

Políticas públicas e formação de professores: restabelecendo o diálogo com o marxismo

CLAUDIO LUIS DE ALVARENGA BARBOSA¹

Resumo

Este texto parte do princípio de que existem características comuns a qualquer formação social capitalista. Com esse pressuposto, discute-se a relação entre os interesses do capital e as políticas públicas para a formação de professores da educação básica – professores que, inevitavelmente, atuarão em um mundo cada vez mais globalizado, sob a tutela do neoliberalismo. Direcionada pelo ideário neoliberal, a educação assume um papel em conformidade com as exigências de inserção compulsória da sociedade à nova ordem mundial. Nesse contexto, a análise dessas políticas públicas educacionais só pode ser eficiente com a adoção do método proposto por Marx para a crítica da economia política. Assim, esta discussão busca entender a educação básica em sua real dimensão, livre de amarras ideológicas.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Marxismo.

Public policies and teacher's formation: restoring dialogue with marxism

Abstract

This text assumes that there are characteristics common to any capitalist social formation. With this assumption, the relationship between capital interests and public policies for the training of basic education teachers is discussed. Teachers who, inevitably, will act in an increasingly globalized world, under the tutelage of neoliberalism. Directed by the neoliberal ideology, education assumes a role in accordance with the demands of society's compulsory insertion into the new world order. In this context, the analysis of these educational public policies can only be

efficient with the adoption of the method proposed by Marx for the critique of political economy. Thus, this discussion seeks to understand basic education in its real dimension, free from ideological bonds.

Keywords: Public policies. Teacher's formation. Marxism.

Políticas públicas y formación de profesores: restaurar el diálogo con el marxismo

Resumen

Este texto asume que hay características comunes a cualquier formación social capitalista. Con este supuesto, se discute la relación entre los intereses de capital y las políticas públicas para la formación de docentes de educación básica. Docentes que, inevitablemente, actuarán en un mundo cada vez más globalizado, bajo la tutela del neoliberalismo. Dirigida por la ideología neoliberal, la educación asume un papel acorde con las exigencias de la inserción obligatoria de la sociedad en el nuevo orden mundial. En este contexto, el análisis de estas políticas públicas educativas solo puede ser eficiente con la adopción del método propuesto por Marx para la crítica de la economía política. Por lo tanto, este trabajo busca comprender la educación básica en su dimensión real, libre de vínculos ideológicos. Palabras clave: Políticas públicas. Formación docente. Marxismo.

Introdução

É provável que a menção ao “marxismo” no título deste texto possa gerar estranhamento e levar alguns leitores a questionamentos, tais como: atualmente, o marxismo poderia ainda nos dizer algo sobre políticas públicas para a formação de professores? Marx não está morto? Então, por que “ressuscitá-lo”? Como o marxismo poderia ajudar a melhorar a educação? Se levamos em conta os ataques teóricos sofridos pelo marxismo ao longo das últimas décadas, principalmente após o desmoronamento do mundo comunista na Europa oriental e na extinta União Soviética, chegaremos à conclusão de que essas perguntas não são totalmente descabidas.

O marxismo, de modo geral, sempre se caracterizou pela defesa da indissolubilidade entre teoria e prática. No entanto, quando olhamos as experiências políticas colocadas em práticas durante o século XX (e rotuladas como “socialismo real”), percebemos que esses empreendimentos colocaram a teoria marxista em uma situação constrangedora, em que a “prática”

parecia não condizer com a “teoria” (CARDOSO, 2002). Se, de acordo com o marxismo, teoria e prática deveriam estar em íntima relação, como explicar o sofrimento humano gerado por essas experiências socialistas (na China e na extinta União Soviética, por exemplo), que se contrapõem explicitamente ao humanismo defendido por Marx? Em princípio, essa aparente contradição se devia ao fato de que, naquela época, tínhamos, na verdade, dois tipos de socialismo, e não apenas um socialismo uniforme, conforme o discurso vulgar deixava transparecer. Por um lado, existia um socialismo totalitário e, por outro, um socialismo humanista marxista (FROMM, 1975). Sendo assim, a identificação imediata entre a filosofia de Marx e o socialismo real era (e ainda é), no mínimo, equivocada, pois,

embora na verdade a União Soviética seja [fosse] um sistema de capitalismo de Estado conservador, e não a concretização do socialismo marxista, e embora a China negue [negasse], pelos meios empregados, a emancipação do indivíduo que é a própria meta do socialismo, ambos utilizam [utilizavam] o engodo das ideias marxistas para recomendarem-se aos povos da Ásia e da África (FROMM, 1975, p. 9).

Neste ponto, é imperativo reconhecer que, transcorrido quase meio século desde que Fromm (1975) fez esse esclarecimento, este ainda é extremamente atual e útil para desfazer a confusão entre o que Marx efetivamente disse e o que “disseram” em nome dele. Por isso, “é vital compreender que o argumento da democracia socialista não tem nada a ver com a codificação que esta sofreu em mãos do stalinismo e seus acólitos” (BÓRON, 1996, p. 74). Não se pode condenar Marx injustamente, pois sua obra tem sido motivo de muitas controvérsias mal-intencionadas.

Diante desse quadro, acreditamos que, apesar de todos os ataques ao pensamento de Marx (e seus desdobramentos), essa filosofia continua sendo uma eficiente ferramenta teórica para compreender adequadamente a sociedade. E, tendo em vista, que essa compreensão demanda a contribuição de diferentes áreas do conhecimento, é necessário reconhecer que “nenhuma ciência humana seria o que é hoje se não fosse o pensamento marxista” (BARROS FILHO; DAINEZI, 2014, p. 11). No entanto, essa colocação não deve ser entendida como a defesa de um simplismo na adoção do legado de Marx. Visando ao adequado entendimento da realidade, não se pode confundir uma meticolosa investigação – balizada por sólido aporte teórico

– com uma banalização do método de Marx, como se a adoção automática desse método pudesse explicar todas as questões relativas ao funcionamento da sociedade. Em oposição a essa vulgarização metodológica, é mister estudar a história de forma totalizante e examinar “em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem” (MARX; ENGELS, 2010, p. 107).

