

SENHORES E ESCRAVOS, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Ensaio sobre alguns pontos de origem das Políticas Públicas de Educação no Brasil e a subordinação desta – historicamente – ao Capital

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo

email: fatima@utfpr.edu.br

Resumo

O presente ensaio teórico contempla estudos em História das Políticas Públicas de Educação no Brasil e se inicia alinhavando algumas ideias de Darcy Ribeiro, com as de Hartwich sobre Neoliberalismo e as definições de Houaiss a respeito do termo. O objetivo deste trabalho é discorrer teoricamente a respeito de alguns pontos de origem das Políticas Públicas de Educação no Brasil e a subordinação desta, no contexto da história, ao Capital. “Senhores e Escravos, Neoliberalismo e Educação”, foi escrito tendo como metodologia a Análise Retórica (Leach, 2012), se detém em vários momentos ao pensamento de Pierre Bourdieu (1966 e 1998) e a abordagem que ele – enquanto sociólogo – faz a respeito das desigualdades sociais, mormente aquelas que se relacionam à escola, à educação e à cultura. Em outros momentos, o texto procura uma intertextualidade com a “Pedagogia da Hegemonia”, que Neves (2005) faz emergir de um terreno, não raro, movediço e instável que a relação dessa Pedagogia com o Neoliberalismo. Num terceiro momento, e engendrando um elo com a “Pedagogia da Hegemonia”, traz-se Mészáros com “A educação para além do Capital”, enredada com Darcy Ribeiro em “Sobre o óbvio”. Visivelmente, para uma lógica de acumulação do capital que se coloca sistêmica e célere, indaga-se sobre o papel da educação. Sem dúvida, estratégico e vital, conforme Mészáros, justamente porque a educação está diretamente ligada às possibilidades de curto e longo prazo de superação do capital. O quarto momento do texto dá conta da Universidade e da Educação como “coisas” do Capitalismo. Salta aos olhos, ao longo da história e, basta olhar para a contemporaneidade, que as grandes organizações têm sob seu controle a produção científica, disponibilizando para si seus benefícios. O quinto ponto faz um percurso breve sobre as Constituintes e a Educação na história, tentando encontrar o elo perdido e indagando onde foi que a educação se perdeu. As considerações finais do texto, percebem que ante as reflexões realizadas e das idas e vindas entre definições e conceitos de neoliberalismo, pedagogia da hegemonia, obviedades da vida humana e da obviedade educacional, capitalismo, legislação e tudo o mais que circunda esse conjunto, há uma lógica que implica na evidência de que parte do resultado esperado da educação contemporânea, por parte de quem encaminha as políticas educacionais no âmbito global, cai na frustração, dado que sua eficácia fica à mercê da aceitação ou não de lideranças políticas locais e, de forma mais enfática, dos educadores. A interferência de oposições locais ao projeto neoliberal na educação é o que de mais decisivo se apresenta no presente panorama, no que diz respeito à resistência. O que marca o eixo principal de todo o trabalho que engendramos sob o título de “senhores e escravos, neoliberalismo e educação” é o foco de uma concepção de educação inexoravelmente atrelada à necessidade de superar a alienação objetiva, sem a qual o “controle sócio metabólico do capital” não pode se exercer.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Educação, Pedagogia da Hegemonia, Capitalismo.

Abstract

This theoretical essay includes studies in History of Public Education Policies in Brazil and starts tackling some ideas Darcy Ribeiro, with Hartwich on Neoliberalism and settings Houaiss regarding the term. The objective of this work is theoretically discuss about some points of origin for Public Policy Education in Brazil and tying this in the context of history, the Capital. “Masters and Slaves, Neoliberalism and Education,” was written with as methodology Rhetoric Analysis (Leach, 2012), it has at various times thought of Pierre Bourdieu (1966 and 1998) and the approach it - as a sociologist - makes about social inequalities, especially those that relate to school, education and culture. At other times, the text seeks an intertextuality with the “Pedagogy of Hegemony” which Neves (2005) brings out of land, often, shaky and unstable that the relationship with this pedagogy Neoliberalism. Thirdly, and engendering a link to the “Pedagogy of Hegemony”, brings up Mészáros with “Education beyond the Capital”, entangled with Darcy Ribeiro in “About obvious”. Clearly, for a logic of capital accumulation that arises systemic and speedy, we look into the role of education. Undoubtedly, strategic and vital as Mészáros, precisely because education is directly linked to the possibilities of short and long term to overcome the capital. The fourth moment of the text gives an account of University and Education as “things” of Capitalism. Strikes the eye, and throughout history, just look at the contemporary, large organizations have under its control the scientific production, providing its benefits for themselves. The fifth point is a brief excursus on the Constituents and Education in history, trying to find the missing link and was wondering where that education was lost. The final consideration of the text, ante realize that the reflections and the comings and goings between definitions and concepts of neoliberalism, pedagogy of hegemony, truisms of human life and educational truism, capitalism, law and everything else that surrounds this set, there a logic that implies the evidence that part of the expected result of contemporary education, by those who forwards educational policies at the global level, falls in frustration, since their effectiveness is at the mercy of the acceptance or not of local political leaders, and more emphatically educators. The interference of local opposition to the neoliberal project in education is what is most decisive is presented in this panorama, with regard to resistance. What marks the main axis of all the work that engender under the title of “masters and slaves, neoliberalism and education” is the focus of a social conception of education inexorably tied to the need to overcome the alienation objectively, without which the “control metabolic capital” can not be exercised.

Keywords: Neoliberalism, Education, Pedagogy of Hegemony, Capitalism.

1 INTRODUÇÃO

Como em Darcy Ribeiro, “o tema é óbvio”. As relações também: “senhores e escravos; neoliberalismo e educação”. Em conhecendo um tanto da história das políticas públicas de educação, a tessitura do pensamento que acompanha este texto, parte da definição do principal termo que o alinhava (de ‘alinhar’): Neoliberalismo. Engendrando uma mescla de Hartwich (2004)

com Houaiss (2007), temos que Neoliberalismo, para o primeiro resulta do liberalismo econômico neoclássico.

O termo tem sua gênese em 1938 no encontro entre Colleague Walter Lipmann com o sociólogo alemão e economista Alexander Rüstow. Ocorre uma redefinição do liberalismo clássico, influenciado pelas teorias econômicas neoclássicas. Não obstante, não se funda uma escola neoliberal.

