

IDEOLOGIA E POLÍTICA: UMA ANÁLISE DAS LEIS IMPOSTAS PELO ESTADO BURGUESES E DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Renalvo Cavalcante Silva¹
Aline Soares Nomeriano²

RESUMO

Em face de uma barbárie que se prenuncia a cada dia, discute-se a posição do Estado quanto a sua responsabilidade em comandar de forma mais eficaz a sociedade, ainda que isso contradiga os preceitos mais caros à sociedade neoliberal. Contudo, para a perspectiva ontológica do trabalho, o Estado nunca deixou seu posto na organização de comando político a serviço das estruturas sociometabólicas do capital, pois sua lógica recai, indiscutivelmente, sobre a manutenção da ordem econômica capitalista, mesmo que isso signifique a conservação da miséria na vida de milhares de indivíduos. A educação vem sendo tratada pelos representantes do Estado como um remédio que cura todos os males sociais, usada como um degrau para a ascensão política ou como um meio eficiente de internalização da ideologia dominante. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é demonstrar que as políticas e leis educacionais propostas pelo Estado democrático liberal estão limitadas aos interesses e à reprodução do capital, de modo que os supostos avanços no processo educacional significam também uma alternativa produtiva de adaptação do capital a um determinado momento histórico.

Palavras-chave: Estado; Capital; Educação.

IDEOLOGY AND POLITICS: AN ANALYSIS OF THE LAWS IMPOSED BY BOURGEOIS AND THE BRAZILIAN STATE EDUCATION LAWS

ABSTRACT

In the face of barbarism that foreshadows every day, discusses the position of the State as its responsibility to operate more effectively to society, even if it contradicts the precepts more expensive to neoliberal society. However, for the ontological perspective of the work, the State never left his post in the organization of political leadership in the service of social structures metabolic capital because its logic lies, arguably, on the maintenance of the capitalist economic order, even if it means the conservation misery in the lives of thousands of individuals. Education in this sense is being treated by the representatives of the state as a remedy to cure all social ills, used as a stepping stone to political ascendancy or as an efficient means of internalization of the dominant ideology. In this sense, the purpose of this article is to demonstrate that educational policies and laws proposed by the liberal democratic state interests and are limited to the reproduction of capital, so that the supposed advances in the educational process also means a productive alternative to an adaptation of the capital particular historical moment.

Keywords: State; Capital; Education.

Introdução

Este artigo pretende analisar as manifestações político-ideológicas orquestradas pelo Estado, que a partir de suas políticas públicas e de sua legislação, em vários períodos da história do Brasil, confirma os interesses da classe dominante capitalista. Torna-se evidente que os embates classistas que constituem a formação escolar nas instituições de ensino brasileiras, principalmente das escolas públicas, deixam explícitas as limitações do Estado democrático, cujos objetivos materializam-se quando os grupos dominantes produzem e reproduzem os anseios capitalistas em detrimento dos verdadeiros valores universais, estes somente viáveis com a superação do capital.

Desse modo, a sociedade política inaugurada a partir das revoluções burguesas do século XIX, ordena o convívio social regido por ideologias que expressam a contradição entre o capital e o trabalho. Assim, o trabalho como expressão da vida e origem da sociedade humana transforma-se, na ordem do capital, mesmo com todo o seu potencial produtivo, em elemento de existência alienada e de vida sem sentido. Por mais avançados que possam parecer os direitos instituídos pelo Estado democrático- burguês, não possuem uma natureza efetiva, limitando-se ao estatuto fenomênico da realidade formal do direito e de políticas que somente se prestam à conservação do ordenamento socioeconômico capitalista, uma vez que as únicas conquistas capazes de elevar a condição de existência do mundo dos homens, dependem exclusivamente da ruptura definitiva com a lógica econômica do capital.

Portanto, a solução dos problemas da sociedade, como muitos acreditam, não se acha em leis mais ou menos eficazes, ou numa democracia plena. E no caso da educação, não se pode limitá-la, de maneira semelhante, a problemas administrativos, a políticas públicas operacionais, a decretos ou teorias pedagógicas; ao contrário, o problema está no próprio funcionamento da sociabilidade burguesa.

Para que sejam mais bem compreendidas as discussões propostas, o artigo está organizado em três seções, a constituírem o corpo teórico deste trabalho. A análise se debruça sobre o entendimento do que é política nas concepções de Lukács e no estudo da legislação educacional brasileira em diversos momentos de sua história, nos quais a clara representação das relações sociais estabelecidas pelo capital germina em forma de políticas públicas e sobre as leis instituídas pelo Estado em favor das elites dominantes.

Na primeira seção, busca-se explicitar, mesmo que brevemente, o trabalho como fundamento ontológico do ser social, assim como a diferença entre a liberdade humana e a liberdade proclamada pela sociabilidade capitalista. Apresentam-se ainda, as contradições inerentes ao sistema do capital e de que forma o Estado burguês surge como aparato jurídico-político para sustentação do referido sistema de produção.