A partir dessa passagem, podemos inferir que, na concepção materialista da história, proposta por Marx, conhecer a realidade é tarefa complexa, não se reduzindo à simples aplicação de teorias ou leis científicas. Tal complexidade é evidenciada por Lukács (2003, p. 86), ao sustentar que “o conhecimento da verdadeira objetividade de um fenômeno, o conhecimento de seu caráter histórico e o conhecimento de sua função real na totalidade social formam [...] um ato indiviso do conhecimento”.

Em outras palavras, conhecer implica enxergar a unidade existente entre as diferentes faces do fenômeno a ser conhecido. E, entre esses fenômenos que se beneficiam da análise marxista, destacamos a educação, como um todo, em sua relação com a sociedade. Assim, ao tomarmos esse complexo fenômeno social como objeto a ser conhecido, iremos refletir sobre as políticas públicas voltadas para a formação de professores que irão atuar na educação básica.

Partimos do princípio de que, se a educação é um fenômeno carregado de valores, conceitos e objetivos diretamente relacionados a uma dada sociedade, é essencial entender como se constitui esse direcionamento para a ação educativa. E é nesse sentido que as políticas públicas devem ser analisadas: a quem o Estado quer atender com essas ações? Quais são os critérios utilizados pelo Estado para definir essas diretrizes? Qual é o escopo das ações direcionadas para a formação de professores que atuarão na educação básica? Enfim, por que existem políticas públicas?

Em consonância com esse aporte teórico marxista, não se pode olvidar que o Estado capitalista só é adequadamente entendido enquanto um Estado de classe. Esse pressuposto foi estabelecido, inicialmente, por Marx e Engels (2007, p. 74), quando argumentam que,

sendo o Estado [...] a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela

mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta.

A partir dessa base argumentativa deixada por Marx e Engels, este artigo busca identificar, nas políticas públicas de formação de professores, ações essencialmente marcadas por interesses de classe. Tem-se por pressuposto para essa reflexão que, se a lei, o direito e as políticas públicas repousam em alguma vontade, esta, com certeza, tem seu lastro na vontade da classe economicamente dominante. Sendo assim, é plausível acreditarmos que Marx ainda tem muito a nos ensinar.

Políticas públicas para a formação de professores a partir de um referencial marxista: limites e potencialidades

Pelas próprias limitações de espaço, não é objetivo deste texto fazer uma exaustiva discussão sobre o pensamento de Marx e sobre o marxismo ou “marxismos” (NETTO, 1994). Na verdade, buscamos apenas apontar possíveis contribuições dessa concepção filosófica marxista, caso ela balizasse as políticas públicas voltadas para a formação de professores da educação básica. Professores que, certamente, irão atuar em um mundo cada vez mais globalizado.

Assumindo, então, a ideia de globalização como ponto de partida, devemos destacar que o principal aspecto desse fenômeno diz respeito à economia capitalista. Como esse modo de produção domina, praticamente, todas as partes da Terra, as sequelas engendradas por esse modelo econômico também aparecem em escala planetária: desemprego, fome, escassez de água potável, degradação ambiental, guerras etc. Ao comentar esse fenômeno, Mézáros (2002, p. 92) sustenta que

o capital invadiu e subjugou todos os cantos de nosso planeta [...]. No entanto, ele se mostrou absolutamente incapaz de resolver os graves problemas que as pessoas têm de enfrentar na vida cotidiana pelo mundo afora [...]. A penetração do capital em cada um dos cantos do mundo “subdesenvolvido” só agravou esses problemas [...]. Depois de muitas décadas de intervenção [...], só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural.

Com esse posicionamento, Mészáros (2002) se contrapõe explicitamente aos discursos apologéticos sobre o capitalismo. Ao desvelar a crise estrutural imanente ao sistema do capital, esse autor abala as fundações das ideologias que sustentam tal sistema: as contradições internas do capitalismo são expostas de maneira clara. Assim, os que acreditam e/ou defendem a ideia de que o capitalismo funciona bem para “todos” são confrontados com uma realidade totalmente diferente da que é apontada pelos ideólogos da sociedade burguesa.

Diante desse contexto, surge uma pergunta crucial: o que isso tem a ver com a formação de profissionais para o magistério da educação básica? Como veremos no decorrer deste texto, temos fortes razões para acreditar que da resposta (da compreensão, da atenção) dada a essa questão depende o perfil do professor que será formado pelas instituições de educação superior. Perfil esse que, em linhas gerais, limita-se a duas possibilidades: ou esse profissional da educação básica será um sujeito da história, ou ele será apenas um objeto da história.

Quando configurado como “objeto” da história, identifica-se no professor a carência de uma formação contemplada com subsídios da filosofia marxista, ou seja, percebe-se no professor a ausência de uma prática continuamente marcada por uma atitude crítica²: sua docência é marcada pela ausência de uma análise da realidade à luz da totalidade. Com isso, em sua prática docente cotidiana, esse profissional tende a “alimentar” mecanismos de perpetuação do modo de produção capitalista: o individualismo como valor supremo, o consumismo como sinônimo de felicidade, a apatia mental, a naturalização da competição exacerbada, entre outros mecanismos.

Em uma outra perspectiva, o contato com o pensamento marxista durante a formação do profissional que lecionará na educação básica favorece a configuração de um “sujeito” da história. A atuação do docente, assim forjado, irá se pautar por uma perspectiva crítica da relação existente entre economia, educação e sociedade. Ademais, a influência dessa perspectiva na formação docente explicita-se na capacidade que esse profissional apresenta de compreender que a “consciência política” emerge da materialidade de fenômenos como globalização e neoliberalismo, que marcam o capitalismo contemporâneo (CORRÊA, 2003).

Nesse ponto, temos diante de nós o contexto propício à reflexão sobre as políticas públicas para a educação. Mas, inicialmente, cabe esclarecer que a definição da expressão “política pública” pode acolher diferentes

significados. E, entre esses possíveis sentidos, parece haver certo consenso de que, “quando se fala em políticas públicas, não se deve desconsiderar que se trata das decisões tomadas a partir do âmbito dos procedimentos e instituições governamentais, não exclusivamente, mas com especial participação” (BARRETO; CULLETON, 2010, p. 408). Diante dessa colocação, somos levados a inferir que, em sintonia com o discurso oficial, a questão das políticas públicas “está diretamente relacionada com a figura do Estado social [...]. Esse modelo de Estado direciona-se para os cidadãos que necessitem de maior proteção em virtude dos efeitos do mercado econômico” (BARRETO; CULLETON, 2010, p. 409).

