

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Às 19 horas e 10 minutos do dia 20 do mês de maio do ano de dois mil e cinco, realizou-se a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de Artigo Científico, do(a) estudante Cleverson Braz Pereira, Matrícula 2023203304160023, cujo título é “EDUCAÇÃO-MERCADORIA: Um ensaio sobre contradições da educação neoliberal e as possibilidades contra-hegemônicas”. A banca examinadora considerou o trabalho aprovado com média 9,0 estando o(a) estudante apto(a) para fins de conclusão do Trabalho de Curso. Após atender às considerações da banca e respeitando o prazo disposto em calendário do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores para a Educação Básica, do Campus Ceres, o(a) estudante deverá fazer a submissão da versão corrigida em formato digital (PDF) no Repositório Institucional do IF Goiano – RIIIF, acompanhada do Termo Ciência e Autorização Eletrônico (TCAE), devidamente assinado pelo(a) autor(a) e orientador(a). Os(As) integrantes da banca examinadora assinam a presente.

Leonardo Carlos de Andrade

Presidente da Banca

Ricardo Takayuki Tadokoro

Membro 1

Rodrigo Roncato Marques Anes

Membro 2

EDUCAÇÃO-MERCADORIA: UM ENSAIO SOBRE CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL E AS POSSIBILIDADES CONTRA- HEGEMÔNICAS

Cleverson Braz Pereira

Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
cleverson.braz@estudante.ifgoiano.edu.br

Leonardo Carlos de Andrade

Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
leonardo.andrade@ifgoiano.edu.br

Resumo

Este é um ensaio teórico cuja proposta central consiste em fazer uma análise dialética da relação objetiva-subjetiva que ocorre na educação formal. Isso quer dizer que a escola sistematizadora de conhecimentos científicos, preconizada pelo capitalismo (que valoriza a educação como mercadoria), ainda que atravessada pela alienação, possui elementos contra-hegemônicos relevantes, os quais podem ser significativos no processo de formação humana. Motivados pelo problema de como o indivíduo pode se formar humanamente, mesmo dentro do contexto neoliberal da educação, a proposta é a valorização dessa escola e de seus conteúdos historicamente produzidos pelo ser humano enquanto expressão de contra-hegemonia — para que possam, assim, conferir aos seus alunos meios não apenas de reproduzir o pensamento social dominante, mas também de transformá-lo.

Palavras-chave: Educação; Qualidade neoliberal; Dialética; Formação humana.

Abstract

This is a theoretical essay whose central aim is to present a dialectical analysis of the objectification-subjectification relationship that takes place within formal education. In other words, the school as an institution for the systematization of scientific knowledge—endorsed by capitalism, which regards education as a commodity—still contains relevant counter-hegemonic elements, despite being permeated by alienation. These elements may play a significant role in the process of human development. Motivated by the question of how individuals can achieve human formation within the neoliberal educational context, this work advocates for the appreciation of the school and its historically

produced content as expressions of counter-hegemony. Such an approach may equip students not only to reproduce dominant social thought but also to critically transform it.

Keywords: Education; Neoliberal quality; Dialectics; Human formation.

Introdução

Pensar a vida humana somente através da biologia é insuficiente, pois sua essência social é construída pelo fenômeno do trabalho. Os seres humanos, apesar de serem parte da natureza, só podem satisfazer suas necessidades por meio de sua transformação, externa e interna, e isso ocorre mediante o trabalho¹. O ser humano transforma o mundo ao seu redor e se transforma nesse processo, na medida em que o ato de criação do ser humano é obra do próprio ser humano (Saviani, 2019).

Na relação metabólica entre ser humano e natureza, a educação é essencial como processo de formação da própria humanidade do indivíduo, uma vez que se aprende a humanidade pelas relações com os outros seres humanos e pela mediação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Saviani, 2015).

Nessa guisa, apesar de as relações em comunidade ou no próprio trabalho possibilitarem o desenvolvimento da formação humana, Saviani (2019) evidencia que, na modernidade, a escola assume um espaço privilegiado para o desenvolvimento mais amplo dessa humanidade latente. Pela socialização desse acúmulo produzido pelos seres humanos, o indivíduo pode se enriquecer do legado humano e, assim, se formar humanamente de maneira cada vez mais plena e universal.