Na segunda seção, explicitam-se as concepções sobre política e ideologia do filósofo húngaro György Lukács, averiguando, em seguida, como funcionam as políticas educacionais instituídas dentro da lógica interesseira e perversa do capital, que não somente qualificam os educandos para o trabalho alienado, mas também visam internalizar os valores, as ideias e os comportamentos mais caros ao seu modelo de sociabilidade.

Na terceira e última seção, busca-se analisar como se manifesta a ideologia capitalista na legislação educacional brasileira, com propósitos bastante inequívocos quanto à intenção de restringir o conhecimento escolar ao atendimento das classes privilegiadas, não apenas como instrumento para preparar os educandos à apreensão de habilidades intelectuais úteis à expansão produtiva, mas, sobretudo, no que tange à

cooptação da consciência desta classe social, mantendo-a fiel à reprodução social do sistema produtor de mercadorias.

1 Trabalho, liberdade humana, capital e Estado

A capacidade de interferir no mundo caracteriza o homem como um ser histórico, diferenciando-o radicalmente de outros seres biológicos que estão forçosamente restritos a uma natureza predeterminada. O ser humano rompe com certas determinações orgânicas através de sua capacidade teleológica de pensar e transformar a realidade a partir de suas necessidades, numa relação que envolve um momento ideal e outro objetivo. Ainda assim, o homem não pode romper definitivamente com sua natureza biológica, porém divorcia-se de certas imposições orgânicas que caracterizam outros seres de natureza semelhante, já que tem possibilidades de responder a todas as imposições do mundo externo.

E isso apenas é possível através do trabalho; sem este, nenhuma outra atividade reconhecidamente humana poderia existir, assim como a própria sociabilidade desenvolvida pelos homens, que parte do princípio de uma consciência que supera a condição de mera forma orgânica pré-humana e se eleva a ser social. Segundo Antunes (1999, p. 138, grifo do autor), “a consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao meio ambiente e configura-se como uma *atividade autogovernada*. E, ao fazer isso, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica”.

O salto ontológico da forma pré-humana a ser social fez com que o indivíduo humano pudesse experimentar um reino de possibilidades em face dos limites biológicos encontrados em outros seres de natureza biológica semelhante. Devido a isso, desencadeou-se um processo de “[...] constante construção de novas situações, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (e contraditório)” (Ibidem, p. 145).

Nesse sentido, a liberdade humana constitui-se a partir do momento em que o homem, ante um determinado problema, se revela capaz de suplantá-lo. Portanto, sempre que surgir alguma necessidade, ocorrerá uma forma de superá-la, numa dinâmica constante e permanente, partindo do princípio de não adaptação passiva ao (ou conservação do) já existente, mas, ao contrário, de uma adaptação ativa com transformações radicais que podem marcar de maneira definitiva a história do mundo dos homens.

A liberdade humana não pode ser exercida sob qualquer tipo de coerção física ou ideológica mediante as concepções de mundo extraídas dos interesses das classes privilegiadas, que mantêm o seu poderio socioeconômico fundado na subjugação da classe trabalhadora. Assim, pode-se afirmar que a liberdade proclamada pela sociedade burguesa está circunscrita aos paradigmas cunhados pelos pensadores iluministas, mas que, em alguma medida, foram deformados ao longo do tempo para que, só assim, fosse garantida a incolumidade das estruturas do regime capitalista. Não que esses ideais pudessem representar os interesses da totalidade social, porém conseguiu-se deturpá-los ainda mais, já que a própria lógica do capital e seus avanços econômicos exigiram um processo desumano que, com certeza, se achava bem distante das elucubrações concebidas pelo idealismo iluminista.

Daí que o lema *igualdade, liberdade e fraternidade* não tenha passado de mais um sonho idealista dos pensadores iluministas, pois sua efetivação não dependia apenas da vontade dos homens, mas da realidade objetiva que apontava para um caminho completamente divergente, já que o sistema econômico predominante naquele momento histórico impossibilitava tal concretização. Apesar de o sistema político-econômico burguês superar as relações sociais do antigo regime, nunca conseguiria superar os problemas que são próprios de uma sociedade de classes, sobretudo as contradições que

surgiram com os avanços produtivos. Por conseguinte, para conservar a existência “segura” de suas bases econômicas, o capital obrigou-se/obriga-se a sustentar todas as contradições, ao invés de superá-las. Conforme Tonet:

O capital, cujas *personae* são os burgueses, é uma relação essencialmente contraditória. A apropriação da riqueza socialmente produzida por um pequeno número de pessoas que, deste modo, hegemonomizam em seu benefício todo o processo social, é inseparável de sua existência. Nenhum projeto social fundado nesta estrutura poderia pretender satisfazer, a não ser num momento histórico determinado, a totalidade humana. (2004, p. 14, grifo do autor).

A própria formação estrutural da sociedade burguesa impede que haja uma equalização das condições de existência, ainda mais quando, para dar continuidade ao processo de reprodução social, é necessário manter um abismo entre as principais classes que a constituem, pois, no capital, a miséria da maioria significa o benefício de alguns poucos, ainda que essa maioria seja responsável por toda a riqueza produzida na sociedade.