Opondo-se a essa postura otimista sobre as políticas públicas, a tradição marxista nega a autenticidade desse interesse que o Estado alega ter pelo bem-estar dos “cidadãos necessitados”. Ou seja, seria um grande engano acreditar que “as políticas públicas são um modo de unir eventos heterogêneos, [...] com múltiplos protagonistas, mas que podem ser reconduzidos a um tratamento comum” (BARRETO; CULLETON, 2010, p. 408-409). Na verdade, em conformidade com a perspectiva crítica fundada no marxismo, qualquer ação política que tenha sua origem no Estado tende a favorecer a manutenção e o fortalecimento dos pilares de uma sociedade dividida em duas classes sociais fundamentais. No caso do modo de produção capitalista, devemos lembrar que essas classes fundamentais são determinadas pela posse ou não dos meios de produção: os capitalistas (a burguesia) e o proletariado (os produtores diretos). E como bem sintetiza Lênin (2017, p. 47), “o Estado é a organização especial do poder, é a organização da violência para a repressão de uma classe qualquer”.

Nesse contexto, pensar em políticas públicas requer, como pré-requisito essencial, a reflexão sobre o próprio papel desempenhado historicamente pelo Estado. Na literatura jurídica especializada, é comum encontrarmos amplas discussões no campo da “Teoria geral do Estado”, que costumam propor categorizações, tais como elementos de Estado, forma de Estado, forma de governo, sistema de governo, regime político etc. (ARAÚJO, 2011; CUNHA, 2012, 2013).

Entretanto, em conformidade com os objetivos deste texto, adotamos uma classificação externa ao Direito, que se direciona por uma perspectiva mais totalizante e crítica. Para essa análise, o mais importante não é definir os tipos de Estado (escravagista, feudal, burguês) que se sucederam na história, pois o caráter de classe desse Estado não sofre variações: os

tipos de Estado se alternam de acordo com as classes dominantes que surgem na história. Por outro lado, enquanto os “tipos de Estado” não perdem seu caráter de classe, as “formas de governo” (monarquia, república, ditadura militar) identificam o modo pela qual determinada classe exerce seu domínio (HARNECKER, 1990). É nesse sentido que a análise empreendida por Engels, no século XIX, continua válida para a época atual. Refletindo sobre a possibilidade de superação do modo capitalista de produção, Engels (2005, p. 88) esclarece que:

a sociedade, que se movera até então entre antagonismos de classe, precisou do Estado, ou seja, de uma organização da classe exploradora correspondente para manter as condições externas de produção e, portanto, particularmente, para manter pela força a classe explorada nas condições de opressão [...] determinadas pelo modo de produção existente

Ao analisarmos a argumentação desenvolvida nos parágrafos anteriores, poderíamos sintetizar essas ideias, apontando a mais bem elaborada ilusão política do nosso tempo. Estamos nos referindo ao engodo articulado pelo discurso jurídico ao sustentar que “o Estado Democrático de Direito tem fundamentos ideológicos na preservação da paz social” (CUNHA, 2013, p. 155). Para os adeptos dessa ideia, não há dúvida alguma sobre a necessária existência do Estado para o bem-estar de todos os integrantes de uma dada sociedade. Por isso, defendem que “o conceito de Estado de Direito, no Brasil, deve ser concebido também como um Estado Democrático que traduz o conceito de um Estado fundado na participação popular” (CUNHA, 2013, p. 156).

No entanto, em consonância com a matriz teórica que baliza nossa reflexão, o discurso que fundamenta o Estado democrático de direito não passa de uma elaboração ideológica repleta de racionalidade. E, enquanto ideologia, esse discurso tem como principal objetivo a promoção de uma visão harmônica da sociedade: as divisões da sociedade fundada em classes são escamoteadas. Nesse sentido, muito distante de ser um simples conjunto de ideias,

a ideologia é o exercício da dominação social e política por meio das ideias. Não é um ideário, mas o conjunto das ideias da classe dominante de uma sociedade e que não se apresenta como tal, e sim oculta essa particularidade, apresentando-se como se valesse para todas as classes sociais (CHAUI, 2013, p. 126).

Com essa citação, parece que chegamos a um ponto em que não é mais possível voltar a acreditar ingenuamente nas “boas intenções” do Estado e de suas políticas públicas. Mas, além de todas as variáveis levantadas ao longo deste texto e de tudo que já discutimos sobre a relação entre capitalismo, Estado e políticas públicas, devemos acrescentar também a questão da globalização e do neoliberalismo, de tal forma que, na atual conjuntura brasileira, o correto entendimento das chamadas políticas públicas e/ou sociais só ocorre adequadamente em consonância com a compreensão do fenômeno da globalização da economia e da sua fundamentação no pensamento neoliberal. Em tempos de globalização e neoliberalismo,

a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais [...] em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 156).

Diante desse cenário, torna-se inviável o desenvolvimento de um debate sério sobre políticas educacionais públicas, sem referência ao método proposto por Marx para a crítica da economia política. A partir dessa perspectiva de investigação, educação e economia são entendidas em sua interdependência, ou seja, identifica-se a natureza mediata e necessária entre processo produtivo, processo educativo e estrutura socioeconômica. À educação atribui-se um papel de mediação como resposta às condições gerais da produção capitalista, em conformidade com as exigências do mercado. Essas exigências, por sua vez, são engendradas pela inserção compulsória da sociedade à nova ordem mundial de globalização do mercado, direcionada pelo ideário neoliberal. Entretanto,

a função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar” [...], de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo (FRIGOTTO, 1993, p. 151).

Assim, a proposta de discutir políticas públicas para a educação e, especificamente, para a formação de professores não pode estar atrelada à

concepção simplista da “teoria do capital humano”, que identifica uma relação causal entre investimento em educação e crescimento social ou individual. Na perspectiva dessa teoria, existe um vínculo direto entre educação e produção, em que a educação aparece como uma instância capaz de proporcionar a superação das desigualdades sociais e econômicas entre os homens.