No entanto, Saviani (2019) também ressalta que o processo de formação humana não ocorre de modo livre e universal na sociedade moderna, pois as cicatrizes de nosso tempo carregam as marcas da história até aqui. Em uma sociedade cindida em classes, onde ocorrem fenômenos como a dominação de um ser humano sobre outro e a apropriação privada dos bens de produção, a formação humana é cada vez mais obstaculizada (Saviani, 2012).

Este ensaio dá continuidade a uma série de reflexões já inauguradas em pesquisas anteriores sobre a qualidade da educação brasileira e sua produção sob o neoliberalismo², que abriram portas para novas sínteses. Essa qualidade neoliberal, de acordo com Santos, Nagase e Costa (2022), representa o controle dos recursos utilizados e a eficiência por meio da maximização dos resultados com investimento mínimo.

¹ Este processo fundamental será mais bem desenvolvido nas seções adiante deste ensaio.

² PEREIRA, C. B.; OLIVEIRA, G. T. DE. Os objetivos da educação básica pensados a partir da qualidade social. Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, vol. 3, nº 1, 2024.

OLIVEIRA, G.T. DE; PEREIRA, C.B. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a busca pela qualidade da educação brasileira. Revista Anápolis Digital, v. XV. n. 1, 2022.

O que norteia este ensaio enquanto mote central é a inquietação de como o sujeito pode se humanizar mesmo dentro de contexto de alienação da qualidade neoliberal que normalmente o desumaniza. Daí que, em vez de contrapor os polos; separando a educação formal contemporânea de sua capacidade de formação humana (o que pode ser visto como crítica reprodutivista), a intenção é evidenciar o contrário: como a formação humana pode ocorrer, ainda que no interior de uma educação formal neoliberal. Justamente porque se entende que a separação dos diferentes elementos dentro da educação se circunscreve como um projeto da lógica da economia política. Para Marx (2013), os fatores de um meio de produção estão intimamente ligados, não podendo ser separados. Mesmo no produto acabado, estão presentes todas as condições que o criaram.

Portanto, este ensaio visa apresentar uma crítica imanente à noção de formação humana em uma educação escolar que ocorre no modo de produção capitalista. O que se propõe é um movimento dialético entre determinações contrárias. Para isso, a exposição foi organizada em três seções, tendo por base o seguinte: (I) uma reflexão sobre formação humana e educação escolar, que inicialmente parecem contrapostas no modo de produção capitalista, mas que se interpenetram à luz de uma visão dialética, com base nas categorias de objetivação e subjetivação; (II) a noção de Marx sobre o indivíduo não apenas como mero reprodutor da realidade social, mas também como criador, uma vez que, dentro da proposta dialética, o ser humano cria ao mesmo tempo que é criado, sendo que a contradição nesse processo se dá pela alienação; (III) uma visão do atual estado da educação formal e de suas propostas neoliberais, como a questão da qualidade, que visa transformar a educação em mercadoria ao preconizar seu valor de uso como parte do processo de alienação do indivíduo, sobretudo ao separar o produtor do produto.

Formação Humana e Educação Escolar: O par dialético Objetivação–Subjetivação

Tornou-se comum pensar a “educação” somente como o processo sistematizado de ensino realizado no interior da escola, como se apenas houvesse o objeto “educação” nesse espaço, e os sujeitos de aprendizagem fossem apenas os alunos. Isso representa apenas uma parte, mas não a totalidade do que é a educação. A educação é um processo que antecede isso, fundando-se no próprio movimento de transformação da natureza pelo ser humano, isto é, no trabalho. Saviani (2015) afirma que é o ser humano que produz sua existência, e isso acontece por meio da transformação da natureza pelo processo do trabalho.

O trabalho se configura como uma ação eivada de intenções. Para Marx (2013, p. 326), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Nesse sentido, “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (p. 327). Porém, não se trata de uma forma instintiva de trabalho, mas da fundação de seu elemento humano. Assim, afirma Marx (p. 327): “no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente”. Ao pensar dessa forma (um processo cujo resultado já pode ser previsto anteriormente à prática), entende-se como teleologia, ou seja, uma prática voltada para uma finalidade, que se configura, segundo Marx, como a primeira parte do processo simples do trabalho. Assim (p. 328), “os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”.