Para enfrentar os conflitos que germinam a partir da sociabilidade capitalista foi necessário criar regras em forma de leis que pudessem mediar os embates entre as classes ontologicamente antagônicas e, também, entre os próprios capitalistas, cujo Estado possui uma estrutura de comando político de grande alcance, que atende de igual forma às unidades produtivas do capital (MÉSZÁROS, 2002) e regula ideológica e opressivamente os trabalhadores. Mészáros entende que

[...] o papel totalizador do Estado moderno é essencial. Ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, completando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. (2002, p. 110).

Para o referido autor, o Estado deve ser considerado uma estrutura, pois possui sua própria superestrutura na figura do direito e da política. “Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis” (MÉSZÁROS, 2002, p. 119). De modo que o Estado não pode ser reduzido, ainda segundo Mészáros, apenas às funções econômicas, já que comanda de forma imperativa a expansão do capital, que sob seu controle obriga os diversos órgãos sociais a reproduzir os valores e a ideologia dominante. Quanto à educação, esta manifesta as condições objetivas da economia capitalista. Segundo Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder **material** dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder **espiritual** dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para produção espiritual, pelo que estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. (1984, p. 56, grifos do autor).

Na próxima seção será analisado como a política, a ideologia e a educação funcionam numa sociedade de classes do tipo capitalista.

2 Política, ideologia e educação no sistema do capital

A política nasce da necessidade de organizar a sociedade, a fim de viabilizar a convivência dos grupos humanos. Segundo o filósofo húngaro György Lukács (1986), não existe nenhuma sociedade humana, por menor e mais primitiva que seja, isenta de desenvolver relações que possam ser chamadas de políticas. Desse modo, as diferenças entre os indivíduos e as necessidades das relações entre os homens, que surgem no cotidiano social, evidenciam a universalidade da categoria política, pois “[...] é difícil até mesmo imaginar um tipo de práxis social que, em determinadas circunstâncias, não possa transformar-se em uma questão decisiva para seu destino” (Ibidem, p. XLIV). Acrescenta ainda o pensador húngaro:

A política é um complexo universal da totalidade social, mas pertence à práxis e, além disso, à práxis imediata, portanto, não pode ter uma universalidade espontânea e permanente, similar àquela, digamos, da linguagem, que é um órgão primário para a apropriação do mundo, mediante a objetivação não só dos objetos, mas também dos sujeitos, que os põem e os apropriam, alienando-se. (Ibidem, p. XLIV).

Apesar de polêmica, a afirmação de Lukács admite também os aspectos inelutáveis da política como uma forma de representação ideológica, adquirindo determinadas características a depender do momento histórico em que se encontra. Para ele, algo somente pode ser considerado ideologia quando se torna “[...] veículo teórico ou prático para combater conflitos sociais, quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade [...]” (Ibidem, p. V).

De acordo com Holanda (2011), o que distingue a política numa sociedade pré-classes da política na sociedade de classes é o caráter negativo expresso por esta última, que sob o jugo de uma organização estatal impõe-se como controle sociometabólico do poder dominante; já numa sociedade precedente a essas relações (ou que as supere), a política existe em função das necessidades sociais do coletivo. Desse modo, para Holanda, “somente com a sociedade de classes a política assume um caráter negativo, porquanto se constitui efetivamente no poder de uns homens sobre outros. Aqui se impõe a relação da política com a alienação” (Ibidem, p. 4).

Numa sociedade de classes do tipo capitalista, as políticas públicas são efetivadas conforme os interesses privados assumidos pela classe dominante em questão. Desse modo, os estudos de Holanda sobre a política no pensamento de Lukács indicam que para este filósofo o caráter universal desta categoria

[...] só pode ser adequadamente analisado se atentarmos para o fato de que apenas a partir da sociedade de classes a política passa a ter um conteúdo de dominação do homem pelo homem e, nesse sentido, em relações profundamente alienadoras – conteúdo esse diverso das posições teleológicas entendidas como políticas muito bem apreendidas por Engels em termos das sociedades que decidiam coletivamente seus destinos sem que para isso necessitassem de mediação do Estado e de suas instituições. (Ibidem, p. 4).

A partir dessa perspectiva, todos os complexos sociais encontram-se marcados pela forma de produção social de uma dada realidade, que tem em determinadas categorias universais como a própria ideologia, educação, linguagem, política etc. uma subversão de seus valores, a fim de reproduzir socialmente os interesses da classe dominante. Portanto,

um modo de governo estabelecido numa sociedade de classes representa forçosamente a classe que domina esse tempo histórico, sofrendo as tendências objetivas da realidade material e criando as condições necessárias de manutenção do poder dominante, de maneira que todas as organizações políticas, formais ou informais, estejam em comum acordo com a estrutura de comando vinculada ao modo de produção econômica vigente.

No caso específico da educação, as políticas educacionais efetivadas por um dado governo espelham as expectativas ideológicas dos grupos dominantes e as relações que devem ser mantidas para sua reprodução social. Os interesses econômicos que comumente conduzem a educação para certos (des)caminhos procuram atingir fins bem precisos, sobretudo no mundo contemporâneo, cuja crença no autoajuste da economia, no aperfeiçoamento da democracia burguesa e no aprimoramento da força de trabalho leva a maioria dos indivíduos a confiar em que a solução dos problemas da sociedade reside no complexo da educação.