Em contrapartida – em conformidade com Frigotto (1993), citado anteriormente –, a escola vem, cada vez mais, assumindo o papel central no fornecimento de um saber especializado, tanto para aqueles que ocuparão cargos de comando no processo produtivo capitalista quanto para os que ocuparão cargos essenciais para a continuidade desse processo. E para a população que irá compor a massa de trabalhadores, em linhas gerais, a escola acaba contribuindo apenas para o abastecimento de alguns “saberes” objetivos e elementares.

Políticas públicas para a educação básica: formando o professor objeto da história

Depois de tudo que foi exposto na seção anterior, poderíamos colocar a seguinte questão: afinal, quem é esse professor da educação básica, caracterizado como objeto da história? Entre os vários sentidos possíveis de serem atribuídos ao termo “objeto”, o que nos interessa se define como um conceito do campo epistemológico. Na relação de conhecimento, o objeto é aquilo que sempre se constitui em relação ao sujeito: o que é conhecido (o objeto) se caracteriza por oposição ao que conhece (o sujeito).

Nesse sentido, identificamos como “objeto da história” o indivíduo que assume uma postura passiva em relação ao seu papel social. A constituição dessa postura ocorre de forma mecânica e acrítica no decurso de sua vida. Ao longo de sua jornada existencial, como membro de uma dada sociedade, esse indivíduo “objeto” apenas recebe ou sofre os efeitos, não tendo ingerência sobre as causas dos acontecimentos que colocam uma sociedade em movimento. Em contrapartida, o “sujeito da história” caracteriza-se como o indivíduo que assume um papel ativo, agindo conscientemente na construção da sociedade na qual está inserido. Sintetizando esse raciocínio, remetemo-nos ao pensamento de Freire (1989, p. 61), quando sustenta que, “se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica”.

Diante dessas definições preliminares, podemos entender um professor objeto da história como aquele profissional que, em linhas gerais, atua exclusivamente como um agente da ideologia. Ou seja, é o professor que, acreditando ter plena autonomia intelectual, ao ensinar, acaba se limitando a atender às determinações de quem o “formou professor”. Limita-se a seguir as diretrizes daquele que foi responsável por sua formação docente ou, em outras palavras, o Estado. E é nesse sentido que, para Gramsci (1995, p. 11), “os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”.

Assim, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o professor objeto da história acaba incitando, em seus alunos, alguns comportamentos incompatíveis com a visão desejada por Marx para a vida em sociedade. Ou seja, esse tipo de docente pode instigar o surgimento de “desejos consumistas”, a naturalização das desigualdades sociais e econômicas, a falta de iniciativa intelectual, a emulação (como valor supremo), o egoísmo etc. Enfim, esse professor objeto da história tende a ensinar princípios e comportamentos que, em última instância, expressam apenas a visão de mundo imposta por uma minoria situada – econômica e socialmente – em posição privilegiada de poder. Enquanto agente da ideologia, atua no sentido de “homogeneizar” a sociedade, escamoteando as desigualdades e a exploração; em outros termos, ignora a “luta de classes”.

Segundo Mészáros (2004, p. 459), “a ideologia é em geral considerada o principal obstáculo da consciência para a autonomia e a emancipação”. Por essa razão, ao ser formado como objeto da história e, inevitavelmente, enquanto agente da ideologia, o professor da educação básica não faz uma leitura crítica, por exemplo, dos conteúdos de ensino que lhe são impostos pelas “instâncias superiores”. Acaba ensinando esses conteúdos, sem qualquer questionamento ou elaboração pessoal.

Em termos práticos, os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas da educação básica acabam priorizando a configuração de um ambiente dominado pelas ideologias que naturalizam o capitalismo, suas desigualdades, contradições e os sintomas de suas crises que se multiplicam. Mas os efeitos deletérios gerados por essa ausência de leitura crítica da realidade social não se limitam à questão dos conteúdos de ensino. Na verdade, esses efeitos estendem-se à compreensão sobre o papel da escola, condiciona o relacionamento professor-aluno, influencia a “escolha” dos pressupostos de ensino e aprendizagem. Em suma, condiciona a própria compreensão que o professor tem sobre seu cotidiano escolar.

Forjado em um contexto extremamente ideologizado, o professor da educação básica, inevitavelmente, contribui para a formação de uma massa acrítica de consumidores dos diferentes produtos ligados ao ordenamento capitalista, sob a hegemonia neoliberal: pessoas individualistas, consumistas e excessivamente hedonistas, ou seja, no cenário da expansão capitalista mundial, a educação em nosso país foi totalmente redefinida pelo neoliberalismo, enquanto projeto político e ideológico. Em consonância com essa reconfiguração econômica e social, as políticas públicas e sociais das últimas décadas se caracterizam por “tendências de contração dos encargos sociais e previdenciários, pela supercapitalização, com a privatização explícita ou induzida de setores de utilidade pública, em que se incluem saúde, educação e previdência” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 155).

Isso não significa que o problema esteja na “educação em si”. A questão diz respeito à própria essência do modo de produção capitalista. Ao transformar tudo em mercadoria, o capitalismo tem na educação um produto altamente lucrativo. Nessa perspectiva, tomando como exemplo o caso emblemático da educação superior, Rodrigues (2007, p. 22) sustenta que “a lógica acadêmica de gestão universitária está sendo subsumida à teleologia do capital, através da gestão empresarial”. Fazendo uma detalhada exposição de motivos, analisando as formas como o capital se relaciona com a educação escolar, o mesmo autor reconhece em sua argumentação a finalidade de demonstrar que, “produzidos sob a perspectiva da produção mercantil. [...], a educação e o conhecimento converter-se-iam em mercadorias a serem incorporadas ao processo produtivo sob controle do capital industrial” (RODRIGUES, 2007, p. 83).

Além de ser uma mercadoria extremamente rentável, a educação, na sua forma “simplista” de espaço de transmissão de saberes, pode também funcionar como um dos mais eficientes veículos da ideologia, mas não só espaço para difusão de ideologias já consolidadas, como também local privilegiado para a criação de novas ideologias que, geralmente, assumem a forma de “discurso competente” (discurso científico, jurídico, filosófico etc.).