Daí que, ao “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2015, p. 286). Em outras palavras, não é possível falar da educação destituída do processo de trabalho; do mesmo modo, o processo intencional de transformação lhe é inerente.

Conforme observado em Duarte e Anjos (2017, p. 120), “as produções materiais e ideativas do gênero humano não são herdadas geneticamente, o ser humano necessita apropriar-se delas por meio de outros seres humanos num processo de educação”. A educação é vista como prática social que inevitavelmente molda os indivíduos. Ela se circunscreve no processo de trabalho. Assim, é a partir da prática que o ser humano se entende como humano, ou seja, desmistifica sua natureza orgânica, podendo, a partir daí, planejar e orientar seus objetivos. A vida deixa de ser somente um desdobramento natural: o ser caminha para entender a construção humana da vida, isto é, a vida social.

A educação é uma exigência para a reprodução da vida e se constitui na própria relação do indivíduo com o processo de transformar a natureza. À medida que os seres humanos acumulam seu legado enquanto síntese histórica, necessitam também socializar esse acúmulo entre as gerações, como exigência de reprodução genérica.

Nessa perspectiva, Saviani (2015, p. 287) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Diferentemente do

“trabalho material”, o produto da educação não se cristaliza em objetos materiais, já que seu objeto é o conhecimento (símbolos, valores, conceitos etc.). Ademais, o ato de sua produção ocorre concomitantemente com o ato de seu consumo — se pensarmos o processo de ensino-aprendizagem tal como ocorre entre as gerações ou em uma sala de aula.

Ao se falar de educação formal, enquanto expressão de organização sistematizada e intencional realizada nas instituições escolares, encontramos uma forma específica de educação: a educação escolar. Nesse lócus, o trabalho educativo assume natureza e especificidade próprias, que se traduzem nos conteúdos e nas formas de ensino. Ainda que processos tipicamente humanos (como andar de forma bípede ou falar) sejam apropriados em outros espaços, como na família ou na comunidade, o ato de ensinar uma criança sobre determinados conteúdos científicos ou artísticos garante um processo humanizador em outros patamares. Um indivíduo que é singular enquanto ser também pode ser universal, enquanto ser social, pela apropriação do legado humano.

O diferencial da escola como espaço de educação está na forma como ela reúne os saberes humanos historicamente constituídos, transmitindo-os aos alunos de maneira sistemática. Para Saviani (2015, p. 288), “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Assim, a escola é essencial no processo de formação da própria humanidade dos indivíduos. Não quer dizer que a educação formal seja melhor ou privilegiada, mas que, por meio dela, se pode ter acesso aos conhecimentos das gerações humanas anteriores que são essenciais em qualquer processo de mudança.

Deste modo, o que se pretende é ir além das teorias crítico-reprodutivistas³, que viam na escola apenas um espaço de reprodução das condicionantes sociais, sem que fosse também um espaço de mudança. Para Bortolotti et al. (2017, p. 225):

Os teóricos considerados críticos-reprodutivistas tentaram explicar a problemática da educação mediante a constatação da existência de uma estrutura socioeconômica dominante que utilizava a escola como espaço de socialização e perpetuação da sua dominação.

Não quer dizer que tal visão não tenha sido relevante. Por exemplo, no Brasil da década de 1970, contribuiu para ver a escola como forma de controle e dominação. Para os mesmos autores, “a denominação reprodutivista se deve ao fato de que suas análises

³ Correntes educacionais de diferentes teóricos, decorrentes da década de 1960 e 1970, captadas e analisadas por Saviani (2015).

chegaram à conclusão de que a função básica da escola é educar seus alunos a partir da reprodução dos conhecimentos e condições impostas pela burguesia dominante” (Bortolotti et al., p. 226). Porém, o que se pretende aqui é uma reflexão diferente dessa abordagem.

Uma vez que é na escola que o professor atua e onde acontece a apreensão dos conhecimentos formais, conforme Saviani (2015), trata-se também de um espaço privilegiado para operar transformações sociais, juntamente com outras frentes de disputa de classe. Se, a princípio, a intenção da escola burguesa é converter os filhos da classe provedora de mão de obra às ideias dominantes, a partir de então, passa a incluir também a possibilidade de os tornar conscientes do mundo da cultura, pela tensão da luta de classes no interior desse espaço. Ou seja, operar a mudança não significa minimizar ou abolir o papel da educação, da escola ou dos conhecimentos formais, mas sim colocá-los na perspectiva da dialética, cujo objetivo é a constituição da própria humanidade do sujeito.

Sabe-se, assim, que a escola capitalista tem a pretensão de ser reprodutora da lógica da dominação do ser humano sobre o ser humano, mas não se pode concluir que, ao operar nesse sistema, a escola vá abolir os conhecimentos humanos ou deixar de socializar os suportes necessários à formação humana. Nesse sentido, a relação entre o universal e o particular também é desmistificadora, para que se possa compreender o diálogo necessário entre a ação objetiva e o sujeito de conhecimento.

Lavoura (2018) evidencia a visão marxista do fenômeno de ligação entre o particular e o universal. Recorrendo primeiro a Hegel, de quem o próprio Marx buscou inspiração crítica para sua filosofia, o autor afirma que foi Hegel o primeiro a fazer a dialética entre o particular-universal-singular. Isso, a partir da análise histórica da queda do Antigo Regime, em que entendeu haver uma pretensão universalizante, ao mesmo tempo em que o Estado representava o particular, ou seja, as “camadas feudais dominantes”. Os revolucionários burgueses, ao assumirem o que restava desse sistema, passaram a representar os interesses de diferentes classes — isto é, fizeram o particular tornar-se universal. Assim, para Lavoura (2018, p. 7): “A dialética hegeliana determinou as conexões destas categorias uma com a outra. O particular passa a ser universalização determinada e o universal passa a ser traço essencial particular de muitos singulares”.

Porém, Marx fez uma crítica à visão de seu antecessor, que considerava exagerada por atribuir autonomia excessiva à universalidade. Ao trazer a concepção para o materialismo, Marx compreende que: “o trabalho, em sua teoria social, é condição

essencial, universal, da existência humana. Trabalho esse que é realizado por indivíduos singulares e em determinadas condições particulares (condições que são históricas)”; porém, “[...] o modo de produção capitalista é um modo de produção particular, especificamente definido pelo desenvolvimento histórico. É, portanto, histórico e transitório.” (Lavoura, 2018, p. 8).

Isso significou a criação de um método próprio, no qual a lógica consiste na análise de um objeto que se apresenta, a princípio, de forma imediata e singular, para alcançar uma análise profunda, capaz de desvendar suas motivações universalizantes. Nesse sentido, busca-se o particular — isto é, a relação entre ambos os fenômenos —, numa intervenção dialética. Assim:

O particular é a mediação desta relação entre o singular e o universal, entre todo e parte, parte e todo, de modo que o verdadeiro conhecimento do objeto ou fenômeno é o conhecimento das relações entre parte e todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações.” (Lavoura, 2018, p. 9)

Ao se falar da educação formal, que tem a pretensão de objetivar os conhecimentos humanos e históricos, é necessário observar esse aspecto: sua intenção de apreender o todo universal ao mesmo tempo em que se relaciona com o singular. Até porque, para Marx, conforme argumenta Almeida (1998), a relação entre objetivação e subjetivação, embora sejam elementos distintos, não é de oposição. Ao contrário, elas compõem juntas uma unidade, “de tal forma e sorte que, sem que ambas se confundam ou se tornem idênticas, uma se transforma na outra, simultaneamente, bem como uma determina a outra na realidade efetiva.” (p. 39).

O diálogo entre objetivação e subjetivação consiste no seguinte: a educação formal, como trabalho educativo, é um processo objetivo, no qual conteúdos e conhecimentos historicamente produzidos pelo ser humano (arte, ciência, filosofia) devem ser ensinados na escola e aprendidos pelos alunos.

Conforme Saviani (2015, p. 287), “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. A subjetivação (isto é, a forma como o aluno, como sujeito cognoscente, aprende) deve ser construída para além dessa fórmula, permitindo, assim, a construção de sua própria humanidade. