriais do trabalho, a constituição do ser social adquire um caráter transnacional valorizando os recursos internacionais e as instituições que possibilitam a propagação de valores e estilo de vida específicos. Assim, constituem-se e estruturam-se nas escolas as técnicas e

habilidades necessárias para a participação social e econômica na nova ordem mundial (BOLTANSKI; BOURDIEU *apud* CANTUÁRIA, 2005). A opção por uma escolarização internacional origina-se não só das formas produtivas, mas também das expectativas de inserção reprodutiva em uma forma social específica, dependendo de uma coerência entre os princípios culturais e materiais da escola e das famílias atendidas. As relações de fetiche estabelecem-se enquanto noção positivista de “vir a ser”. Quando da difusão de formas de ser social capitalistas, o progresso passa a ser representado por determinações fetichizadas de formas de vida ideais. Assim, se transformam as relações sociais, as necessidades e as ambições se espelham em um modelo puro de ser social.

Este é o motivo apontado por Cantuária para explicar a espacialização das escolas em São Paulo, de maneira hierarquizada e seletiva através da reprodução e mobilização de aspectos constitutivos sociais como a língua, costumes do grupo social e etc. As escolas internacionais surgem enquanto grandes instituições espalhadas por bairros nobres das cidades e que trabalham com todos os níveis educacionais em língua estrangeira, em sua maioria criada por estrangeiros e com projetos curriculares reconhecidos por organizações internacionais e nacionais. Caracterizam-se pelos altos valores de anuidades e altos níveis de exigências acadêmicas e valorizam os laços familiares e a manutenção da identidade e da organização da comunidade escolar.

É importante perceber que as escolas internacionais mobilizam um tipo específico de capital, pois reproduzem competências linguísticas, científicas e sociais que possibilitam a inserção não só em outras instituições de ensino, mas também no mercado de trabalho de outros países. Estabelece-se uma organização hierárquica entre as diferentes escolas intituladas internacionais que se refere à posição ocupada pelo Estado Nacional a qual se associa, perante a conjuntura mundial e só constituem-se enquanto escolas internacionais dada a contradição negativa identitária com as escolas nacionais e sua posição concorrente no mercado em função de quem as utiliza.

Este estudo analisa as escolas internacionais sob a perspectiva de que representam meios técnicos e científicos pelos quais as formas de ser do trabalho e da acumulação do capital se difundem enquanto formas de ser sociais no e do mundo moderno. Cantuária (2005, p. 4) aborda as escolas internacionais enquanto uma das estratégias familiares para garantir a inserção e diferenciação social, atribuindo a gênese da formação do espaço das escolas internacionais às

transformações econômicas e sociais ocorridas entre o final do século XIX e o início do século XX. Concentra seus estudos na ideia da condição de imigrante ou estrangeiro e sua posição de confronto com o outro dentro do espaço multinacional, bem como suas tentativas de manutenção da identidade cultural e nacional de seu povo. Mesmo se tratando de minorias, observa-se que a utilização deste tipo específico de projeto educacional se dá por grupos de grande capacidade material.

É de significativa importância perceber que, no Brasil, o surgimento e desenvolvimento das escolas internacionais reverberou em diferentes conflitos entre as elites de imigrantes estrangeiros e as elites brasileiras. Tais conflitos se fundamentam em razão de relativa “supremacia cultural” (*Ibidem*, p. 10) dos imigrantes, historicamente constituída diante dos padrões eurocêntricos, e uma “postura materialista” (LIMONGI *apud* CANTUÁRIA, 2005, p. 9) que mantinha e mantém o capital internacional em fluxo dentro das comunidades.

Dentro da noção de desenvolvimento positivista, a supremacia cultural é uma das características que definem a consciência social de países que compartilham da mesma posição subjugada na divisão do trabalho social. No caso brasileiro, com o crescimento da demanda em busca deste tipo de ensino, concessões foram sendo cedidas pelo Estado para garantir a implementação e funcionamento destas escolas no território nacional, mediante pareceres dos Conselhos Regionais de Educação e posterior ratificação dos Conselhos Federais.

Cantuária (2005, p. 152) complementa:

[Em relação à legalização do funcionamento do Liceu Pasteur em São Paulo] Trata-se aqui de decisões dignas de nota porque admitem uma situação de exceção no momento em que a escola secundária é objeto de um conjunto de restrições importantes ao seu funcionamento com vistas à homogeneização da oferta escolar e em nome da democracia.

Esta fiscalização negligente se deu de maneira geral para as escolas de ensino privado que de alguma maneira garantiram seu funcionamento fora da norma para constituir a imagem de escolas de qualidade. O Liceu Pasteur foi a primeira escola que conseguiu, por meio de pareceres judiciais, legalizar seu funcionamento na cidade de São Paulo, permitindo jurisdição para o funcionamento de outras escolas internacionais. Devido à grande movimentação de intelectuais e políticos acerca da legalidade no funcionamento de escolas internacionais, institui-se o Programa

Brasileiro de Educação Bilíngue, enquanto proposta normativa do ensino internacional no país. Dos registros acerca desta legislação, pouco se pode encontrar nas plataformas públicas online de consulta e acesso à informações e legislação do governo. Dificuldade também apontada por outras autoras e autores, como Adriana Cantuária.