Logo, a falácia da educação como resolução de problemas sociais procura ocultar que estes são causados pela própria estrutura econômica produzida pelo capital. Nesse sentido, a educação capitalista serve de mecanismo ideológico para desviar a atenção do real motivo pelo qual a humanidade é conduzida à barbárie, bem como demonstra a função do capital, visando fornecer insumos que atendam às necessidades do mercado, além de promover a introjeção dos valores, das ideias e dos comportamentos que este modelo de sociedade requer e entende como ideais. Para Mészáros:

Limitar uma mudança educacional às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (2005, p. 27, grifo do autor).

A maneira coerente encontrada para viabilizar uma educação que supere as condições atualmente encontradas na ordem capitalista só pode se achar numa estrutura socioeconômica radicalmente distinta das relações impostas pelo capital; ou seja, somente é possível através de uma transformação radical na forma como os homens mantêm suas relações de produção, pois no ordenamento capitalista os modelos educacionais que até então vêm sendo adotados pelos órgãos educacionais mantidos pelo Estado entendem o desenvolvimento dos indivíduos como uma forma de ajustá-los ao aumento dos ganhos do capital.

Assim, as políticas educacionais ofertadas disponibilizam as condições materiais para que as subjetividades floresçam a partir dos interesses da produção capitalista, uma vez que é relevante para o capital que a educação corresponda às expectativas técnicas e político-ideológicas sob o controle sociometabólico do Estado burguês e sua estrutura de comando político. Segundo Ponce:

Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mas ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o

saber; para os outros, o trabalho e a ignorância. (1998, p. 28-29, grifo do autor).

Na atualidade histórica, a reprodução social do capitalismo amplia a ideologia do consumo, dos bens privados e dos valores egoísticos, de modo que a satisfação coletiva cede lugar à satisfação do consumo individual, no qual cada “cidadão” reifica sua existência para adquirir o máximo de produtos, o que eleva de maneira considerável o poder das grandes corporações e, conseqüentemente, das organizações econômicas do capital.

Dessa forma, a educação assume um papel estratégico nesse tipo de sociabilidade, desde que siga as recomendações da política dos organismos financeiros internacionais de qualificar a força de trabalho e doutrinar ideologicamente os filhos da classe trabalhadora, consistindo a na escola num espaço destinado à formação de subjetividades que devem se adequar às constantes mudanças ocorridas na estrutura do sistema econômico. Conforme Lukács, “[...] toda a educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação” (2010, p. 224, grifo nosso). Duarte entende que,

[...] ao mesmo tempo que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados aos processos de produção da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (2006, p. 6).

A educação, de modo evidente, ingressa com mais intensidade nos interesses de mercado, mais do que em qualquer outro período. A partir daí, pode-se entender que a formação intelectual no capitalismo não se prende tão só a atividades técnicas que devem ser desempenhadas pelo futuro trabalhador, mas também tem a finalidade de inculcar nos indivíduos a aceitação acrítica do que está posto.

A própria inserção dos indivíduos numa instituição educacional já comporta uma expressiva carga ideológica, porquanto o discurso dominante se acha “comprometido” com a ascensão social-financeira de todo aquele que se dedica a participar das etapas requeridas por um modelo de sociedade cada vez mais exigente e competitivo. Por conseguinte, para que as estratégias políticas adotadas pelo Estado capitalista consigam alcançar todos os seus fins, as concepções dos fenômenos sociais transmitidas pela ordem dominante evocam a ideia de uma ordem natural, mecânica ou transcendental, ou seja, as diferenças entre as classes sociais passam a ser justas à medida que se tornam um problema de exclusiva decisão pessoal, natural ou teológica.

Desse modo, para a perspectiva de uma sociedade de classes, cabe à educação institucional, sob a legitimidade das políticas educacionais burguesas, afirmar o máximo possível as verdades difundidas pela ideologia dominante. No entanto, para Mészáros, a educação também tem

[...] importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrata’ do Estado capitalista, que defende seus próprios interesses. Pois também essa ‘contrainternalização’ (ou ‘contraconsciência’) exige a antecipação

de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 61, grifo do autor).

Assim, o desafio histórico que se impõe está no desenvolvimento de uma concepção de educação completamente distinta dos ideais apreçados pela lógica capitalista, uma vez que, por mais qualidade que pareça possuir, sempre estará situada nos limites do capital, indo do nada para lugar nenhum. Daí exigir uma transformação significativa na estrutura do sistema, e não apenas mudanças num isolado complexo social. *A priori*, a educação com uma proposta de contraconsciência ao ideário capitalista cumpre a incumbência de *desconstruir* a falsa consciência que acomete os sujeitos potencialmente revolucionários, quando estes se submetem a condições reificantes que os impedem de perceber a realidade, para pôr em ação uma radical mudança nas estruturas da sociedade. “Com isso se afirma que a composição de uma sociabilidade de novo tipo, capaz de conferir tal sentido ontológico ao processo, necessariamente precisa remeter ao papel da educação e suas intencionalidades históricas” (PINASSI, 2009, p. 96-97).

Tratar-se-á na próxima seção de analisar o poder político do Estado capitalista e seus reflexos ideológicos no cenário da educação nacional, quando, com a intenção de conduzir os processos educacionais, afirma exclusivamente os interesses das elites burguesas.

3 O poder político do Estado capitalista e seus reflexos na legislação educacional brasileira

A educação institucional sob a gestão do Estado burguês confirma-se como um dos principais recursos ideológicos utilizados no capitalismo com a intenção de moldar a subjetividade dos educandos desde a primeira infância até a vida adulta, numa acomodação à realidade muito favorável à classe que domina. Consequentemente, isso se reflete nas decisões que esses indivíduos irão ter ante a necessidade de ruptura com a estrutura social burguesa. A pedagogia calcada nos princípios da minoria dominante pretende estabelecer paradigmas para as ideias, para os valores e para o comportamento dos filhos da classe proletária, a fim de dinamizar os processos produtivos das empresas capitalistas e tornar os indivíduos reféns dos princípios fundantes da reprodução social capitalista, sem que se necessite do uso da força opressiva. Para Anibal Ponce, “o conceito de evolução histórica como resultado das lutas de classe mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam a mentalidade e a conduta das crianças às condições da sua própria existência” (1998, p. 169).

Entretanto, para que a classe burguesa consiga fornecer um modelo de educação submisso às necessidades da produção capitalista, precisa organizá-lo a partir de regras que garantam o cumprimento de obrigações delegadas pelo poder político do Estado de direito. O homem sob a emancipação política do Estado burguês não possui uma liberdade objetiva, mas apenas uma liberdade subsumida à lógica socioeconômica da ordem capitalista, que não busca emancipar-se da estrutura hierárquica, mas somente pretende ratificá-la pela via da política e do direito. De tal maneira que alguns teóricos procuram defender o Estado democrático burguês como se não percebessem a exacerbada contradição de uma sociedade montada sobre leis que expressam, de modo notório e indisfarçável, os anseios de uma pequena parcela da sociedade. Um bom exemplo disso é o

caso de Antônio Joaquim Severino, que acredita na democracia como um modelo político ideal, mas que estaria tão somente sendo mal administrado. Para ele:

Essa seria então a sociedade democrática, cuja vida decorreria das relações de reciprocidade desenvolvidas entre cidadãos, ou seja, pessoas que disporiam de uma condição de igualdade na produção e no usufruto de todos os bens comuns dessa sociedade, fossem bens naturais, políticos ou simbólicos, que constituem o acervo material e espiritual da sociedade. (SEVERINO, 2005, p. 58).

Percebe-se que o autor consegue desvincular a democracia burguesa de seu modo de produção econômico, porquanto o seu ideal de democracia está absolutamente dissociado da realidade do capital, pois os direitos e deveres da democracia atendem a uma lógica formal inexistente na realidade objetiva. Num outro momento, afirma que o Estado legítimo tem de estar a serviço da justiça, mediando à implantação da equidade social, conforme o liberalismo iluminista (SEVERINO, 2005). Obviamente esse tipo de discurso não se sustenta nem pelo próprio autor, já que no mesmo artigo ele afirma que

[...] os grupos com interesse diferentes e opostos, que podem lutar por seus objetivos, acabam travando uma luta ideológica, ou seja, buscam servir-se da legislação como instrumento da garantia de direitos. Mas acontece que quando esses grupos não são iguais, não se encontram em condições de igualdade real, como é o caso na sociedade brasileira, a luta do grupo expropriado de seus direitos elementares é legitimada pelo seu dimensionamento utópico, ou seja, é uma reivindicação em nome de uma referência universal, enquanto aquela conduzida pelos já privilegiados é uma luta eminentemente ideológica, ou seja, tem referências universais falseadas, uma vez que está defendendo, de fato, interesses particularizados. (Ibidem, p. 61).

Quanto a isso esse autor está correto, pois a determinação de leis gerais numa sociedade composta de classes que vivem em condições de existência completamente diferentes é bastante incongruente. Logo, a igualdade formal difundida pela democracia burguesa parece diante da realidade contraditória do sistema capitalista. Uma vez que as relações sociais nascentes neste modo de produção são reais e demonstram a essência dessas contradições, nem mesmo todo o aparato político, jurídico, ideológico ou administrativo pode resolver, em definitivo, os problemas desse tipo de sociabilidade (TONET, 2005).

No caso das políticas e da legislação que a regem, a educação brasileira de modo algum se torna uma exceção à regra, já que todo o processo histórico confirma essa intrincada ligação ideológica com o poder dominante e seus propósitos de expansão e acumulação econômica do capital. É comum encontrar na história da educação brasileira, especificamente na Constituição nacional, os indícios que remetem à influência das classes privilegiadas na organização pedagógica, relacionando o ensino, o sentimento nacional e o progresso (CURY, 2005) e buscando copiar os parâmetros educacionais europeus, que impunham a mesma orientação.

Segundo Cury, para o deputado Afrânio Peixoto, no começo do século XX, “era preciso criar uma espécie de ‘substância’ nacional veiculada pela educação e tendo no Estado Federal seu grande demiurgo” (Ibidem, p. 88). Mas esse pensamento torna-se mais evidente no parecer da comissão 21, que explicita: “[...] é indiscutível o poder do Estado para formar a mentalidade nacional [...]” (Ibidem, p. 90). Já para o deputado Tavares

Cavalcanti, do mesmo período, as leis constituintes de 1926 defendem não só a homogeneização sob os auspícios nacionalistas, mas também o conhecimento como impulsor das forças produtivas: “[...] toda a escola deve, mesmo os que não são propriamente profissinaes, dar ao ensino um certo cunho profissional, de modo a habilitar o aluno a escolher e adaptar uma profissão” (Revisão, II, apud CURY, 2005, p. 99). Para Cury,

os liberais passam a se apoiar na democracia política para rechaçar tanto a limitação constitucional que, via Estado, se buscava sobre a possessividade dos capitalistas, quanto o controle que, via legislação nacional, se pretendia sobre a combatividade autônoma dos trabalhadores. (CURY, 2005, p. 100).

A educação, portanto, era subsumida a interesses que ultrapassavam aspectos puramente de conhecimento, mas representava uma maior produtividade e, além de tudo, como o próprio Afrânio Peixoto expressou, significava que um “[...] povo instruído é povo ordeiro e democrático [...]” (Ibidem, p. 102), logo, não deveria acarretar problemas ao comando político do Estado. Contudo, a educação voltada para incutir nos educandos valores, ideias, comportamentos ou habilidades práticas ao mercado de trabalho também é recorrente em outros processos constituintes. Assim, na década de 1930, o governo autocrático de Getúlio Vargas adota os mesmos preceitos nacionalistas para caracterizar uma educação que reforça os valores pátrios com fortes investidas ideológicas. Segundo Horta:

[...] Getúlio Vargas afirmará, ao tratar da “segurança nacional”, que o estabelecimento das “bases do ensino nacional” e a elaboração do “plano nacional de educação” deveriam levar em consideração a necessidade urgente de o Estado assumir, na sua ação educacional, uma posição defensiva “não somente contra o influxo dissolvente do comunismo, mas no esclarecimento das suas diretrizes de preparação política”. (HORTA, 2005, p. 144).

Nessa citação é possível vislumbrar como o ditador procurava por meio da educação inculcar na sociedade uma subjetividade imbuída de valores nacionais e liberais, como também pretendia criar um bloco de resistência ao pensamento de esquerda, em especial, ao comunismo. Portanto, a educação assume uma posição bem além de ingênuos conhecimentos pedagógicos, convertendo-se em arma político-ideológica que promove, nesse mesmo período, a retomada da discussão sobre o retorno do ensino religioso ao currículo escolar. Em 1931 um decreto autorizaria a reinserção dessa disciplina nas escolas públicas. Vargas reintroduzia o ensino religioso sob a forte motivação política de conquistar o apoio da Igreja Católica, como elemento de suas estratégias ideológicas em oposição ao pensamento internacionalista, que poderia fazer frente ao autoritarismo nacionalista de seu governo (HORTA, 2005).

Depois da Segunda Guerra, o mundo tem um novo ordenamento político que se divide em dois grandes blocos: o capitalista, representado pelos Estados Unidos, e o comunista, comandado pela extinta União Soviética. A própria Assembleia Constituinte de 1946 sofre algumas mudanças como consequência das políticas internacionais. De acordo com João Almino:

Na realidade, mas importante do que a existência de uma Constituição que permitia manterem-se os controles sobre os sindicatos e se adaptarem

medidas repressivas contra o PC³, era verificar a importância do consenso ideológico que percorreu os debates e que contribuiu para a redação desta Constituição. É este consenso que permitirá, dependendo de condições políticas, sociais ou ideológicos do momento, a aplicação dos dispositivos constitucionais num ou noutro sentido. (ALMINO apud OLIVEIRA, 2005, p. 104).

Nesse contexto histórico, a educação brasileira incorpora gradativamente os discursos e confrontos que se travavam naquele momento entre a democracia liberal burguesa e as teorias igualitárias do comunismo, tendo como fulcral no *locus* da educação o debate entre o público e o privado, e, ainda, a questão da laicidade do Estado e o vínculo que este mantinha com a Igreja Católica, no que concernia à educação religiosa nas instituições oficiais de ensino. A polêmica religiosa segue até a Constituinte de 1966-1967, pois para alguns deputados o cristianismo contribuía para a consolidação da democracia. Mas a intenção ia muito além de acreditar que os valores cristãos comungavam de valores similares à democracia; a intenção do poder político da época era que a disseminação da religiosidade popular, especialmente nas escolas públicas, viesse a ser útil no combate ao comunismo (HORTA, 2005). Sem esquecer os aspectos econômicos que sempre eram mencionados com o fim de melhor capacitar os trabalhadores, “[...] buscava-se uma conciliação entre a educação geral e a iniciação às práticas do trabalho” (FÁVERO, 2005, p. 246), de modo que a formação dos indivíduos estivesse de acordo com as necessidades do capital (indústria, serviços e agricultura).