Por esse prisma, a nova retórica oficial sobre educação, ao se apresentar como “revolucionária”, na verdade continua marcada pelo estreito vínculo com os interesses do capital. Essa situação fica evidente no extenso programa de reformas educativas implantado nas últimas décadas, definindo-se, basicamente, como uma política de mercantilização do ensino, em que

o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação [...]. Disposto a “terceirizar” o ensino, acenou com vantagens para que a iniciativa privada fosse seduzida a investir no ramo educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 116-117).

Como um agravante dessa situação, o fenômeno educativo pode não apenas alienar os indivíduos, mas também contribuir para a “despolitização”. Por um lado, o discurso oficial sobre a necessidade de uma ampla reforma educacional omite as reais causas dos problemas crônicos da educação brasileira, como o analfabetismo funcional e o alto grau de repetência e evasão escolar; por outro lado, direciona a atenção da população às soluções fictícias para esses problemas educacionais, objetivando reforçar o discurso que apresenta essas “soluções fictícias”, enquanto construção ideológica.

A mídia convoca a sociedade a trabalhar voluntariamente na escola de seu bairro, a “adotar um aluno”, a ser parceira naquilo que constitucionalmente é obrigação do Estado, a educação dos cidadãos. Esse deslocamento de responsabilidade, do governo para a sociedade civil, estava previsto na Lei 9394/96 [...]. Soma-se a essa redefinição legal outra de igual peso, a educação é obrigação, primeiramente, da família que, gradativamente, deverá assumir tarefas na escola (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 116-117).

Com artifícios dessa natureza, os governos brasileiros de orientação neoliberal (Fernando Henrique e Lula³) conseguiram se impor e ainda conquistar a adesão até mesmo de setores da intelectualidade. E o mais interessante dessa adesão por parte dos intelectuais é que ela não está livre de ser objeto de manipulação ideológica. Se considerarmos o papel que a mídia exerce na política contemporânea, o próprio apoio de uma parcela da intelectualidade acaba funcionando como ferramenta para legitimar a construção de uma “opinião pública”, favorável às ações do Estado. Sobre essa questão, Chomsky (2013, p. 13) é categórico ao afirmar que “a propaganda política patrocinada pelo Estado, quando apoiada pelas classes instruídas e quando não existe espaço para contestá-la, pode ter consequências importantes”.

Entretanto, apesar do neoliberalismo ser exaltado pelos representantes do Estado, esse discurso engendra propostas e ações que acabam entrando

em contradição com a realidade educacional do Brasil. Se, por um lado, o Estado deve ser “mínimo” ao regulamentar e satisfazer direitos sociais (trabalho, saúde e educação, por exemplo), por outro lado deve ser “máximo” para os interesses do grande capital: fomentar incentivos fiscais, proteger investimentos de risco, garantir a estabilidade do mercado financeiro etc. Em outras palavras, o objetivo do capital monopolista é bombardear as intervenções do Estado que tenham caráter democrático. E, por conta dessas características peculiares, o ideário neoliberal traz em seu bojo diversas antinomias, que são facilmente identificadas nas políticas públicas para a educação (organização escolar, formação de professores, questão salarial, entre outras questões), quando, por exemplo: “alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 116-117).

Diante desse processo de “desregulamentação universal” (não apenas das relações de trabalho) impingido pelo capitalismo contemporâneo, constatamos que formar professores da educação básica para serem objetos da história tem consequências funestas para os setores mais pobres da sociedade civil, pois, de certa forma, essa perspectiva de formação docente restringe o papel da educação escolar aos princípios determinados pela economia e suas “leis”. Atrrelada aos interesses do neoliberalismo, as políticas para formação de professores acabam sendo marcadas pelos mesmos princípios dessa ideologia, entre os quais destacamos: flexibilização (das leis trabalhistas), privatização (como sinônimo de eficiência) e qualidade (como fruto da livre concorrência).

No cenário atual de uma formação social capitalista, deve-se levar em consideração que a edificação de uma autonomia intelectual do professor da educação básica se torna ainda mais difícil se tomarmos como certo que “as ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominantes” (MARX; ENGELS, 1993, p. 85). Assumindo esse pressuposto, a consciência espontânea que o professor desse nível escolar tem sobre o que caracteriza sua profissão acaba sendo determinada pelos interesses mercantis de grupos que se beneficiam das políticas públicas neoliberais.

Em contrapartida, o que aconteceria se o professor da educação básica, em vez de ser formado para assumir o papel de mero objeto da história, fosse preparado para fazer uma leitura crítica da relação entre educação e sociedade? Ou ainda, para questionar os objetivos tradicionalmente

atribuídos ao ensino nesse nível escolar? Como seria se esse docente fosse concebido não apenas para ensinar os conteúdos estabelecidos nas matrizes curriculares oficiais, mas também para definir conteúdos, metodologias e pressupostos de ensino e aprendizagem, a partir de uma leitura crítica da realidade social na qual seus alunos estão inseridos? Enfim, qual é o caminho para impedir que o professor da educação básica seja constituído para ser um simples objeto da história?

O professor da educação básica como sujeito da história: a escola como palco de lutas de classes

Ao refletirmos sobre as possíveis respostas às questões anteriores, percebemos que o pensamento marxista é imprescindível para uma fundamentação crítica durante a formação dos docentes que atuarão na educação básica. Indo à raiz do problema, “a investigação marxista caracteriza-se, assim, por não se deixar enganar por aspectos e semelhanças superficiais presentes nos ‘fatos’, procurando chegar à essência do fenômeno” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 39). Ser radical, no sentido de esforçar-se para ir à raiz do problema, é o que faz dessa perspectiva de investigação uma bússola para o entendimento adequado das condições de existência do capitalismo. E é nessa matriz, fundada em uma visão histórico-crítica da nossa sociedade, que a análise das políticas públicas para a formação docente deveriam se situar. Somente na perspectiva dessa formação crítica, balizada pela tradição marxista, torna-se possível vislumbrar a constituição de um professor da educação básica como sujeito da história.

Mas ser sujeito da história implica uma postura diferenciada ao olhar o mundo. Perante os desafios engendrados pela leitura crítica da relação entre educação e sociedade, o aspecto mais relevante dessa necessária mudança de postura do professor diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico – referencial esse que não deve fazer concessão ao simplismo e ao esquematismo na busca por explicações. Com efeito, é necessário superar a visão simplista que, muitas vezes, leva o sujeito cognoscente a confundir uma representação da realidade (como uma teoria econômica) com o processo de edificação da própria realidade. Melhor dizendo, a adequada compreensão da realidade só acontece pela ótica da concepção dialética da totalidade, pois, segundo Lukács (2003, p. 76), “somente nesse contexto, que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elemen-

tos do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade”.

Partindo desse pressuposto, é imprescindível que a relação entre educação e sociedade seja analisada de modo a levar em consideração seus diferentes fatores condicionantes: econômicos, políticos, históricos etc. Isso nos leva a constatar que, assim como não existe neutralidade nessa relação, ao direcionarmos esse debate para o “interior” da escola, por exemplo, constatamos que também não existem posições neutras na configuração do currículo para a educação básica. Para essa questão curricular, tomada como exemplo, um referencial teórico-metodológico balizado pela tradição marxista nos levaria a concluir, juntamente com Moreira e Silva (1994, p. 29), que “o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder”.

Diante desse posicionamento, podemos inferir que muitos professores não conseguem enxergar o conteúdo curricular como simples fruto de uma tradição seletiva. Além disso, não percebem que a obrigatoriedade ou não de se ensinar determinadas disciplinas em detrimento de outras, em si, já parte de uma ideia preconcebida: a necessidade de organizar o conhecimento escolar por meio de disciplinas. Em outras palavras, a discussão sobre uma disciplina ser ou não ser obrigatória já acontece a partir da existência da “disciplina” como uma verdade preestabelecida. Em um pronunciamento sobre a natureza dos problemas filosóficos, Popper (1980, p. 96) também contribui para elucidar essa questão curricular ao afirmar que:

a ideia de que a física, a biologia e a arqueologia existem por si mesmas, como campos de estudo ou “disciplinas” distinguíveis entre si pela matéria que investigam, parece-me resíduo da época em que se acreditava que qualquer teoria precisava partir de uma definição do seu próprio conteúdo. Na verdade, não é possível distinguir disciplinas em função da matéria de que tratam; elas se distinguem umas das outras em parte por razões históricas e de conveniência administrativa.

Em outras palavras, no entendimento de Karl Popper – um dos mais influentes filósofos da ciência contemporânea –, não há “disciplina curricular” isenta de interesses e disputas de poder. Seguindo esse raciocínio, cada uma das disciplinas do currículo da educação básica se configura apenas como

uma personagem no “palco de lutas de classes”, representado pela instituição escolar. Por essa razão, referindo-se à educação formal como uma forma de domesticação dos indivíduos, Orso (2008, p. 51) sustenta que os conteúdos curriculares, além de serem abstratos, “voltam-se mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno ao meio do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista”.

Também inseridos nesse contexto educacional, as instituições responsáveis pela formação de professores para a educação básica têm mais do que o dever de trilharem o caminho para a configuração de sujeitos da história. Somente docentes formados nesse viés têm condições de entender que

uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

E, ao fazer parte dessa estrutura educacional, as disciplinas da educação básica acabam servindo aos interesses do capital, mesmo quando o professor (objeto da história) acredita agir autonomamente.

No entanto, ao ser formado para assumir o papel de sujeito da história, o professor desse nível escolar condiciona sua prática docente à análise continuada da realidade social como um todo, de tal maneira que dessa análise possa emergir uma autêntica compreensão do papel que a educação básica exerce ou pode exercer em uma sociedade de classes. Nesse ponto, surge a possibilidade de se repensar a própria caracterização desse nível escolar, ou seja, para o professor sujeito da história torna-se necessário refletir sobre a própria essência da educação básica, desde suas disciplinas curriculares, passando pelos conteúdos, pelas metodologias de ensino e chegando até mesmo ao questionamento dos objetivos de ensino de cada disciplina. A partir dos pressupostos marxistas, não há mais espaço para visões ingênuas e/ou românticas sobre o lugar da educação básica nos processos políticos e sociais que estão sob o controle do capital. Como bem sintetiza Orso (2008, p. 62),

cabe ao professor [crítico], por meio do trabalho que realiza, [...] ajudar ao aluno a transitar do estado de consciência alienada para a superação de seu estado de classe; servir de ponte entre a realidade atual e a que se quer construir.

Portanto, para se chegar a esse estágio de consciência, algumas questões são essenciais no balizamento do exercício filosófico (que deve ser constante) para o redimensionamento da educação básica: em uma formação social capitalista, qual é o verdadeiro significado da escolha de determinadas áreas do conhecimento para comporem os currículos da educação escolar, em detrimento de outras que não se configuram como disciplinas? Por que muitos professores da educação básica continuam acreditando que a educação escolar é o principal caminho para a “redenção” da sociedade? Qual é a razão do evidente descaso com uma autêntica formação crítica dos docentes da educação básica? Por que o pensamento marxista é tão negligenciado e até mesmo distorcido nas instâncias responsáveis pela formação do professor que atuará nesse nível escolar? Como o docente da educação básica pode atuar criticamente na condução das aulas de diferentes disciplinas curriculares? É possível ensinar aos alunos uma “química crítica”, uma “física reflexiva” ou uma “matemática filosófica”? Como colocar em dúvida a legitimidade dos conteúdos curriculares das diversas disciplinas? Ao se fazer a crítica marxista da educação básica, enquanto instituição que impõe determinada visão ideológica de mundo, o que restaria dos componentes curriculares obrigatórios? Submetida a essa análise crítica, a educação básica continuaria a existir na sociedade, tal como se encontra na atualidade? Por fim, como romper com a lógica do capital e, ainda assim, repensar o papel de determinadas disciplinas presentes na matriz curricular?

Certamente, não há possibilidade de responder satisfatoriamente a todas essas perguntas, levando-se em consideração a natureza limitada deste texto. No entanto, na tentativa de apontar um caminho para pensar tais questões, podemos assumir como verdadeiro o pressuposto apresentado por Frigotto (1993, p. 224), quando sustenta que

a escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. [...]. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital.