Um dos poucos documentos homologados pelo ministro da Educação que encontra-se disponível no site do Ministério, é um parecer sobre a possibilidade de autorização para funcionamento de escola internacional em Brasília. Após rica descrição sobre a história da escola, seus princípios, metodologias e funcionamento, o relator vota:

Nos termos deste Parecer, responde-se à Brasília International School no sentido de que a escola poderá escolher uma das seguintes alternativas:

1. Continuar funcionando com uma escola norte-americana em território brasileiro. Assim, deve seguir a legislação comercial, trabalhista e tributária brasileira, normalmente, como qualquer organização empresarial que preste serviços educacionais. Perante o sistema educacional brasileiro, entretanto, não mantém nenhuma ligação e funciona como curso livre. Como tal, funciona *a latere* do sistema educacional do País. Seus alunos, caso desejem continuar estudos em estabelecimentos educacionais brasileiros, terão seus estudos previamente regularizados perante os respectivos órgãos dos sistemas de ensino no Brasil.
2. Continuar funcionando como uma escola norte-americana no território brasileiro, mas oferecendo, em outro turno, a Educação Básica de acordo com o sistema brasileiro de ensino, nos termos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esse outro turno seria de matrícula obrigatória para os brasileiros, sob pena de estarem descumprindo dispositivos expressos na atual LDB, que obriga a matrícula entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos em escolas devidamente regularizadas perante o respectivo sistema de ensino, nos termos da emenda Constitucional nº 59/2009. esse critério se aplica, também, aos alunos estrangeiros que desejem continuar estudos em estabelecimentos de ensino brasileiros.
3. Submeter às autoridades educacionais dos Estados Unidos e do Brasil uma proposta curricular bilíngue e bicultural, que seja reconhecida por ambos os países, cujos certificados e diplomas

sejam aceitos pelos dois países, para todos os fins e direitos, valendo-se do acordo cultural Brasil-estados Unidos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009)

Os dispositivos de lei citados no voto do Conselheiro evidenciam as lacunas legislativas nas quais se instalaram as escolas internacionais. Do mesmo modo, é possível perceber algumas orientações para a escola consulente que derivam do Programa Brasileiro estruturado, em conjunção das elites com o governo, para o ensino bilíngue e bicultural no Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o ensino bilíngue e bicultural relaciona-se em grande parte ao ensino indígena, no qual se permite o ensino de língua mãe e de tradições culturais. Com a falta de apoio institucional estatal, as relações educacionais e escolares adquirem plasticidade dada a adequação aos parâmetros econômicos das relações de trabalho, ao mesmo tempo que famílias e comunidades mostram-se cada vez mais preocupadas com a constituição de um espaço escolar transnacional que permita a formação estudantil sem influências ou limitações por parte de particularidades nacionais.

As escolas internacionais se difundiram pelo mundo, independente da condição estrutural e funcional do país de destino. As ambições de elites de imigrantes ou até mesmo elites burguesas de diferentes países por formas de ensino não determinadas por particularidades locais ou até mesmo por determinações dos estados-nação, permitiram o desenvolvimento destas escolas.

Diante da conjuntura educacional e a crescente preocupação com a formação de espaços cada vez mais diferenciados e mais preparados para o mundo do trabalho, constitui-se na Suíça uma organização educacional que hoje é responsável por difundir programas de ensino internacional, utilizados pela maioria das escolas internacionais de São Paulo e do mundo. A Organização Bacharelado Internacional (International Baccalaureate Organization - IBO) foi criada em 1968 e caracteriza-se como

uma fundação educacional sem fins lucrativos que oferece quatro programas de educação internacional de alto nível, que desenvolvem habilidades intelectuais, pessoais, emocionais e sociais para viver, estudar e trabalhar em um mundo globalizado (IBO, 2015).

De acordo com o anuário de 2014, livre para acesso no site, a organização possui mais de 5.000 programas de ensino autorizados implantados em escolas em todo o mundo, bem como aproximadamente 2.000 universidades que reconhecem o Bacharelado Internacional (International Baccalaureate - IB) enquanto sistema de ensino. O mesmo documento ainda publica o nome de todas as empresas e instituições que colaboram com a manutenção da organização, dentre elas empresas de grande porte e alto capital, bem como investidores individuais. Ao todo são 4.681 escolas credenciadas entre escolas públicas e privadas.

Como exposto no documento intitulado *Why is the IB different?* (Por que o IB é diferente?, em tradução livre) (IBO, 2017), publicado na plataforma online da organização para fins informativos sobre a filosofia educacional que estrutura os programas de ensino, desde sua fundação o IB, entre outras justificativas, pretende desenvolver-se independentemente de governos e sistemas nacionais, incorporando práticas de qualidade da pesquisa mundial e da comunidade global de escolas IB. “Incentivam os alunos a serem internacionalmente conscientes dentro de um mundo complexo e hiper-conectado.” (IBO, 2015). Esta filosofia da educação está enraizada no princípio de que pessoas que são equipadas com habilidades para construir um mundo mais justo e pacífico, “precisam de uma educação que atravesse fronteiras disciplinares, culturais, nacionais e geográficas.” (*Ibidem*). Definem-se atributos e resultados de uma educação para uma consciência internacional que desenvolva pessoas que “reconhecendo a humanidade e tutela comum ao planeta ajudem a criar um mundo melhor.” (*Ibidem*).

A Organização Bacharelado Internacional estrutura-se em três programas de ensino: ensino básico e fundamental 1 (Primary Years Programme - PYP), ensino fundamental 2 (Middle Years Programme - MYP) e ensino médio (Diploma Programme - DP). Segundo os dados da IBO (IBO, 2017), os programas de ensino que mais se difundiram e foram credenciados por escolas no mundo foram os programas destinados à educação básica e ao ensino médio (PYP e DP). O Diploma Programme é aceito por diferentes países em equivalência com a certificação de conclusão do ensino médio e permite acesso a diversas universidades no mundo.

Realizado paralelamente ao ensino médio, a estrutura curricular prevê uma formação mínima de 5 cursos de 150 horas, que podem ser escolhidos em 6 áreas: linguagem 1 e 2, ciências experimentais, artes, ciências matemáticas e da computação, e indivíduo e

sociedade. Além disso, o aluno deve escolher no mínimo 3 e no máximo 4 cursos de “alto nível”, com 240 horas nas áreas que preferir. Como avaliação deverá ser apresentado ou um ensaio científico, ou um trabalho na área de Teoria de Conhecimento, ou um projeto artístico ou social (CANTUÁRIA, 2005, pp.159-160).

O Primary Years Programme (PYP) tem duração de 8 anos e compreende uma grade curricular estruturada em período integral, dedicada às mesmas áreas, Linguagens, Ciências experimentais, Matemáticas e da computação, Artes, Indivíduo e sociedade. Entretanto existem particularidades de cada programa no que concerne ao conteúdo, atividades elaboradas e habilidades que se pretende desenvolver.

A leitura dos documentos que legitimam a filosofia IB de educação internacional, claramente exemplifica a tendência e movimentação das práticas escolares no sentido da reprodução das categorias do trabalho de forma fetichizada. A máscara da consciência internacional legitima a soberania das formas de ser da reprodução produtiva e técnica do ensino diante das particularidades e especificidades sociais. Logo, as práticas educacionais modernas, na medida em que propõem a construção de um novo mundo, destróem as condições necessárias para seu desenvolvimento.

3.3. Estudo crítico do Primary Years Programme (PYP)

De forma a conseguir alinhar as percepções críticas de Arendt acerca da crise na educação e a função da escola na modernização por meio da reprodução das categorias do trabalho, sob a perspectiva da educação básica e fundamental nos primeiros anos de escola, pretende-se analisar de maneira crítica o Primary Years Programme. Ademais da proximidade institucional de trabalho com o programa, acredita-se na significativa relevância e importância de se pensar os primeiros anos do ensino escolar enquanto momento crucial da forma de reprodução das relações sociais. Estes anos escolares compreendem partes fundamentais para o desenvolvimento cognitivo de crianças. Para além de aspectos como a alfabetização, controle de funções motoras, noções de espaço, primeiras operações matemáticas, sua importância é devida a aspectos como introdução de valores, princípios e práticas sociais que garantem o desenvolvimento do indivíduo e sua

preparação para o mundo, tornando-os determinantes para assegurar a reprodução lógica e técnica do capital, na forma das relações sociais. Assim, dada a crise na educação, o PYP figura-se enquanto um exemplo concreto do que se reproduz enquanto educação moderna, baseado nos princípios do trabalho em crise. Sua análise, portanto, justifica-se não por uma questão estética de formação de indivíduos, mas por um estudo crítico da inserção da escola no processo, enquanto força produtiva desenvolvida que atua na manutenção da reprodução do capital. Programas de ensino como este reafirmam, por seus valores e práticas, o trabalho como forma de ser das relações sociais.

Aliada a escolas internacionais no mundo, governos e outras organizações internacionais, a Organização Bacharelado Internacional sustenta o objetivo de constituir uma juventude questionadora, conhecedora e audaciosa por meio da interculturalidade e de um estudo livre das “fronteiras do pensamento tradicional” para promover e alcançar a paz mundial. “*Making the PYP happen*” é o nome do documento que orienta a estrutura curricular para o programa IB de educação primária. O programa é pensado para crianças de 3 a 12 anos de idade e constitui-se de três eixos curriculares: Currículo Escrito, Currículo Ensinado e Currículo Avaliativo. Cada escola credenciada paga aproximadamente 14 mil dólares pela incorporação e utilização dos recursos PYP-IB.

Logo de início são apresentadas três perguntas nas quais organiza-se o currículo e com as quais pode-se perceber com clareza a reafirmação de aspectos da lógica formal científica que estrutura e garante a reprodução das contradições dialéticas sociais. São elas: (1) O que queremos que os alunos aprendam? (2) Qual a melhor maneira de aprenderem? (3) Como saber se aprenderam? Nota-se nestas perguntas que mesmo se propondo a transformar os modelos curriculares educacionais com uma perspectiva internacional, o currículo repõe as mesmas formas de organização que pretende superar. Esta é a interpretação crítica cuja análise do currículo pretende justificar.

A perspectiva educacional internacional é o cerne de todo currículo e baseia-se no conceito de consciência internacional, utilizado em todo o documento enquanto justificativa para todos os princípios, valores e práticas. Apesar de sua importância, o conceito de consciência internacional não é especificamente definido no programa. Apoiase na ideia de que a escola deve ser responsável pelo desenvolvimento deste tipo de consciência que é atenta às diferentes culturas com

respeito, compreensão e compaixão de modo a diminuir as diferenças e garantir direitos, rompendo as barreiras nacionais e formando cidadãos globais.

A reprodução axiomática e fetichizada deste conceito reafirma formas categoriais da organização social baseada no capital, como a habilidade de “ser internacional”. Ao preparar indivíduos com esta característica ou habilidade, o currículo vai de encontro aos valores e práticas do mundo do trabalho que, na modernização, estão postos sob a forma da crise e, reafirmar tais categorias reflete uma tendência a eternizá-las de maneira fetichista e contraditória. Em conversas e entrevistas com funcionárias e ex-alunas de escolas internacionais de São Paulo, foi possível perceber que a base que justifica a constituição de uma escola nestes parâmetros é a possibilidade de garantir o estudo continuado de alunos e alunas cujas famílias estão em constante deslocamento, por diferentes países, por motivos de trabalho. De diplomatas à grandes empresários, a mobilidade do trabalho moderna faz com que novas necessidades sejam criadas em diferentes países para assegurar a reprodução das formas econômicas. A educação internacional portanto, surge como uma justificativa à necessidade de manter a educação continuada de crianças e jovens dentro das determinações da mobilidade do trabalho qualificado.

Longe de ser um programa curricular baseado em abstrações utópicas, o PYP estabelece, com intuito de assegurar a reprodução dos princípios e valores sobre os quais devem-se erguer a escolas, um perfil de atributos e características que necessitam ser estimuladas e desenvolvidas nos estudantes. O “Perfil do Aprendiz” possui dez atributos que permitem aos alunos e alunas alcançarem a consciência internacional por meio da constituição de sua personalidade e estabelecendo seus valores de acordo com a essência da filosofia PYP. “Ser uma escola PYP é ser uma escola que independente da localização, tamanho ou constituição, luta em favor do desenvolvimento de pessoas internacionalmente conscientes.” (IBO, 2009). A IBO mostra-se consciente durante toda estruturação do currículo de que o “Perfil do Aprendiz” é imbricado em valores, pois acredita ser o tipo de ensino que a organização apoia e a estrutura ideal para o que defende enquanto escola internacional. Para a organização os atributos do perfil são apropriáveis e alcançáveis para todos os alunos e alunas do ensino primário.

O “Perfil do Aprendiz” é o aspecto crucial pelo qual se desdobram todas as nuances e práticas educacionais organizadas no currículo e que, ao mesmo tempo, figura enquanto objetivo final da escola internacional, em sua simultaneidade. Logo, torna-se relevante o conhecimento de seus atributos para que se possa reconhecer

a contradição imbricada nos próprios termos do discurso e para assegurar que esta análise não se sustente das raízes da crítica estética.

O Perfil do Aprendiz do Bacharelado Internacional:

Questionadores: Desenvolvem sua curiosidade natural. Adquire-se as habilidades necessárias para conduzir uma investigação e pesquisa e mostrar independência no aprendizado. Aproveitam ativamente o aprendizado e este amor por aprender será sustentado ao longo de suas vidas.

Conhecedores: Exploram conceitos, ideias e questões que possuem significância local e global. Assim sendo, adquire-se profundo conhecimento e desenvolvem compreensão de uma ampla e equilibrada gama de disciplinas.

Pensadores: Exercitam iniciativa para aplicar habilidades de pensamento crítico e criativo para reconhecer e abordar problemas complexos, e tomar decisões razoáveis e éticas.

Comunicadores: Compreendem e expressam ideias com confiança e criatividade em mais de uma língua e em variados modos de comunicação. Trabalham efetivamente e voluntariamente em colaboração com outros.

Íntegros: Agem com integridade e honestidade, com forte senso de imparcialidade, justiça e respeito pela dignidade individual, de grupos ou comunidades. Responsabilizam-se por suas próprias ações e as consequências que as acompanham.

Mentes-abertas: Reconhecem e apreciam suas próprias culturas e histórias pessoais, e são abertos às perspectivas, valores e tradições de outros indivíduos e comunidades. São acostumados a buscar e avaliar uma gama de pontos de vista, e estão dispostos a crescer a partir da experiência.

Cuidadosos: Mostram empatia, compaixão e respeito em relação às necessidades e sentimentos de outros. Possuem um compromisso pessoal para servir, e atuar para fazer diferença positivamente nas vidas de outros e no ambiente.

Corajosos: Abordam situações pouco familiares e incertas com coragem e planejamento antecipado e possuem independência de espírito para explorar novas funções, ideias e estratégias. São bravos e articulados na defesa de suas opiniões.

Equilibrados: Compreendem a importância do equilíbrio intelectual, físico e emocional para alcançarem bem estar pessoal para si mesmo e para outros.

Reflexivos: Dedicam atenciosa consideração ao seu aprendizado e experiência. São capazes de acessar e compreender seus pontos fortes e limitações no intuito de sustentar seu aprendizado e desenvolvimento pessoal. (IBO, 2009. p. 4 em tradução livre) (ANEXO A).

O “Perfil do Aprendiz” define os atributos e atitudes ideais e necessárias ao sucesso do aluno e posteriormente do trabalhador qualificado moderno. Apresenta em certa medida, todas as categorias do trabalho que sustentam as relações sociais da modernização, enquanto aspectos sobre os quais o todo social atribuiu durabilidade necessária para a constituição do mundo. Sob a perspectiva de Adorno e Arendt pode-se perceber com clareza a omissão do processo de construção do pensamento independente face à lógica formal científica. A inexauribilidade do método científico permite a multiplicação da racionalidade por meio do estabelecimento de uma forma de ser social, neste caso, a forma de ser social do estudante, fundamentada na divisão do trabalho e suas categorias modernas (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). As particularidades de cada comunidade social, mesmo aparecendo no discurso curricular enquanto fatores importantes para o desenvolvimento do aprendizado, são ignoradas e dissolvidas em uma individualidade conscientemente internacional sustentada pela justiça e igualdade, os mesmos aspectos que de maneira fetichista e contraditória sustentaram a constituição das formas sociais as quais se quer combater.

Outro aspecto interessante deste perfil é o constante incentivo, não só para alunos e alunas mas também para professores e professoras, da busca do “desenvolvimento pessoal independente”. O desenvolvimento das forças produtivas promoveu o aumento e a intensificação da demanda por força de trabalho cada vez mais qualificada, porém é neste aumento que se encontra a raiz da crise do trabalho moderno e a crítica a tais formas de organização curriculares das escolas. O

incentivo à contínua qualificação do estudante e posteriormente do trabalhador, trouxe à luz a ruptura do ciclo de acumulação de capital pois, apesar da intensa qualificação não se criam mais postos de trabalho.

A construção do pensamento, o ensinar a pensar, quando substituídos por técnicas racionais, formais e científicas de reprodução de pensamento direcionam o desenvolvimento dos novos indivíduos para o caminho cíclico da acumulação em crise, fazendo com que a escola perca sua função política de mediação e preparação para o mundo. O que se questiona é a reprodução de práticas como as especializações e cursos técnicos que transformam professores e professoras, alunos e alunas em meros reprodutores de formas lógicas racionalizadas, sobre as quais em nenhum dos casos o indivíduo realmente apropria-se do que produz. Este fator não é recente e é, inclusive, uma das contradições necessárias para a reprodução do capital, a particularidade da forma da crise na educação se dá pelo fato de que é no espaço da escola que relações sociais, costumes, tradições, ideologias e noções de trabalho se constituem enquanto formas de ser e do ser social moderno. É na escola que novos indivíduos incorporam as raízes do que, posteriormente, se consolida enquanto identidade comum do ser social. Quando portanto, o capital apropria-se da escola enquanto meio técnico de reprodução das categorias do trabalho, tem-se a naturalização, na modernidade, de práticas em crise. No caso do IB, tais práticas são ressignificadas sob a forma da consciência e ensino internacionais que sustentados por um discurso de liberdade transnacional para as práticas educacionais, reafirma as mesmas práticas educacionais que nega enquanto sua forma de ser identitária.

Partindo do princípio que a consciência internacional representa um conjunto de valores, práticas e atitudes que transcendem os limites nacionais e particulares das comunidades e indivíduos, o PYP define-se enquanto um programa educacional que preza pela transdisciplinaridade, a base comum para as experiências escolares. Baseada nos estudos de Ernest Boyer, teórico da educação norte-americana, sob a perspectiva dos aspectos comuns à humanidade, o currículo estipula a organização do ensino baseada em seis “temas transdisciplinares” que apoiados nas disciplinas tradicionais, justificam-se por seu significado global para todos os estudantes e culturas bem como pela oportunidade de aproximação com as necessidades e características comuns à humanidade. Cada tema é estruturado em unidades de investigação, cada um com uma ideia central associada a conceitos, habilidades, atitudes e ações que devem ser desenvolvidos ao longo da unidade. Objetivando o

conhecimento enquanto força produtiva, os temas transdisciplinares transparecem a forma racional sob a qual se reproduz o conhecimento científico, delimitando as práticas de ensino nas escolas dentro da totalidade do capital. São eles:

Onde estamos no espaço e tempo: Uma investigação sobre a orientação no espaço e tempo; histórias pessoais; lares e jornadas; descobertas, explorações e migrações da humanidade; as relações entre e interconectadas de indivíduos e civilizações, a partir de perspectivas locais e globais.

Como nos expressamos: Uma investigação sobre os meios pelos quais descobrimos e expressamos ideias, sentimentos, natureza, cultura, princípios e valores; os meios pelos quais refletimos, expandimos e aproveitamos nossa criatividade; nossa apreciação ao estético.

Como funciona o mundo: Uma investigação sobre o mundo natural e suas leis; a interação entre o mundo natural (físico e biológico) e as sociedades humanas; como os humanos usam sua compreensão dos princípios científicos; o impacto de avanços científicos e tecnológicos na sociedade e no meio ambiente.

Como nos organizamos: Uma investigação sobre as interconexões dos sistemas e comunidades feitos pelos humanos; a estrutura e função de organizações; tomadas de decisões sociais; atividades econômicas e seus impactos na humanidade e no meio ambiente.

Compartilhando o planeta: Uma investigação sobre os direitos e deveres na disputa para compartilhar recursos finitos com outras pessoas e outros organismos vivos; comunidades e suas relações internas e entre comunidades; acesso a oportunidades iguais; paz e resolução de conflitos (IBO, 2009. p.12, em tradução livre) (ANEXO B).

É possível observar que os “temas transdisciplinares” incorporam diferentes discursos que são utilizados de maneira isolada em variados segmentos sociais, como forma de legitimação do capital e das categorias do trabalho. Um dos exemplos destes discursos encontrados ao longo da descrição do programa

curricular PYP, é o discurso da sustentabilidade, que também figura enquanto uma das formas de ser do capital moderno. O desenvolvimento sustentável, enraizado na Revolução Verde e protagonista na reprodução da apropriação da terra pelo capital latifundiário, ratifica o mercado financeiro de carbono e os inúmeros avanços tecnológicos que mecanizaram a agricultura pelo mundo, sob a égide de novos empregos e maior produtividade.

Esta categoria sustentável é abordada ao longo do currículo enquanto umas das práticas que devem ser incentivadas quando da aplicação dos programas nas escolas. Fica clara a simultaneidade das formas de ser das relações sociais apropriadas pelo capital. A escola reaparece enquanto importante elo entre as diferentes perspectivas fetichistas que sustentam as práticas capitalistas de apropriação do trabalho. A responsabilidade da educação, defendida por Arendt, enquanto parte constitutiva do mundo e portanto responsável por sua manutenção e reprodução, é deslegitimada com a ressignificação da escola. Não se deve omitir a essência histórica da educação enquanto campo de disputa ideológica e política, entretanto, a ressignificação e sujeição da escola ao capital agrega o caráter fetichista e contraditório às relações pedagógicas que se desenvolvem na modernização.

Por meio de diferentes fontes de pesquisa utilizadas para este estudo, pode-se observar os objetivos das práticas difundidas pela Organização Bacharelado Internacional. Para além da complexa e implicada reprodução das formas categoriais do capital e das relações contraditórias do trabalho, a IBO se constitui enquanto instituição de ensino engajada na formação de líderes e representantes mundiais. Esta característica fica evidente nas descrições dos temas transdisciplinares, bem como o esforço em promover o desenvolvimento de indivíduos que perpetuarão as práticas capitalistas do ponto de vista daqueles que são proprietários dos meios de produção. Em algumas entrevistas, como denominador comum, encontra-se o exemplo claro de tais práticas, nada além do fato de que as escolas que optam por currículos internacionais permitem o desenvolvimento educativo de famílias nas quais, no mínimo, um dos integrantes representam e comandam grandes corporações e instituições estatais - como consulados e embaixadas - e que portanto, adquirem certa mobilidade por diferentes países em curtos períodos de tempo.

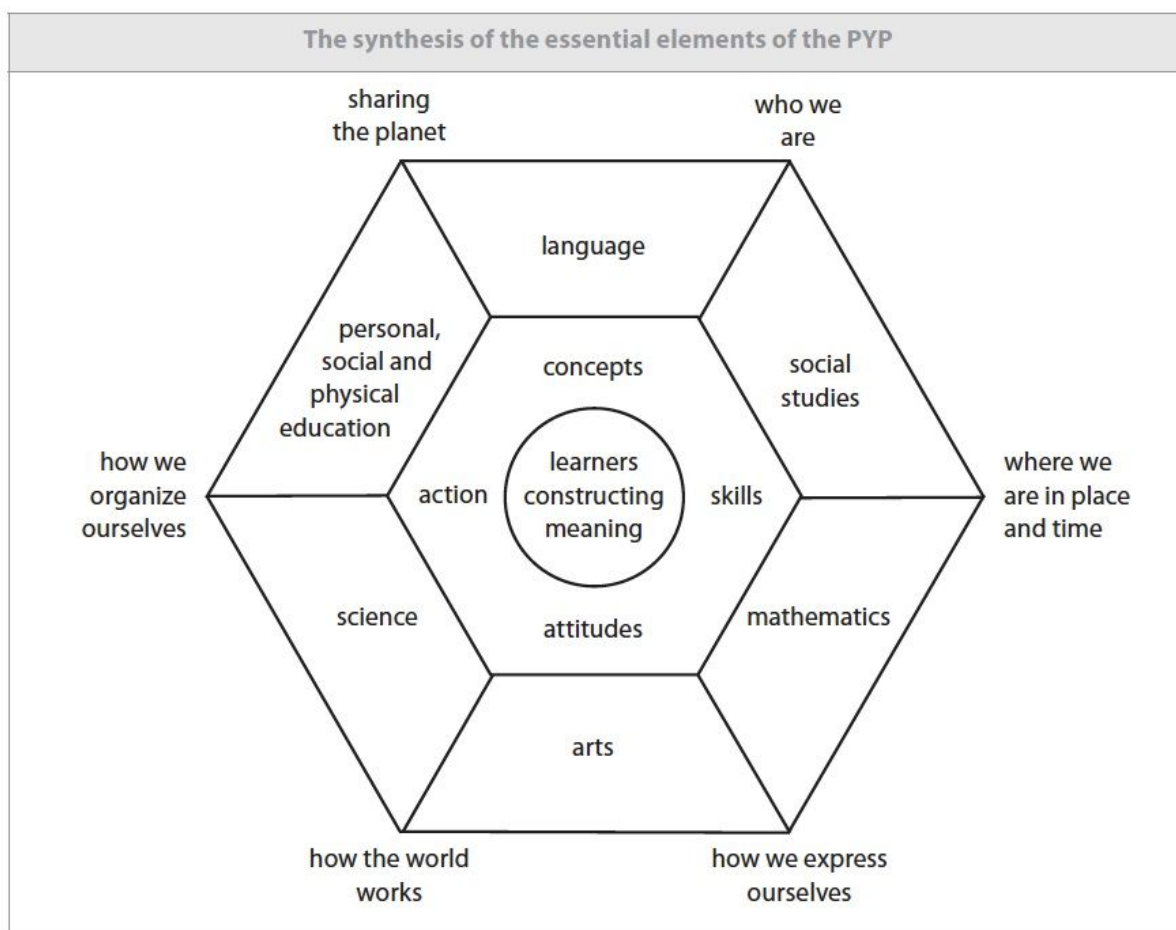
Diante da conjuntura da modernização, todos os segmentos sociais se convertem no movimento único de reprodução das contradições entre capital e

trabalho, ressignificando inclusive líderes e funções sociais mundiais. Quando, a partir do ponto de vista do colapso da modernização, Robert Kurz analisa a crise da modernização do ponto de vista do esgotamento da reprodução das formas categorias do trabalho de maneira fetichizada, aponta as razões pelas quais as diferentes formas sociais estão em crise.

Educação e ciência não são excepção. Por um lado a concorrência obriga à contínua inovação no uso dos conhecimentos científicos e das criações culturais; por outro lado, estes domínios constituem apenas "custos mortos", do ponto de vista da economia empresarial. Eles constituem um fundo de cujo conteúdo uma pessoa gostaria de servir-se no interesse da valorização do capital, mas pelo qual gostaria de pagar o mínimo possível. Na crise, quando até os lucros se evaporam, os rendimentos e a cobrança de impostos diminuem em paralelo e agrava-se esta contradição. Do jardim de infância ao instituto de pesquisa teórica, todo o sistema de educação, cultura, formação e ciência se arruina, exactamente como todos os outros domínios não directamente lucrativos. E quando as consequências do colapso se fazem sentir, retroagindo sobre a valorização, fica todo o mundo em ressaca e a exigir "mais esforço da educação" (A CRISE GERAL NA EDUCAÇÃO, 2004)

Outro aspecto que pode ser ressaltado em relação aos temas transdisciplinares é a reafirmação objetiva da lógica formal enquanto determinante da relação de construção de conhecimento. A racionalização do processo por meio de instrumentos e metodologias pré-concebidos nada mais expressam do que a concepção fetichista pela qual torna-se possível o domínio da natureza e das relações sociais. O programa apresenta exemplos práticos, como gráficos e organogramas informativos, para professores e coordenadores, de como planejar reuniões, aulas, atividades avaliativas e as melhores formas de convivência no ambiente escolar, todo o currículo pode ser sintetizado em um organograma:

Figura 1 - Síntese dos elementos essenciais do PYP



Fonte: IBO (2015).

O programa curricular PYP não se estende por inúmeras páginas de conteúdo e diretrizes para o ensino. Para além das práticas sociais e estruturas formais de organização difundidas através do programa de ensino, o PYP se propõe a desenvolver as habilidades de professores e alunos em busca do aprimoramento da força de trabalho. Sob a luz da racionalidade científica, aliada com a ideologia fetichizada do refinamento individual e da valorização de tudo aquilo que é comum para a humanidade, o PYP promove com a educação internacional a reprodução das contradições capitalistas e por conseguinte, de sua forma moderna de crise e colapso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção de conhecimento foi corrompido com os avanços da técnica e da ciência lógica-formal, apropriadas pelo capitalismo, sobre as formas sociais modernas. A perda da percepção sensível, a anulação dos fatos e da experiência revelam o culto cego ao esclarecimento despótico que por meio da dedução positivista, vende-se como imparcialidade dentro de cenários idealistas e estruturalistas. Quando, na modernização, a ciência e o saber passam a ser instrumentos técnicos de poder, a produção do pensamento e do conhecimento são negligenciadas pela contradição capital e trabalho de forma que apenas a reprodutibilidade técnica de leis e conceitos idealmente formais passa a ser perpetuada enquanto verdade absoluta e inquestionável.

Quando em Adorno e Horkheimer, o esclarecimento surge como ferramenta técnica moderna do capital, em Kurz esta ferramenta se mostra engendrada em um emaranhado de relações sociais que, também corrompidas e apropriadas pelo capital, entram em colapso. Fazendo referência à luz do século XVIII, base da crítica ao esclarecimento em Adorno, Robert Kurz (1997, p. 249), notavelmente acrescenta:

O lampejo celeste de um Deus perfeitamente indevassável foi apenas secularizado na banalidade monstruosa do fim em si mesmo que é o capitalismo, cujo trato cabalístico com a matéria terrena consiste na acumulação absurda do valor econômico. Isto não é razão, mas supremo desvario; e o que aí rebrilha é o fulgor do absurdo, que aflige e ofusca a vista.

Procurou-se neste estudo estabelecer uma linha argumentativa que relaciona o conceito de esclarecimento enquanto uma das expressões da contradição capital-trabalho que no limite da modernização entram em colapso. Dentre os diversos exemplos de como esta expressão do esclarecimento se reproduz no social, é notório que, sob a forma da ciência moderna, o esclarecimento encontra no território das escolas formas de se reproduzir com legitimidade e facilidade. Discute-se então o papel da escola e suas responsabilidades, por meio do pensamento de Hannah Arendt e a crise na educação.

O conceito de crise é outro aspecto que se faz presente nas três principais referências utilizadas. É importante ressaltar que o conceito de crise é ressignificado

em cada uma das leituras, possuindo portanto, diferentes conotações em cada discurso. A maior expressão desta resignificação, não necessariamente antagônica ou divergente, pode ser observada entre os conceitos de Kurz e Arendt. Para o primeiro, o conceito de crise tem origem no pensamento de Marx e sua teoria sobre a queda tendencial da taxa de lucro, também analisadas neste estudo. Em uma leitura crítica ao pensamento de Marx, Kurz (2004, p. 18) desenvolve o conceito de crise e colapso de maneira histórica, “da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial”, com enfoque nas relações de trabalho e na contradição posta pelo capital, tornando o trabalho abstrato.

Pois o trabalho como tal, considerado dessa forma seca e abstrata, não é nada supra-histórico. Em sua forma especificamente histórica, o trabalho nada mais é do que a exploração econômica e abstrata, em empresas, da força de trabalho humana e das matérias primas. Nesse sentido ele pertence exclusivamente à era moderna, e como tal foi acolhido acriticamente por ambos os sistemas conflitantes do pós-guerra. Mas o trabalho, nessa curiosa forma abstrata, pode ser definido também como atividade que, de maneira igualmente curiosa, traz sua finalidade em si mesma. É precisamente esse caráter, de finalidade inerente, que tanto caracteriza tanto o sistema burguês do Ocidente e o movimento operário moderno: revela-se no ‘ponto de vista do trabalhador’ e no ethos de trabalho abstrato aquela idolatria fetichista do maior e mais intenso dispêndio possível de força de trabalho, além das necessidades concretas subjetivamente perceptíveis.

Em Arendt (2014), o conceito de crise permeia o campo político da discussão. Para a autora que busca referências na epistemologia grega, o momento de crise é um momento em que se põe à prova todas as questionamentos e respostas que anteriormente sustentavam as relações sociais, “dilacerando preconceitos”. Um processo de ruptura que se manifesta de diferentes maneiras e em diferentes lugares. Dentre suas diversas análises acerca das relações sociais, Arendt examina a educação (objetivada no modelo de educação dos Estados Unidos da América) sob a forma de ser da crise, da modernização. Por meio de um debate rico sobre as formas de apropriação da crise pelas escolas que levam a educação a uma crise de sentido, na qual as responsabilidades são negligenciadas e o ensino fica comprometido, Arendt põe a nu a relevância política da educação, que resignificada, passa a desempenhar funções antes desempenhadas no lar

permitindo assim a reprodução de categorias sociais do capital e trabalho modernos em âmbitos ainda desconhecidos do social.

não faz muito sentido agirmos como se a situação fosse a mesma, como se apenas nos houvéssemos como que extraviado do caminho certo, sendo livres para, a qualquer momento, reencontrar o rumo. Isso quer dizer que não se pode, onde quer que a crise haja ocorrido no mundo moderno, ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás. (...) Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não esquecermos que está no alcance do poder do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos (ARENDT, 2014, p. 245).

Para Arendt, a resposta humana às transformações da modernização e consequentemente à crise nada mais foram que as mesmas respostas que anteriormente sustentavam as práticas e as relações sociais. Assim, suas reflexões sobre a crise na educação aqui debatem, em conjunto com o pensamento de Kurz, Adorno e Horkheimer, a transformação da educação e das escolas em territórios de disputa ideológica nas quais o conhecimento científico, que com a modernização restringiu-se pela repetição por meio da difusão de um pensamento ontologizado sem consciência autocrítica, faz das escolas instrumentos de reprodução de formas categoriais de mundo desiguais, fantasmagóricas, formas categoriais que idealizam um mundo em crise.

O desenvolvimento da tecnologia educacional dos currículos e programas de ensino, postula a racionalização das formas de ser sociais em todos os níveis da escolarização, inclusive nos procedimentos didáticos e pedagógicos. Aqui, novamente questiona-se o negligenciamento das responsabilidades do todo social e da escola, em menor escala, e como estes processos reafirmam a crise da modernização. Quando a racionalidade formal da ciência efetiva-se enquanto metodologia de ensino, legitima-se no discurso e na formação dos indivíduos as formas mais subjetivas de apropriação das relações sociais pelo trabalho e capital. A escolha para estudo de um programa de ensino, tão particular como o Primary Years Programme da Organização Bacharelado Internacional, tem como pressuposto uma tentativa de problematizar os limites estipulados à crise na

educação no que diz respeito à sua abrangência dentro do espectro escolar. O PYP é a forma crítica do próprio ensino. Procurou-se exemplificar uma das diferentes formas de expressão destas ferramentas curriculares de poder, que contraditoriamente e dialeticamente preparam e reproduzem indivíduos para uma forma fetichizada de mundo em crise. O estudo das particularidades deste programa, ilustra a totalidade da crise, que abarca inclusive as classes mais privilegiadas da sociedade no que diz respeito à reprodutibilidade acrítica das formas de ser do trabalho, hoje em crise, nas relações sociais.

Sob tal perspectiva argumentativa, pretendeu-se elucidar aspectos do programa de ensino que permitissem a formulação de uma crítica para além dos aspectos estéticos de conduta individual dentro do ambiente e das relações escolares, mas sim uma crítica à não problematização da crise pelo programa, reafirmando as categorias do trabalho e não reconhecendo que é a crise que o faz existir. Quando do trabalho é negado, pensar de que significa então a formação desta consciência fetichizada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos, Trad. Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

AREAL, S; TERZIBACHIAN, M. F. **La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina**: exigiendo educación, redefiniendo lo público. México, 2012.

Disponível em:

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200009>. Acesso em: 17 jan. 2017.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CANTUÁRIA, A. **Escola internacional, educação nacional**: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000350876&fd=y>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

HEGEL, G. W. F. O Conceito: A doutrina do conceito. In: **Ciência da Lógica**, Trad. Augusta Mondolfo, Rodolfo Mondolfo. Argentina: Solar Hachete, 1968, pp. 531-549.

INTERNACIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION. **Find an IB world school**. United Kingdom, 2013. Disponível em: <<http://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Region=&SearchFields.Country=&SearchFields.Keywords=&SearchFields.Language=&SearchFields.BoardingFacilities=&SearchFields.SchoolGender=&SearchFields.TypePublic=true&SearchFields.TypePrivate=true>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **What is an IB education?**. United Kingdom, 2013. Disponível em: <<http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-en.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

KURZ, R. **Crise geral na educação**. Trad. Ana Moura. São Paulo, 2006.
Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/rkurz155.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2017

_____. **Os últimos combates**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 3.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Escolas estrangeiras no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14820-escolas-estrangeiras-no-brasil>>. Acesso em 18 jan. 2017.

_____. Parecer homologado: Despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2260-pceb023-09-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em:

NUNES, I. B. **O trabalho infantil na revolução industrial inglesa**: uma contribuição ao trabalho docente na sétima série. Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1397-8.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

TOCQUEVILLE, A. **O antigo Regime e a Revolução**. Trad. Rosemary Costhek Abilio. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

Anexos

ANEXO A - *IB learner profile*

The aim of all IB programmes is to develop internationally minded people who, recognizing their common humanity and shared guardianship of the planet, help to create a better and more peaceful world.

IB learners strive to be:

Inquirers: They develop their natural curiosity. They acquire the skills necessary to conduct inquiry and research and show independence in learning. They actively enjoy learning and this love of learning will be sustained throughout their lives.

Knowledgeable: They explore concepts, ideas and issues that have local and global significance. In so doing, they acquire in-depth knowledge and develop understanding across a broad and balanced range of disciplines.

Thinkers: They exercise initiative in applying thinking skills critically and creatively to recognize and approach complex problems, and make reasoned, ethical decisions.

Communicators: They understand and express ideas and information confidently and creatively in more than one language and in a variety of modes of communication.

They work effectively and willingly in collaboration with others.

Principled: They act with integrity and honesty, with a strong sense of fairness, justice

and respect for the dignity of the individual, groups and communities. They take responsibility for their own actions and the consequences that accompany them.

Open-minded: They understand and appreciate their own cultures and personal histories, and are open to the perspectives, values and traditions of other individuals and communities. They are accustomed to seeking and evaluating a range of points of view, and are willing to grow from the experience.

Caring: They show empathy, compassion and respect towards the needs and feelings of others. They have a personal commitment to service, and act to make a positive difference to the lives of others and to the environment.

Risk-takers: They approach unfamiliar situations and uncertainty with courage and forethought, and have the independence of spirit to explore new roles, ideas and strategies. They are brave and articulate in defending their beliefs.

Balanced: They understand the importance of intellectual, physical and emotional balance to achieve personal well-being for themselves and others.

Reflective: They give thoughtful consideration to their own learning and experience. They are able to assess and understand their strengths and limitations in order to support their learning and personal development.

ANEXO B - *PYP transdisciplinary themes*

Who we are: An inquiry into the nature of the self; beliefs and values; personal, physical, mental, social and spiritual health; human relationships including families, friends, communities, and cultures; rights and responsibilities; what it means to be human.

Where we are in place and time: An inquiry into orientation in place and time; personal histories; homes and journeys; the discoveries, explorations and migrations of humankind; the relationships between and the interconnectedness of individuals and civilizations, from local and global perspectives.

How we express ourselves: An inquiry into the ways in which we discover and express ideas, feelings, nature, culture, beliefs and values; the ways in which we reflect on, extend and enjoy our creativity; our appreciation of the aesthetic.

How the world works: An inquiry into the natural world and its laws; the interaction between the natural world (physical and biological) and human societies; how

humans use their understanding of scientific principles; the impact of scientific and technological advances on society and on the environment.

How we organize ourselves: An inquiry into the interconnectedness of human-made systems and communities; the structure and function of organizations; societal decision-making; economic activities and their impact on humankind and the environment.

Sharing the planet: An inquiry into rights and responsibilities in the struggle to share finite resources with other people and with other living things; communities and the relationships within and between them; access to equal opportunities; peace and conflict resolution.