Alguns anos depois, o processo constituinte nacional, após anos de governo ditatorial, prepara o terreno para as novas perspectivas econômicas no cenário mundial, decorrentes da crise do final dos anos de 1970, obrigando o capital a adotar o neoliberalismo como o novo modelo econômico-produtivo. Esse novo modelo econômico, aplicado inicialmente nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Alemanha, rompe com os padrões políticos e produtivos da época de ouro do Estado do Bem-Estar Social, visto que a descentralização das funções do Estado deixara para a iniciativa privada o que há tempos era obrigação exclusiva do Estado. Dessa forma, brota a concepção de um homem ainda mais egoísta, individual e competitivo, imprescindível a um tipo de sociedade que estreita sua visão em categóricas feições privatistas (NETO; BRAZ, 2007):

Essa ideologia legitima precisamente o projeto do capital monopolista de romper com as restrições sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento. Seu primeiro alvo foi constituído pela intervenção do Estado na economia: o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado com um tratado anacrônico que deveria ser reformado [...]. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 227).

Diante desses aspectos políticos e socioeconômicos, a legislação brasileira refletiu as discussões que se davam em torno do grande embate entre os defensores da escola pública como único meio institucional de ensino e, de outro, as escolas privadas, confessionais, comunitárias e filantrópicas, que lutavam por ser inseridas no processo educacional com os mesmos direitos. Entretanto, todos buscavam o conceito de público para si: público-estatal (para as escolas mantidas exclusivamente por recursos públicos), público não estatal (escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais) e público-privada (escolas particulares), mas todas vislumbravam algum tipo de acobertamento financeiro do Estado, pois as escolas privadas, ao se camuflarem como instituições públicas que prestam serviços públicos, poderiam, em situações específicas, ser beneficiadas pelos recursos econômicos estatais.

Assim, no Brasil, entre fins da década de 1970 e início da década de 1990, as escolas brasileiras foram incorporadas às políticas neoliberais, de maneira que a *qualidade total*, a modernização do ensino, a adequação ao mercado de trabalho, a competitividade, a eficiência e a produtividade vêm solidificando o ideário capitalista necessário para que o Brasil, enfim, possa ser incluído no tão almejado grupo de países emergentes, ajustando-se às leis globais do mercado, que exigem uma nova qualificação para, pelo menos, manter as condições de empregabilidade dos futuros trabalhadores.

Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), a fim de regulamentar os propósitos econômicos que pretendiam guiar, daí em diante, as perspectivas educacionais. Desde então, algumas emendas e leis foram estabelecidas, porém sua essência não foi modificada em grandes proporções com relação ao que já havia sido determinado na Constituição de 1988.

A nova LDB ainda privilegia a formação para o trabalho capitalista, a convivência pacífica, os valores morais, o não questionamento das instituições sagradas do liberalismo e a igualdade legal num modo de produção de diferenças socioeconômicas abissais. A liberdade é celebrada como o bem maior da sociedade democrática liberal, e cada cidadão atomizado defende seus interesses privados, desde que não transgridam as regras impostas pelo contrato social do Estado burguês. Este, com seu aparato jurídico, ideológico e opressivo, busca manter a conservação da paz e da ordem no capital.

Diferentemente do que ocorreu em outros países, a privatização da educação brasileira emerge de forma mais velada, uma vez que a referida LDB criou as possibilidades de ampliação da rede privada, enquanto a precária rede pública sofre o descaso do Estado. Por conseguinte, a educação volta-se completamente à esfera de mercado, tornando-se mais um privilégio de classe para a burguesia de que uma garantia para as classes mais desfavorecidas da sociedade.

Considerações Finais

A educação brasileira, como qualquer outra encontrada pelo mundo, não foge do escopo economicista que envolve as relações sociais no modo de produção capitalista, uma vez que cumpre função indispensável na produção e reprodução da sociabilidade burguesa. O capital tem por finalidade educar as classes subjugadas, mas sempre associando esta educação à perspectiva da sociedade capitalista, para que os trabalhadores se tornem úteis e cada vez mais alienados ao processo de produção de mercadorias. A educação sob o capitalismo exige trabalhadores que detenham o conhecimento mínimo necessário ao funcionamento da ordem social vigente, sobretudo das possibilidades históricas que apontam para a superação deste sistema econômico.

Dessa forma, a educação encontrada no regime burguês caracteriza-se também por comportar ideologias impostas por leis e decretos que fazem os educandos incorporar valores, ideias, comportamentos, crenças etc. como se estes fossem manifestações naturais do espírito humano, internalizando nas camadas sociais mais desfavorecidas as concepções de mundo compatíveis com os anseios da classe dominante. O Estado burguês, como estrutura totalizadora de comando político do sistema do capital, busca criar, sempre que possível, as condições necessárias para que o metabolismo desse sistema econômico continue a se desenvolver indefinidamente, pois qualquer interrupção que se manifeste em seu metabolismo produtivo pode levar a economia capitalista ao fenecimento. Assim, o Estado deve representar os interesses econômicos do modo de produção burguês, de maneira que sem esse controle político o capital não consegue resistir às suas próprias contradições internas.

Para pensadores como Mészáros, o Estado está aparelhado com uma superestrutura política e jurídica que viabiliza as ações corretivas do capital. Afirma o filósofo húngaro que o Estado não pode ser reduzido a uma simples superestrutura subjugada à economia, porquanto existe uma autonomia relativa entre o Estado e a economia, numa relação de absoluta codeterminação, ou seja, uma relação recíproca entre a estrutura econômica e as estruturas políticas e jurídicas do Estado (superestrutura), contribuindo consideravelmente com o ordenamento da sociedade dominante em questão, para que esse modelo socioeconômico convirja com as necessidades do regime. Isso tudo sob o disfarce do Estado de direito e da democracia, em que o comando político na forma do Estado garante a igualdade (formal) entre todos os membros da sociedade, mesmo para aqueles cidadãos que estejam em escalas sociais bastante diversas.

Por isso, a educação respalda os interesses da classe dominante tanto na formação de uma força de trabalho qualificada como na subsunção dos educandos às perspectivas ideológicas capitalistas, especialmente nos períodos em que as crises econômicas põem em risco a estrutura do capital e lançam dúvidas quanto à sua validade. Nesse momento, faz-se presente a figura do Estado para a manutenção dos processos de produção e reprodução social, mediante políticas públicas que procuram conservar o *status quo* da sociedade, visando “reestruturar” suas políticas e leis, e oferecer os meios objetivos para que a classe trabalhadora adquira novas habilidades, concepções e comportamentos. Para formalizar tais condições existentes nas instituições de ensino, é preciso que o Estado, por via de suas políticas, legalize os propósitos da educação para cada necessidade histórica do capital.

Por seu turno, a educação brasileira nos últimos anos, sofre evidentes mudanças em decorrência das inconstâncias da economia capitalista, já que as fortes crises econômicas que ocorrem com vigor nos países da Europa demandam investimentos nos chamados países emergentes (China, Índia, Rússia etc.) onde o capital estrangeiro exige forçosamente uma melhor qualificação dos trabalhadores para a produção de suas mercadorias. Além de tudo, para a reprodução de sua sociabilidade, o capital ainda precisa de indivíduos conscienciosos, que nunca questionem as imposições sociais deste sistema econômico. Para isso, o poder do Estado não garante apenas a opressão física através de seu aparato militar, mas também reforça um sistemático mecanismo de dominação ideológica por meio de sua superestrutura. Assim, para o Estado capitalista torna-se preferível mediar os conflitos entre as classes antagônicas e entre as próprias unidades produtivas, a partir da implantação de ajustes e ações corretivas dentro de seus “limites sociometabólicos”, a arriscar que tais conflitos tomem proporções incontroláveis (MÉSZÁROS, 2002).

Sendo assim, acreditar que se pode ofertar uma educação justa para a classe trabalhadora através dos meios legais do Estado democrático burguês é uma mera ilusão, pois as verdadeiras transformações da realidade não podem instituir-se de maneira teórica, mas tão apenas no campo objetivo. Percebe-se que os problemas encontrados na ordem do capital são estruturais e exigem medidas de ordem estrutural. Ou seja, não há como solucionar os problemas que surgem no modo de produção capitalista mantendo-o intocável.

Conclui-se que toda a história da Educação brasileira, desde o Império até a República, vem sendo permeada por medidas que quase nada trazem de benefício às classes desfavorecidas, uma vez que a educação destinada aos filhos do proletariado é fornecida em migalhas pela classe hegemônica com o único propósito de expandir os processos produtivos e, ainda, visando transmitir a ideologia dominante, que reduz o trabalhador a um instrumento de produção de lucro e acumulação capitalista. A emancipação política do homem, portanto, tem sido apenas a emancipação da classe burguesa, ficando evidente que a emancipação para a classe proletária somente pode ser

alcançada mediante a libertação da estrutura econômica, social e política que funda o capital. Apenas assim a educação e o trabalho serão convertidos em atividades que resgatarão seu estatuto ontológico de autorrealização humana.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 81-117.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. A educação no congresso constituinte de 1966-67: contrapontos. In: _____. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 241-253.

HOLANDA, Maria Norma Alcântara Brandão. Política e alienação: uma relação imanente a partir das sociedades de classes. In: *V Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/INDICE_AUTOR.htm> Acesso em 29 setembro 2012.

HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 139-151.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O problema da ideologia*. Tradução. Ester Vaisman. Roma: Riuniti, 1981. João Pessoa: 1986 (mimeo).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução: Rubens Aderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Educação: o desenvolvimento contínuo da consciência socialista. In: MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Para Além do capital*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na assembleia constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 153-189.

PINASSI, Maria Orlando. *Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Inijuí, 2005.

_____. *Democracia ou liberdade?* 2 ed. Maceió: Edufal, 2004.

¹Pedagogo do IFAL-Campus de São Miguel dos Campos/AL. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mails: renalvo.pedagogo@gmail.com; renalvo.sophos@hotmail.com.

²Professora da UFAL-Campus de Arapiraca/AL. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mails: aline_nomeriano@hotmail.com; asnomeriano@arapiraca.ufal.br.

³ Partido Comunista.