Para Houaiss (2007), o verbete faz parte do mesmo rol em que se encontram “economia” e “política” e, para este autor, acostumado a definir termos, neoliberalismo se define em duas vertentes: a primeira que o considera uma doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte americanos na primeira metade do século vinte, com o foco no reposicionamento dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista e que se propunha a controlar parcialmente o funcionamento do mercado; a segunda vertente aponta para uma doutrina desenvolvida a partir da década de 1970, que se posiciona de acordo com uma absoluta liberdade de mercado, somada a uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, sob a afirmação de que só deveria ocorrer essa intervenção em setores imprescindíveis e, mesmo assim, num grau mínimo.

No entanto, postas definições desses autores, não podemos nos furtar a abordar, ainda que minimamente, o pensamento de Pierre Bourdieu, que define “o neoliberalismo como herdeiro do liberalismo neoclássico”. Bourdieu (1998), em uma publicação no *Le Monde Diplomatique*, em março de 1998, percebe a essência do neoliberalismo em algo que conceitua como “mito walrasiano da ‘teoria pura’”.

Para ele, o programa neoliberal volta-se globalmente a favorecer a ruptura entre a economia e as realidades sociais. Conforme apresenta no artigo citado, caracterizar-se-ia num “programa de destruição metódica do coletivo” ou de “todas as

estruturas coletivas capazes de interpor obstáculo à lógica do mercado puro”.

2 NEOLIBERALISMO E PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Realizada esta construção inicial – de definições sobre o Neoliberalismo, – já é possível incluir a educação nesse contexto, com vistas a sentir e discutir como se constrói a “Pedagogia da Hegemonia”, que emerge deste terreno, não raro movediço e instável.

Neves (2005), afirma, a propósito de uma “nova pedagogia da hegemonia”, que:

Essa pedagogia que se vem efetivando por intermédio da repolitização das relações de produção está se consolidando também por meio das redefinições da relação entre sociedade política e sociedade civil, indicando que o “americanismo” que já vinha conformando a maneira de trabalhar e o cotidiano brasileiros começa também a conformar a nossa maneira de fazer política.

Desta forma e, ainda no ponto de vista dessa autora, no Brasil do neoliberalismo da Terceira Via, materializam-se de forma cristalina duas observações de Antonio Gramsci: a de que a hegemonia, na cultura urbano-industrial, nasce da fábrica e necessita, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia; depois, a que põe em evidência o significado e o alcance objetivo do “fenômeno americano”, que é também o maior esforço coletivo até agora realizado para criar

com rapidez inaudita e com uma consciência de fim jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem. (Gramsci, 2001, p.247-48, apud Neves, 2005).

Nesta rota de análise, busca-se Marrach (2008), para quem no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. No entendimento de Hirschmann (1992), discurso desta natureza apoia-se na “tese da ameaça”, ou seja, num artifício retórico da reação, que destaca os riscos de estagnação impostos pelo Estado do Bem Estar Social sobre a livre iniciativa, uma vez que se volta para a produção de bens de consumo, maquinários e outros que focam para uma nova ordem mundial.

Muito embora, conforme Marrach (2008) e Hirschmann (1992), no Brasil não haja Estado do Bem Estar Social, a retórica neoliberal é, via de regra, a mesma. Confere à participação do Estado em políticas sociais, a fonte de todos os males da situação econômica e social; entre esses males estariam a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios de funcionários, entre outros. Toma partido da necessidade de uma reforma administrativa e se pronuncia a respeito de uma reengenharia do Estado com a finalidade de criar um “Estado mínimo”, asseverando que sem essa reforma, o país estaria em risco de não ingressar na chamada “nova ordem mundial”.

Se, no âmbito do neoliberalismo, a educação deixa de fazer parte do campo social e político, migrando para o mercado e deixando-se penetrar por

sua lógica perversa, há que se pensar a “obviedade educacional”, conforme o pensamento de Ribeiro (1986). No entanto, ‘passeemos’ com o autor pelas outras obviedades, antes de nos determos nesta – da educação.

É óbvio, por exemplo, que todo santo dia o sol nasce, se levanta, dá sua volta pelo céu, e se põe. Sabemos hoje muito bem que isto não é verdade. Mas foi preciso muita astúcia e gana par mostrar que a aurora e o crepúsculo são tretas de Deus. Não é assim? (...) Outra obviedade, tão óbvia quanto esta ou mais óbvia ainda, é que os pobres vivem dos ricos. Está na cara? Sem os ricos o que é que seria dos pobres? Quem é que poderia fazer uma caridade? Me dá um empreginho aí! (...) Uma terceira obviedade (...) é que os negros são inferiores aos brancos. Basta olhar! Eles fazem um esforço danado para ganhar a vida, mas não ascendem como a gente. (...) A quarta obviedade (...) é a obviedade doída de que nós, brasileiros, somos um povo de segunda classe, um povo inferior, chinfrim, vagabundo. Mas tá na cara! Basta olhar” (...)

E, mergulhada nestas obviedades todas, vamos localizar em “a educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2011), a lógica incorrigível do capital e o seu impacto sobre a educação. Mézáros (2011) escolhe três epígrafes para medir e analisar este choque do capital na educação, palavra e ação tão humana e tão transformadora em essência.

3 MÉSZÁROS EM “A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL” E DARCY RIBEIRO EM “SOBRE O ÓBVIO”

Retornaremos à obviedade educacional mais adiante, porque precisamos nos deter um

pouco nesta educação impactada pelo capital e rastreada pelas três epígrafes selecionadas por Mészáros (2011): a primeira epígrafe – de Paracelso – reza que “a aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até à velhice, de fato quase até à morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender”.

Esta epígrafe se coloca em contraste agudo com a concepção atual tradicional e tendencialmente estreita de educação; a segunda epígrafe – de José Martí – assim se apresenta: “Se viene a la tierra como cera, – y el azar nos vacía en moldes prehechos. – Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera... Las redenciones han venido siendo formales: - es necesario que sean esenciales . La libertad política no estará asegurada, mientras no se asegura la libertad espiritual. ... La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre”.

A esta epígrafe Mészáros acrescenta qualificações cruciais, criticando rigorosamente os remédios tentados por nossa sociedade e também conclamando à tarefa maciça pela frente; por final, a terceira epígrafe, escolhida de entre as “Teses sobre Feuerbach” (de Marx), evidencia a divisória que separa os socialistas utópicos (como Robert Owen) dos que emergem de nosso tempo com a necessidade de superar os marcantes antagonismos estruturais da sociedade em que vivemos.

Nesta terceira epígrafe, Marx faz-se ouvir na escolha de Mészáros, da seguinte forma: “A doutrina materialista relativa à mudança de circunstâncias e à educação esquece que elas são alteradas pelo homem e que o educador deve ser ele próprio educado.

Portanto, esta doutrina deve dividir a sociedade em duas partes, uma das quais [os educadores] é superior à sociedade. A coincidência da mudança de circunstâncias e da atividade humana ou da auto mudança pode ser concebida e racionalmente entendida apenas como prática revolucionária”.

Colocadas as epígrafes, Mészáros faz sentir a que veio, ao trazê-las para falar da educação impactada pelo capital: as três, colocadas em um intervalo temporal de cinco séculos, sublinham a imperatividade de se instituir a mudança estrutural radical. Uma mudança que nos leve para além do capital no sentido genuíno e educativamente viável do termo.

Postas as epígrafes de Mészáros, voltemos a Darcy Ribeiro e à obviedade educacional, retornando brevemente para finalizar a quarta obviedade apresentada por ele que fala de uma “verdade que todos sabemos: que a colonização da América do Norte começou 100 anos depois da nossa, mas eles hoje estão muito adiante”.

Nós, atrás, trotando na história, trotando na vida. Um negócio horrível, não é? Durante anos, essa obviedade que foi e continua sendo óbvia para muita gente nos amargurou. Mas não conseguimos fugir dela, ainda não. A própria ciência, por longo tempo, parecia existir somente para sustentar essa obviedade. A antropologia, minha ciência, por exemplo, por demasiado tempo não foi mais do que uma doutrina racista, sobre a superioridade do homem branco, europeu e cristão, a destinação civilizatória que pesava sobre seus ombros como um encargo histórico e sagrado. (RIBEIRO, 1986).

Verdade é que formulando uma viagem no tempo, na história e na literatura, vamos nos deparar com vários estudiosos e literatos falando desse nosso povo de “segunda ou terceira classe”.

Ribeiro (1986) mesmo relata que Euclides da Cunha perdia o sono porque dizia que o Brasil ou progredia ou desaparecia e fazia uma insistente pergunta em suas noites em claro: ‘como progredir com este povo de segunda classe?’

E mais, antes de Cunha, Dom Pedro II, imperador dos mulatos brasileiros, sofria demais nas conversas com seu amigo e afilhado Gobineau, embaixador da França no Brasil, teórico europeu competentíssimo da inferioridade dos pretos e mestiços.

Ainda não analisamos o impacto do capital na educação, iniciada com as três epígrafes de Mészáros, mas é importante a percepção antropológica de Ribeiro (1986) para prenunciar e acompanhar a análise.

Assim, à luz da história e do pensamento corrente nela, ficam mais claros os motivos e fatores do impacto ora referido.

O mais grave, assevera Ribeiro (1986), é que” além de sermos um povo mestiço – e, portanto, inferior e inapto par ao progresso – somos também um povo tropical. E Tropical não dá!” Imagina-se que o povo dos trópicos é, mormente pelo calor úmido dessas regiões, um povo preguiçoso, sem garra, deitado com a ‘boca escancarada cheia de dentes’ esperando o sustento chegar-lhe à goela.

Além disso tudo a nos puxar para trás,

prossegue Ribeiro (1986), imperam ainda outras muitas forças, piores, e entre elas, a ancestralidade portuguesa.

“Estão vendo que falta de sorte?” E não é para os impactos do capital sobre a educação serem ainda mais atordoantes, face a todo este panorama que nos coloca entre os piores seres do planeta? Uma nação condenada: mestiços, tropicais, católicos e lusitanos? É demais.

Dentro da lógica incorrigível do capital (MÉSZÁROS, 2011), à mercê da qual se coloca a educação e mais, seguindo o raciocínio de Ribeiro (1986), num país já impactado em sua autoestima e antecedentes de todo o gênero, “poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados”.

Desta forma, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade deve realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança, afirma Mészáros (2011).

Conforme este autor, esta lógica:

exclui, com finalidade categórica, a possibilidade de legitimar o concurso entre as forças hegemônicas fundamentais rivais de uma dada ordem social como alternativas viáveis umas das outras, quer no campo da produção material quer no domínio cultural / educacional. Portanto, seria bastante absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que contemplasse a dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da classe dominante bem estabelecida.

Conforme Mészáros (2011), sob o impacto

do capital e as desvantagens de um espírito comercial, a educação padece. As mentes dos homens são contraídas e tornadas incapazes de elevação. “A educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heroico praticamente extinto na totalidade. Remediar estes defeitos seria um assunto digno de séria atenção.”

Em tendo avançado um pouco sobre o impacto capitalista na educação, retornemos a Ribeiro (1986) sobre a “obviedade educacional” e depois tornemos a Mészáros em “os remédios não podem ser só formais; eles precisam ser essenciais”.

Colocadas as obviedades com as quais convivemos “alegre ou sofredamente por muito tempo”, nos últimos anos o povo brasileiro desvela um tanto assombrado, que tinha potencial para atuar como quem sabe, afinal sobre a “óbvia inferioridade racial inata, climático-telúrica, asnal-lusitana e católico-barroca do brasileiro”, descobrindo que ela se encaixava na mesma lógica – a treta diária do sol que todo dia faz de conta que nasce e se põe.

A descoberta realizada “com mais susto do que alegria é que à luz das novas ciências, nenhuma daquelas teses se mantinha de pé”. Aí, com todas as “tretas” por terra, fica impossível explicar confortavelmente o atraso histórico a que nos submetemos ou fomos submetidos. Sai-se em busca de outros fatores ou culpas que se constituam nas causas do fraco desempenho do Brasil no mundo.

Senhores e escravos? Seria esta a explicação? Alguns países são senhores, outros são escravos?

Uns teriam nascido fadados a mandar e outros a obedecer? Lamentavelmente, conforme Ribeiro (1986), já não há como negar dois fatos: o primeiro é que “não é nas qualidades ou defeitos do povo que está a razão do atraso, mas nas características de nossas classes dominantes e, (...) inclusive, no seu segmento intelectual”.

Em segundo lugar, que “a velha classe tem sido altamente capaz na formulação e na execução de projeto de sociedade que melhor corresponda a seus interesses”. No entanto, este projeto, para ser implantado e funcionar, demanda um povo faminto, chucro e feio. Como é isso? Voltemos a Mészáros (2011).

Para uma lógica de acumulação do capital que se coloca sistêmica e célere, indaga-se sobre o papel da educação. Sem dúvida, estratégico e vital, conforme Mészáros, justamente porque a educação está diretamente ligada às possibilidades de curto e longo prazo de superação do capital.

Segundo Minto (2005), essa superação do capital em Mészáros, significa a construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho.

E mais, a superação da ordem do capital “não significa apenas a sua negação pura e simples e sim a construção de uma nova ordem capaz de sustentar a si própria, é por meio da educação que se pode produzir esta nova concepção, num processo de antecipação”.

Esse processo de antecipação deve criar, segundo o autor, uma espécie de “contrainternalização” (ou contraconsciência) que quebre o circuito de reprodução do capital, de forma duradoura e concreta. Isso significa criar uma forma de consciência social que liberte dos limites restritos do controle do capital, a própria vida dos indivíduos (o seu modo de ser), de modo que sejam estes capazes de fazer do processo de aprendizagem “a sua própria vida”. (MINTO, 2005)

Mészáros (2011) aponta para o sentido amplo de educação e diz que a educação formal, institucionalizada, pode contribuir para a superação do capital, realizando as suas “muito necessárias aspirações emancipadoras”, o que requer um “progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida”.

Resenhando Mészáros, Minto (2005), ressalta-lhe a ideia de que é apenas nesse sentido amplo de educação que a educação formal, institucionalizada, pode contribuir para a superação do capital, realizando as suas “muito necessárias aspirações emancipadoras”, o que requer um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a propósito da epígrafe de Paracelso escolhida por Mészáros.

Retomando Ribeiro (1986), a primeira evidência que ressalta, a propósito da obriedade educacional, é que nossa classe dominante conseguiu estruturar o Brasil como uma sociedade de economia extraordinariamente próspera mas, por muito tempo, se pensou que éramos e somos um

país pobre, no passado e na atualidade. Bem, não é verdade, segundo o autor.

A verdade é que no Brasil se inventou um modelo de economia altamente próspera, livre de quaisquer comprometimentos sentimentais. Afirma ele que o valor da exportação brasileira no século XVII foi maior que o da exportação inglesa no mesmo período. O produto mais nobre da época era o açúcar, depois o ouro de Minas Gerais que multiplicou muitas vezes a quantidade de ouro existente no mundo; o café, por sua vez, foi o produto mais importante do mercado mundial até 1913 (...) a borracha e o cacau também deram surtos invejáveis de prosperidade.

Mas tudo isso se fez, afirma Ribeiro (1986), debaixo dos sólidos estatutos da escravidão e, durante este tempo, não houve problema. Mais tarde o povo trabalhador passou a dar trabalho, porque tinha de ser convencido na lei ou na marra, de que seu reino não era para agora.

A classe dominante norte-americana, por sua vez, menos previdente e quiçá mais ingênua, estabeleceu que a forma normal de obtenção de propriedade rural era a posse e a ocupação das terras por quem fosse para o Oeste. O alto estilo da classe dominante brasileira “só se revela em toda a sua astúcia na questão da escravidão.

A Revolução Industrial que vinha desabrochando trazia como novidade maior tornar inútil, obsoleto, o trabalho muscular como fonte energética.” O Brasil, assim, conseguiu que seu regime escravocrata fosse o último do mundo a abolir a escravidão.

Outro fato é que o Brasil, já adentrando o século XX em 20 anos, ainda não tinha uma

universidade. A primeira universidade só se cria em 1923 (RIBEIRO, 1986) e se cria por decreto por uma razão muito importante, ainda que extra educacional: o rei da Bélgica visitava o Brasil, e o Itamarati devia dar a ele o título de Doutor Honoris Causa.

“Não podendo honrar ao reizinho como o protocolo recomendava, porque não se tinha universidade, criou-se para isto a Universidade do Brasil, uma universidade que se vem estruturando e desestruturando desde então”.

Há que se perceber que o fator que impulsiona a criação da universidade no Brasil nada tem de ortodoxo, aliás, como tem sido, ao longo da história a praxe na maioria das ações públicas institucionalizadas: da heterodoxia e do “jeitinho” para contemplar uns e outros à mercê da autoridade que lhe compete em dado tempo e em dado espaço.

Cria-se para a universidade uma função que alimenta a ‘fogueira das vaidades’, ‘massageia egos’ e subverte a ética.

Neste contexto, considere-se o asseveramento de Marrach (2008); para ela, a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos.

Um deles, o primeiro, volta-se intensivamente aos interesses do capital:

O primeiro: atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que mundo empresarial tem

interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento, de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo.

No que tange à universidade é importante considerar o que a autora reitera sobre a associação da pesquisa científica ao ethos empresarial, de que seria preciso lembrar o que Apple (2006) tece uma crítica: “que na sociedade contemporânea, a ciência se transforma em ‘capital técnico-científico’.”

4 A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO COMO “COISAS” DO CAPITALISMO

Salta aos olhos, ao longo da história e, basta olhar para a contemporaneidade, que as grandes organizações têm sob seu controle a produção científica, disponibilizando para si seus benefícios.

E sobre esta questão, Michael Apple, já há muitos anos, segundo Stoer (2002), tem sido corretamente identificado como um dos mais interessantes, se não o mais interessante, analista de inspiração gramsciana no campo de educação.

Em consequência disto, tem vivido e trabalhado no “fio da navalha” da análise política, cultural e sociológica da educação, dos acontecimentos educativos e da intervenção política nesse campo.

Quando remete à análise de que as grandes

empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas, aponta para as modalidades de controle: a primeira é o controle de patentes de produtos de tecnologia científica.

Assim, percebem as novidades e as utilizam, antecipando tendências no mercado; a segunda modalidade dá-se por meio da pesquisa científica industrial organizada na própria empresa; e a terceira, controlando o que Apple (2006) denomina de pré-requisitos do processo de produção científica, a escola e, principalmente, a universidade, instituição na qual se produz conhecimentos técnico-científicos.

“A integração da universidade à produção industrial baseada na ciência e na técnica, transforma a ciência em capital técnico-científico”, afirma ele.

Mas retomemos Murrach (2008). O segundo objetivo ao qual a retórica neoliberal atribui papel estratégico, se consolida sob a seguinte filosofia:

Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo Bosi, tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão

do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante.

Sob este aspecto, segundo Neves (2005), pode-se afirmar que a história política do Brasil a partir dos anos 1990 tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional.

Essa história, segundo ela, tem sido também a história de tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manterem viva a utopia socialista, em face da adesão, cada vez mais significativa de segmentos da classe trabalhadora e postulados e ações neoliberais da Terceira Via, que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia.

Esse processo de fundamentação, nos remete à buscar o terceiro e último objetivo dentre aqueles referidos pela retórica neoliberal e aos quais esta atribui papel estratégico:

Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 2008)

De forma mais incisiva, este último objetivo se coaduna com a “nova pedagogia da hegemonia”, numa rota que se vem efetivando por intermédio da “repolitização das relações de produção”; está se consolidando também, segundo Neves (2005) por meio das redefinições da relação entre sociedade política e sociedade civil, apontando para aquilo que chama de ‘americanismo’ “que já vinha conformando a maneira de trabalhar e o cotidiano brasileiros e que começa também a conformar a nossa maneira de fazer política”.

Em Silva e Gentili (2010), enquanto liberalismo clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, desta forma, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor.

“É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos”. (Marrach, 2008). Uma recomendação do Banco Mundial (BM) reflete bem este aspecto, quando preconiza a redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação. Para o Banco Mundial (BM), boa parte do que na contemporaneidade é gratuito, encaminhar-se-ia para ser serviço pago pelos estudantes que, para isto, receberiam empréstimos do Estado ou bolsas.

Considerando Andrioli (2002), este estado de “coisa” a que tem sido gradativamente submetida a educação ao longo do tempo, a coloca como um

espaço social de disputa da hegemonia; segundo o autor, esta é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas; é uma “contra-ideologia”.

Afirma ele que

Nesta perspectiva, é importante situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição a ela. Se o educador é um trabalhador em educação, parece coerente que este seja aliado das lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais, aparentemente mais imediatas, também dependem de vitórias maiores no campo social. Nessa perspectiva, é coerente que a posição do educador seja em favor dos oprimidos, não por uma questão de caridade, mas de identidade de classe, já que a luta maior é a mesma. Qual é a função do educador como intelectual comprometido com a transformação social?

Ora, em não sendo uma construção do momento e, sob a realidade de que o neoliberalismo e a educação coisificada já vêm ganhando espaço no cenário mundial há praticamente uma centena de anos, o professor que ora está posto dentro da instituição escolar é fruto dessa educação que é sistematizada pelo capital e o sistematiza na medida em que faz o discurso daquele. Gera-se um educador que não conhece outra educação, senão aquela que serve o capital. É um educador que, ao conhecer a história, debate-se nela, pode criticá-la, pode discursar sobre ela, mas no fim da ‘epopeia’ sua sobrevivência está atrelada ao sistema capitalista perverso.

Segundo Algebaile (2005), com a implementação da reforma da aparelhagem estatal

de 1995, observa-se “o surgimento de ações do Estado brasileiro objetivando uma alteração no aparato regulatório da relação entre Estado e sociedade civil.” Afirma ela que estas ações se modelam em dois aspectos interessantes de serem analisados, quais sejam:

O primeiro refere-se àquelas ações diretamente conduzidas pela aparelhagem estatal, enfatizando a formalização de instrumentos legais; o segundo aspecto está relacionado à forma de intervenção indireta do Estado, que funciona como estimulador de uma auto-regulação por parte dos organismos da sociedade civil. O conjunto desses mecanismos regulatórios criados a partir de 1995 tem como objetivo, explícito ou implícito, regular a relação entre Estado e sociedade civil, sedimentando uma nova sociabilidade, um novo modelo de ações sociopolíticas nesses anos de neoliberalismo da Terceira Via. (ALGEBAILLE, 2005).

Sobre isto e também sobre as ações diretas do Estado, a autora considera que a legislação é um dos aspectos indispensáveis na criação e conformação das novas normas sociais e também que não é verdade que “a lei só tem eficácia ou, no jargão popular, só ‘pega’ quando ratifica os costumes. Nesse sentido, lei assume grande importância se a lei está baseada na ‘manipulação ideológico-simbólica’.”

Em “os remédios não podem ser só formais, eles devem ser essenciais”, Mészáros (2011) em “A educação para além do capital”, considera que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em

expansão do sistema capitalista, como também ao de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma “internacionalizada” ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente. Explica o autor que

“A acumulação primitiva desempenha na economia política quase o mesmo papel que o pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e por isso o pecado abateu-se sobre a espécie humana. Pretende-se explicar a origem da acumulação por meio de uma anedota ocorrida num passado distante. Havia outrora, em tempos muito remotos, duas espécies de gente: uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo frugal, e uma população constituída de vadios, trapalhões que gastavam mais do que tinham. A lenda teológica conta-nos que o homem foi condenado a comer o pão com o suor do seu rosto. Mas a lenda econômica explica-nos o motivo porque existem pessoas que escapam a esse mandamento divino... (MÉSZÁROS (2011)

É essa lógica incorrigível, das pessoas que escapam ao mandamento divino e se incluem na lei das benesses do capital para poucos, que retornamos a Murrach (2008) para quem no que diz respeito à universidade pública, o discurso neoliberal condena o populismo, o corporativismo, o ensino ineficaz e a falta de produtividade. Nesta retórica maniqueísta, todas essas palavras soam como atributos negativos. A autora coloca em dúvida se serão mesmo negativos esses atributos. Enfatiza que com o termo “populismo” critica-se desde a relação dialógica entre professores e alunos até o funcionamento da

democracia universitária, as eleições, as campanhas eleitorais. Vai mais longe e afirma que com a palavra “corporativismo” a retórica neoliberal ataca desde os direitos trabalhistas, que passam a ser chamados de privilégios, até as reivindicações salariais.

A expressão “falta de produtividade” tem em contrapartida a produtividade da pesquisa relevante, isto é, utilitária, bem financiada, altamente rendosa, segundo critérios mercantis. “No fundo dessas críticas, percebe-se que o que incomoda os neoliberais é a liberdade acadêmica, o distanciamento da universidade pública em relação aos mecanismos de mercado, a ausência de submissão aos critérios da produção industrial da cultura.” (MARRACH, 2008).

O Neoliberalismo, em seu afã de prosseguir com o discurso dos pensadores da classe dominante, faz as seguintes propostas à Universidade, ainda segundo essa autora:

a) que parte dos estudantes arque com os custos do ensino nas universidades federais (declaração de Bresser Pereira em “O Estado de S. Paulo” 11-3-95, p. A24), o que obviamente ampliaria as barreiras sociais que entravam o acesso à universidade e elitizaria o ensino superior, talvez para melhor distinguir as escolas de elite das de massa; b) novos tipos de contrato de trabalho, que tendem a eliminar a dedicação exclusiva e ampliar o quadro de professores de tempo parcial, o que representa diminuição de gastos estatais e consequentemente achatamento do salário. Mas a retórica neoliberal afirma que o professor de tempo parcial, por ter um outro emprego, tem condições de levar à sala de aula ensinamentos do mercado de trabalho; e c) que vá buscar recursos para suas pesquisas nas empresas industriais e comerciais, associando-se a estas por meio de pesquisa, consultoria, oferta de cursos etc., obrigando-a

assim a responder às demandas de mercado, a fazer pesquisas utilitárias de curto prazo. Isso certamente favoreceria ainda mais as áreas de microeletrônica, biotecnologia, engenharia de produção, administração, em detrimento da tão desvalorizada área de humanas. É o modelo competitivo de universidade.

Mészáros (2011), ao considerar a epígrafe de Paracelso: “A aprendizagem é a nossa vida desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender”, afirma que o autor da epígrafe estava absolutamente certo e não está menos certo atualmente, a despeito da lógica incorrigível do capital que aí está posta, ‘afofando’ o tapete neoliberal. A grande questão colocada por Mészáros, ante a esta realidade é: “o que é que aprendemos de uma forma ou de outra?”

Pode-se dizer com Marrach (2008) que os aprendizados pressupõem em seu interior uma tal palavra da terminologia neoliberal: “qualidade”. Sob sua retórica, o neoliberalismo resume seu modelo a esta palavra e a joga para dentro da instituição escolar, da universidade e para dentro do próprio sistema educacional em nível macro.

Para Marrach (2008),

Dita como se fosse uma palavra mágica que representasse uma que ideia definitiva, do tipo ‘Oitava maravilha do universo’: a excelência do ensino e da pesquisa, professores competentes, corria domínio de conteúdos, científicos substantivos de alto nível e de conhecimentos instrumentais, pesquisas de ponta capazes de gerar tecnologias competitivas na aldeia global, alunos aptos a ingressarem no mercado internacional etc. A associação entre cultura escolar e ethos empresarial, o emprego de fórmulas da comunicação de massas e das

novas tecnologias da informática provavelmente servirão para adequar a formação da elite à sociedade tecnológica, na qual a elite é composta de homens criadores de cultura do que gestores, administradores, técnicos e especialistas com mentalidade empresarial.

É oportuno, neste ponto, considerar Bourdieu (1966), que engendra chaves para entender a “escola conservadora e suas desigualdades frente à escola e à cultura”. Ele vê na escola, o espaço para compensar a deficiência do capital cultural, segundo Azevedo (2013), ao debater o texto de Bourdieu (1966) em sala de aula do Curso de Doutorado em Educação (UEM), no primeiro semestre de 2013. As discussões dão a dimensão e a ideia da palavra “legitimidade” nesse contexto: “o sistema escolar legitima as desigualdades sociais”.

Vejamos:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade de desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom cultural. (BOURDIEU, 1966)

É em Bourdieu também que outra ideia chama a atenção: ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se variações significativas no êxito da criança, quando são de nível desigual. E, mais: a lógica perversa do Capital marca novamente presença:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classe sociais. Um jovem de camadas superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o recrutamento mais aristocrático: assim, os filhos de quadros superiores e de profissionais liberais constituem 57% dos alunos da Escola Politécnica, 54% dos da Escola Normal Superior (frequentemente citada por seu recrutamento “democrático”), 47% da Escola Central e 44% dos do Instituto de Estudos Políticos. (BOURDIEU, 1966)

Ante a este quadro levantado por Bourdieu, não há dúvidas quanto à prevalência e aos privilégios dos “bem dotados” pelo Capital. Democrático mesmo é somente o escancaramento obscuro desta realidade àqueles que, paradoxalmente eram/são privados da oportunidade de usufruir da educação pública como deveriam.

Mas como, historicamente, a educação brasileira passa a subordinar-se ao capital? Cabe, ao nos encaminharmos para a parte final deste trabalho, ‘passar’ pelas constituintes brasileiras, no documento “A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988”, organizado na coletânea de Fávero (2001).

5 AS CONSTITUENTES E A EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA: TENTANDO ENCONTRAR O ELO PERDIDO – ONDE FOI QUE A EDUCAÇÃO SE PERDEU?

Sobre a Constituinte de 1823 em sua relação com a educação, Chizzotti (2001) afirma que esta se constitui em um observatório privilegiado dos problemas e das concepções sociopolíticas do Brasil, no primeiro quartel do século XIX.

Segundo o autor, a Constituinte de 1823 sintetiza as relações de forças sociais e políticas que, por fatores diversos, deram condições à independência, e condensa as tensões geradas entre antigos aliados que porfiaram, após a partida de D. João VI, a hegemonia política no Brasil, pelo Reino Unido.

Para dentro desta primeira constituição, gerada pela assembleia constituinte de 1823, vem a promoção de estudos públicos, a que D. Pedro aludiu, referia-se ao Colégio das Educandas, uma escola fundada por ele com a finalidade de ministrar instrução para moças, cuja direção e administração fora confiada ao bispo do Rio de Janeiro. Outra iniciativa do imperador fora o decreto criando a Escola de Ensino Mútuo. Nesta modalidade de ensino, Chizzotti (2001) afirma que:

O método lancasteriano de ensino disseminara-se como um novo e revolucionário método de multiplicar a difusão da instrução, espalhando-se em alguns países europeus como meio mais rápido e eficaz de estender a educação gratuita, associando-se ao método a ideia de que fora um dos fatores de sucesso do capitalismo inglês. O plano imaginado consistia em criar uma escola de ensino mútuo em cada província e, para isso, cada uma delas deveria enviar um soldado que aprenderia o método na capital e voltaria como mestre e propagador do mesmo na província de origem.

Mas o Tratado Completo de Educação vem mais adiante, quando a Comissão de Instrução Pública apresenta uma proposta para “estimular os gênios brasileiros a formar um tratado completo de educação”. A organização de um “sistema” de escolas públicas fora assunto da administração de D. João. Ao elevar o Brasil a Reino, alguns comerciantes pretendiam reunir doações e “erigir um monumento comemorativo, artístico e arquitetônico.

Passado um longo tempo de discussões na primeira fase da Constituinte, não haviam sido propostas diretrizes, nem traçadas orientações, contentando-se com uma proposição pífia de motivar alguém, mediante premiação, de elaborar um tratado de educação para a mocidade. Segundo Chizzotti (2001) este teria sido o máximo que a Constituinte de 1823 poderia ter feito para a educação nacional, e nem isto conseguiu completar.

Empurrado pelo projeto de criação de universidades, o projeto de um plano geral ou de um tratado de educação relegou-se a um segundo plano, sem qualquer diretriz oficial da Constituinte. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada, inspirada em lei de 20 de setembro de 1823. (CHIZZOTTI, 2001)

Assim, a liberdade de ensinar desobrigava o ensino de complexos artificios regulamentares que inibiam as iniciativas de educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões que a tradição colonial mantivera.

É agora que se prenuncia a criação das Universidades Brasileiras: o projeto de criação destas, na Constituinte de 1823, constitui um documento típico do arroubo retórico, da improvisação circunstancial, e das sinuosas intervenções em questões adjetivas para se declarar o objeto da discussão. Chizzotti (2001) argumenta que:

A indicação da universidade foi feita por Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, representante de São Paulo e do Rio Grande do Sul, na sessão de 14 de junho, a pedido de estudantes brasileiros em Coimbra. Em sua justificativa, Fernandes Pinheiro fez, em nome deles, um veemente apelo aos constituintes, pois “a mocidade a quem um nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos e opressão”

O autor afirma ainda, no percurso de sua pesquisa histórica, sobre essa Constituinte, que no dia 19 de agosto de 1823, a Comissão apresentava à Constituinte o projeto de lei que decretava a fundação de duas universidades: uma na cidade de São Paulo e outra na cidade de Olinda, nas quais se ensinariam “todas as sciencias e bellas letras”. Uma semana após, iniciavam-se os debates sobre a formação dessas universidades.

Em forma final, a Constituinte de 1823, nas palavras do mesmo autor, com todos os “arrazoados patrióticos e exultantes”, em seis meses de trabalho produziu mais discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes fundamentais para a educação nacional. A educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa

privada até o Ato Adicional de 1834 e a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre deputados, do que proposta efetiva para a criação de estudos superiores no Brasil.

O citado Ato Adicional de 1834, segundo Sucupira (2001), encarrega-se de discutir a discussão do projeto de universidade, que se apresenta com um índice revelador do confuso pensamento dos constituintes sobre a instituição universitária, dando conta de que se haviam perdido em interesses provincianos, bairristas, cada qual querendo localizar a universidade em sua província à custa de argumentos retóricos com pouco ou nenhuma relevância para o problema universitário como tal.

Destacam-se neste Ato Adicional de 1834, em primeiro lugar, o parecer da Comissão de Instrução Pública acolhendo favoravelmente a “Memória” de Martim Francisco, feita anteriormente para a reforma dos estudos menores da Província de São Paulo: que seja recebido por esta Assembleia com especial agrado, um oferecimento tão interessante à educação publica; e que se mande imprimir a sobredita “Memória”, fazendo-se a despesa pelo tesouro público. Nada disso chegou a ser efetivado.

A primeira Constituinte Republicana, segundo Cury (2001), traz a educação em uma abordagem mais indireta do que direta: “A educação foi várias vezes discutida. Mas não houve um debate orgânico em torno dela. Pode-se dizer que ela foi abordada de duas maneiras: direta e indiretamente.” A Constituição Imperial de 1823

dizia que a “instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A Constituição Republicana promulgada afirma que “incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente (...) animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio sem privilégios que tolham a ação dos governos locais.

Cury (2001) considera e finaliza que a partir dos estudos feitos em torno da correlação Congresso Constituinte Republicano de 1890-91 e educação escolar, pode-se concluir, em termos mais amplos que:

o discurso federalista atendeu às pretensões hegemônicas dos grupos oligárquicos cafeeicultores e cacauzeiros quanto a “Estado mínimo” e laissez-faire; o governo provisório também tomou iniciativas mais condizentes com um perfil intervencionista, apesar da presença de Rui Barbosa; a Constituinte teve um perfil mais próximo das tendências norte-americanas em matéria constitucional, embora contasse com a presença positivista; após a promulgação da Constituição, o perfil do liberalismo e do “Estado mínimo” passa a ser lei, mas dentro de um pragmatismo elitista e excludente dos grupos oligárquicos no poder.

Como decorrência, afirma Cury (2001), pode-se dizer que a Constituinte avançou no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais.

Sobre a educação na Revisão Constitucional de 1926, este autor considera que essa revisão revelou pelo menos dois pontos importantes:

o primeiro foi a elucidação do papel da União quanto à instrução básica, quer aceitando que a interferência já estava posta implicitamente em 1891, quer posicionando que tal orientação deveria ficar explícita, não se poderia resolver o ‘enigma’ do caráter nacional sem a presença do Estado.

“É através da educação que o Estado se torna o demiurgo da nação e sem ele o país ou se cinde pelo regionalismo ou acolhe a “perigosa” ideia de uma revolução internacional.” (CURY, 2001). A Revisão de 1926 antecipa em 8 anos a concepção da educação como direito social pelo qual o Estado dá uma resposta que não é a da “outorga” às pressões de vários movimentos civis, entre os quais, as pressões do operariado.

Rocha (2001) aponta para a política de ensino básico do Estado Novo que é precisamente a melhor expressão da vigência histórica de questões que foram apanágios da Constituinte de 1933-34. Quanto ao ensino secundário e o superior, a interferência da União não é uma simples continuidade da política educacional da Velha República.

Em Horta (2001) está explícito que a Constituinte de 1934 termina na não concretização do projeto estadonovista para a escola, principalmente com relação ao ensino primário. Este fato, segundo Rocha (2001) estaria relacionado à permanência do pensamento renovador. No entanto, esta questão precisaria ser discutida também na perspectiva da própria escola, em cujo cotidiano manifesta-se uma dimensão de resistência que certamente precisa ser

levada em consideração quando se procura explicar o maior ou menor grau de concretização de projetos pedagógicos autoritários.

A Educação na Assembleia Constituinte de 1946, segundo Oliveira (2001), pode ser analisada sob a afirmação de que o debate em 1946 privilegiou o debate público-privado, e mais especificamente, o da relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional.

Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente os principais problemas educacionais e formulasse as diretrizes para sua resolução, postergando-se tal definição para o momento seguinte, quando da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, que seriam aprovados mais de quinze anos depois de promulgada a Constituição.

No que diz respeito à Educação no Congresso Constituinte de 1966-67, Horta (2001), assim desdobra seus comentários, afirmando que na elaboração da parte relativa à educação, confirmasse aquilo que já havia sido detectado por Dermeval Saviani ao discutir o papel do Congresso Nacional na elaboração da Lei 5540/68 e 5692/71, ou seja: “a colaboração integral e irrestrita dos parlamentares, não apenas na preservação, mas no aperfeiçoamento do texto em consonância com o espírito que presidiu a elaboração do projeto original”.

Talvez o “nó-cego” que desejávamos encontrar esteja nas reflexões de Pinheiro (2001) quando trata em seu texto “O público e o privado na

Educação: um conflito fora de moda?”, dos pontos e contrapontos presentes neste complexo contexto que impregna a Educação pelo capital.

A análise da questão público-privado não deveria ser dissociada dos acontecimentos históricos e da política educacional do Estado. Este abdicou de ter uma atuação decisiva nesse campo, em função de outras prioridades na área econômica, deixando o espaço aberto para o desenvolvimento do ensino privado. O problema do público e do privado no Brasil não se restringe, assim, ao campo da educação. Está relacionado a um problema mais amplo que diz respeito à delimitação das esferas pública e privada da sociedade e das atribuições do Estado. (PINHEIRO, 2001)

Ainda segundo esta autora, antes de se tomar o discurso unificador do público pela reivindicação, melhor seria procurar explicá-lo a partir desta, investigando os interesses que a fala busca ocultar. Assuntos da esfera privada são trazidos para a esfera pública, contrariando e negando o seu pluralismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas e das idas e vindas entre definições e conceitos de neoliberalismo, pedagogia da hegemonia, obviedades da vida humana e da obviedade educacional, capitalismo, legislação e tudo o mais que circunda esse conjunto, tomamos de Mészáros suas elucubrações sobre a epígrafe de Paracelso, para a qual o primeiro elabora uma questão sobre a aprendizagem ao longo da vida: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra?

Será que o que aprendemos é conducente à

auto realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (Marx), ou será que a aprendizagem está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e finalmente incontrolável do capital?

As perguntas continuam: será o conhecimento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com a determinação sustentada e a dedicação dos indivíduos para conduzir a auto emancipação da humanidade até sua conclusão com êxito, mesmo diante de todas as adversidades, ou é, pelo contrário, a adoção por indivíduos particulares de modos e comportamentos que somente favorecem a realização dos fins reificados do capital?

É claro e marcante que somente a mais vasta concepção de educação de educação nos pode ajudar a insistir no objetivo de uma mudança verdadeiramente radical e proporcionadora de alavancas que desvelem a lógica mistificadora do capital.

Em Andrioli (2002), esta lógica implica na evidência de que parte do resultado esperado da educação contemporânea, por parte de quem encaminha as políticas educacionais no âmbito global, cai na frustração, dado que sua eficácia fica à mercê da aceitação ou não de lideranças políticas locais e, de forma mais enfática, dos educadores. A interferência de oposições locais ao projeto neoliberal na educação é o que de mais decisivo se apresenta no presente panorama, no que diz respeito

à resistência.

O que marca o eixo principal de todo o trabalho que engendramos sob o título de “senhores e escravos, neoliberalismo e educação” é o foco de uma concepção de educação inexoravelmente atrelada à necessidade de superar a alienação objetiva, sem a qual o “controle sócio metabólico do capital ” não pode se exercer. A superação da alienação não pressupõe somente a derrubada do capitalismo, sua negação. Esta etapa é somente um dos passos necessários para a superação efetiva do capital e de todas as formas de ser compatíveis com o seu domínio social. Não por acaso, Mészáros volta-se para a terceira tese de Marx sobre Feuerbach com o intuito de sintetizar toda a complexidade dessa educação empenhada a superar a alienação. “A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”. Para Mészáros, não é somente uma possibilidade urgente que envolve, inclusive, a sobrevivência humana. No combate à ordem destrutiva do capital. Por este motivo, a educação tem um papel absolutamente substancial e inalienável.

REFERENCIAS

ALGEBAILLE, Maria Emilia Bertino. **Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia**. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. In. Revista Espaço Acadêmico, Periódicos UEM, Ano II, n.13, Maringá-PR, Junho de 2002.
APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Aula da disciplina “História das Políticas Públicas de Educação no Brasil”**. PPE. Curso de Doutorado em Educação. Aula de 05 junho de 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In. BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. (texto de 1966) Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, 2. Ed., Rio de Janeiro: Vozes, 1999. (1966)

BOURDIEU, Pierre. **O que falar quer dizer: a economia das trocas simbólicas**. Artigo Publicado In. *Jornal Le Monde Diplomatique*, Paris, França, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **A Constituinte de 1823 e a educação**. In. FÁVERO, Osmar.(org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Col. Memória da Educação. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação e a Primeira Constituinte Republicana**. In. FÁVERO, Osmar.(org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Col. Memória da Educação. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, Osmar.(org.) **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Col. Memória da Educação. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

HARTWICH, Oliver Marc. **Neoliberalismo: A Gênese de um palavrão político**. Porto Alegre: LP&M, 2004.

HIRSCHMAN, Albert O. **A retórica da intransigência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HORTA, José Silvério Baía. **A Constituinte de 1934: comentários**. In. FÁVERO, Osmar.(org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Col. Memória da Educação. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Objetiva, 2007.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação. Revista eletrônica de Educação da UFRGS**, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação para além do capital – Resenha de Mézáros, István**. In. *Revista HistedBR*. On line. Campinas, São Paulo, n.20, p.164-66, dez.2005/

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A Educação na Assembleia Constituinte de 1946**. In. FÁVERO, Osmar.(org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Col. Memória da Educação. 2.ed. rev.ampl. Campinas, São

Paulo: Autores Associados, 2001.

PINHEIRO, Maria Francisca. **O Público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda?**. In. FÁVERO, Osmar.(org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Col. Memória da Educação. 2.ed. rev.ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. In. _____, http://www.biolingagem.com/_antropologia/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-34**. In. FÁVERO, Osmar.(org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Col. Memória da Educação. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 13.ed., Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010.

STOER, Stephen. **No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso**. In. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.99-105, Jan/Jun 2002.

SUCUPIRA, Newton. **O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação**. In. FÁVERO, Osmar.(org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. Col. Memória da Educação. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

Artigo submetido: 06/06/2013

Artigo aceito: 13/03/2014