A partir desse pressuposto, ficamos diante de uma possível solução para o “mistério” que envolve a formação de professores, ora objetos, ora sujeitos da história. Na perspectiva apontada pela passagem citada, a escola parece continuar atuando como um eficiente aparelho ideológico de Estado, e o professor, como seu principal agente. Nas palavras de Chomsky (2013, p. 19),

temos um tipo de sistema educacional direcionado para os homens responsáveis, a classe especializada. Eles têm de ser fortemente doutrinados nos valores e interesses do poder privado e da conexão Estado-corporação que o representa.

Enquanto integrante dessa “classe especializada”, o professor é preparado para ser suficientemente crédulo sobre a “neutralidade” da instituição escolar, acreditando que ela se organiza pela “vontade geral” da sociedade. Por isso, os valores e interesses do professor, na verdade, estão sintonizados com os objetivos da classe capitalista. Em outras palavras, sob o controle do Estado, o processo oficial de formação docente deve doutrinar esse profissional do magistério para que assuma seu papel social como objeto da história.

Tendo o professor como figura central, a escola, por um lado, atua no sentido de garantir aos estudantes um conjunto de saberes técnicos, necessários a uma possível inserção no mercado (e compondo um “exército de reserva”?); por outro lado, a instituição escolar é responsável por uma preparação moral, garantindo a aquisição de valores indispensáveis ao bom funcionamento da sociedade. Entre esses valores destacam-se o individualismo e, conseqüentemente, a crença incutida nos discentes de que “fracassar socialmente” ou ter “sucesso na vida” é apenas uma questão de esforço pessoal, de escolha própria, ou seja, deposita-se no indivíduo a responsabilidade pelo seu lugar na hierarquia social.

Em contrapartida, o professor que se afirma como sujeito da história está apto a desvelar todas as condições existenciais – indicadas no parágrafo anterior – da educação no capitalismo. E, o mais importante, é que o docente com esse perfil atua para a superação dessas condições aviltantes na formação do ser humano. Esse professor, entre outras coisas, busca contribuir para uma organização social em que a anarquia econômica da sociedade capitalista – com todas as suas conseqüências nefastas – seja definitivamente banida. Esse movimento de emancipação dos processos

alienantes e brutalizantes que caracterizam o modo de produção capitalista, na verdade, indica-nos o caminho para o socialismo. Mas, como já apontamos no início deste texto, concordamos plenamente com o alerta dado por Netto e Braz (2010, p. 246):

há que se estudar as experiências de transição socialista realizadas ao longo do século XX, para delas extrair o que houve de válido (e não foi pouco) e criticar, para não repetir, os (muitos) erros que nelas foram cometidos.

Ademais, o professor sujeito da história está ciente do seu papel nesse processo. Reconhece que a superação do capitalismo e a configuração de uma nova organização da sociedade não é uma utopia. Enquanto uma alternativa concreta, essa transição para o socialismo e, posteriormente, para o comunismo significa

a verdadeira dissolução do antagonismo do homem com a natureza e com o homem, a verdadeira resolução do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-confirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero (MARX, 2004, p. 105).

Dessa forma, as respostas a todas as questões que foram sendo propostas ao longo deste texto se encontram no adequado entendimento do papel que a escola exerce ou pode exercer na sociedade capitalista. E, por adequado entendimento, referimo-nos àquele que se fundamenta na filosofia de Marx, pois, afinal, o legado desse pensador alemão continua sendo imprescindível para nos mostrar as origens das desigualdades e da exploração imanentes às sociedades de classe.

Considerações finais

Para os mais apressados em criticar aqueles que desferem críticas contra a “magnificência” da educação básica, certamente este texto é merecedor de ser ignorado. No entanto, lembramos que o objetivo deste artigo não foi desqualificar a educação básica em sua totalidade, mas realçar a íntima relação entre as políticas públicas de formação de professores para a educação básica e as determinações do capital.

Também foi nosso intuito chamar a atenção dos professores desse nível escolar para a necessidade de refletir sobre qualquer assunto escolhido para ser trabalhado em aula: todo conteúdo curricular deve passar pelo crivo do docente. Independentemente do conteúdo selecionado, cada disciplina da matriz curricular já leva a marca de uma prática social e histórica. Assim, o professor a ser forjado como sujeito da história não pode ignorar que, “em cada época e em cada sociedade, a educação ‘reflete’ as condições do desenvolvimento social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e a relação de forças entre as classes envolvidas” (ORSO, 2008, p. 55).

Por essa razão, ratificamos que é na perspectiva do pensamento de Marx que se pode entender a educação básica em sua real dimensão, sem um ceticismo imobilizador nem ilusões e falsas esperanças. Não existe uma educação escolar “apolítica”, isenta de determinações com origem no campo mais amplo das lutas sociais. O professor não pode se isentar desse entendimento, pois, inevitavelmente, ele é parte integrante da luta social, seja como objeto, seja como sujeito. E, se o próprio professor não se der conta dessa realidade, “alguém” faz essa tarefa por ele e define os objetivos, os conteúdos e as metodologias de ensino para a educação básica. Sem reflexão, sem análise crítica, os professores da educação básica acabam sendo apenas autômatos no cenário político-social.

Por um lado, as políticas públicas educacionais têm um papel crucial, na medida em que se articulam a um projeto de sociedade que se pretende implantar ou que já está em vigor em determinado momento histórico. Por outro lado, não há como negar a íntima relação entre os interesses capitalistas e a política educacional brasileira voltada para a formação de professores.

Em contrapartida, a crítica a essa relação não pode se limitar às acusações feitas ao neoliberalismo e à conseqüente adoção de diretrizes para a implementação do “Estado mínimo”. Não se trata de lutar por uma maior participação do Estado, com aumento quantitativo de políticas públicas, se essa intervenção for apenas sinônimo de controle social e econômico. A questão que se impõe, inspirando-se nos princípios do marxismo, é exigir do Estado um comprometimento real com a causa não apenas dos menos favorecidos economicamente, mas também com a construção de uma sociedade dirigida por princípios de equidade⁴ para a promoção da justiça social, em que as políticas públicas estejam, de fato, a serviço da “vontade geral”, que se distingue da simples soma das “vontades particulares”.

Na verdade, essa definição do “lugar do Estado” na transição para uma nova sociedade nos é explicitada por Marx, em sua “Crítica do programa de Gotha”, escrito em 1875. Em uma perspectiva marxista de análise das políticas públicas educacionais, não se trata de fazer uma escolha entre o modelo de Estado intervencionista e de bem-estar e o protótipo de Estado mínimo neoliberal, mas trata-se da necessidade de criticar de forma veemente a “credulidade servil no Estado” (MARX, 2012, p. 46). Nesse livro, Marx (2012, p. 46) mostra-se contrário a qualquer tipo de socialismo aliado ao Estado, sustentando que

absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, [...] controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo!

Olhando o Estado capitalista com a mesma “desconfiança” de Marx e em consonância com o constructo teórico estabelecido neste texto, somos levados a entender o papel transitório que deveria caracterizar as políticas públicas implantadas, justamente, pelo próprio Estado, em uma formação social capitalista. Em outras palavras, em sociedades marcadas pela desigualdade econômica, pela injustiça social e pela exploração do homem pelo homem, uma política pública não poderia ser definida como um fim em si mesmo, mas, ao contrário, o principal escopo das políticas públicas, em particular as do setor educacional, é pavimentar o caminho que levará à superação da alienação – em todos os sentidos – que marca a sociedade capitalista contemporânea.

Por fim, cabe ressaltar que, ao longo deste texto, esteve subjacente um embate entre a “escola que temos” e a “escola que queremos”. Ademais, alimentamos o desejo de implementar a formação de professores sujeitos da história aptos a atuar na escola real, com vistas à construção da escola ideal. E, para essa empreitada, não se trata apenas de “politizar” todos os espaços possíveis e imagináveis do cotidiano escolar, mas deve-se ter a clareza de que “a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 72).

Em outras palavras, não é papel exclusivo do professor tomar todo o tempo de suas aulas repetindo “frases de efeito”, do tipo: “a escola prepara para o servilismo” ou “o papel da escola é reproduzir a força de trabalho essencial à acumulação de capital”. Apesar de verdadeiras, essas frases, se usadas como únicas diretrizes para a educação, não ajudam muito na superação, de fato, das condições de perpetuação da “escola que temos”. Por isso, a melhor contribuição que o professor sujeito da história pode dar firma-se na criação de condições concretas para a superação de uma realidade já instaurada e não desejável. E, nesse ponto, recorreremos a uma citação que sintetiza perfeitamente a posição defendida por este texto e que deveria caracterizar o professor sujeito da história:

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. tem cada um uma contribuição específica a dar [...]. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização [...] de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. [...] Tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais (SAVIANI, 2008, p. 64).

Diante dessa síntese magistral, o que mais poderíamos dizer que não fosse apenas “chover no molhado”? Como sujeito da história, o profissional do magistério não pode se conformar a ser um simples serviçal do capital, um agente da ideologia, sem qualquer expressão intelectual própria. No entanto, o que o professor muitas vezes não percebe (mesmo que ele acredite ser “crítico”) é que ficar preso apenas à crítica, no sentido de limitar seu discurso à identificação das “falhas” da educação capitalista, também é tão prejudicial ao aluno quanto as falhas apontadas. O docente sujeito da história deve estar ciente de que, na luta contra o capitalismo e sua barbárie, a melhor “arma” – conforme apontado por Saviani, na citação anterior – está na capacidade que o professor tem de garantir a instrumentalização de seus alunos com os conteúdos específicos dos diferentes componentes curriculares.

Além do mais, essa luta não é responsabilidade de apenas um protagonista, mas é uma incumbência de todo indivíduo que se conscientiza da necessidade de sua própria ação política no quadro real de lutas de classes. Na luta anticapitalista, está mais do que na hora de o professor da educação básica assumir a direção e o controle desse processo e decidir-se autonomamente pela libertação ou pela domesticação dos corpos e mentes dos seus alunos. E, como já sabemos, a decisão pela “libertação” não vai acontecer como resultado de políticas públicas implementadas pelo próprio Estado.

Recebido em: 12/12/2019

Revisado em: 15/07/2020

Aprovado em: 23/09/2020

Notas

1 Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), *campus* Nova Iguaçu. E-mail: claudiolabarbosa@gmail.com.

2 Do ponto de vista da filosofia, ser crítico não é sinônimo de ser “contra tudo”; mas, entre outros sentidos, ser crítico é reconhecer quando o argumento do adversário é superior ao seu próprio argumento.

3 Os princípios liberais que modelaram a economia dos governos anteriores não foram abandonados por Lula desde que ganhou as eleições de 2002.

4 No sentido adotado neste texto, “a equidade não se afasta daquilo que é justo em si [...]; ela é uma espécie de regra superior que dirige os atos humanos na observância da justiça legal” (ALLAND; RIALS, 2012, p. 667).

Referências

ALLAND, Denis; RIALS, Stéphane (org.). **Dicionário da cultura jurídica**. Tradução de Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ARAÚJO, Norberto Gonzalez. **Teoria geral do Estado e ciência política**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BARRETO, Vicente; CULLETON, Alfredo (coord.). **Dicionário de filosofia política**. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 2010.

BARROS FILHO, Clóvis; DAINEZI, Gustavo. **Devaneios sobre a atualidade do capital**. Porto Alegre: CDG, 2014.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BÓRON, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 63-118.

CARDOSO, Ciro Flamarion. No limiar do século XXI. *In*: REIS FILHO, Daniel; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (org.). **O século XX – volume III**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 249-275.

CHAUI, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Mídia, propaganda política e manipulação**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?** 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

CUNHA, Alexandre Sanches. **Introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA, Alexandre Sanches. **Teoria geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2013.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução de Rubens Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Martin. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução de Octavio Velho. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HARNECKER, Marta. **Para compreender a sociedade**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- LÊNIN, Vladímír. **O Estado e a revolução**. Tradução de Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Marco Nogueira e Leandro Konder. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Netto e Miguel Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo: 2002.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Castanheira. São Paulo: Boitempo: 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo: 2005.
- MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.
- NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORSO, Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. *In*: ORSO, Paulino; GONÇALVES, Sebastião; MATTOS, Valci (org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-63.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora UNB, 1980.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.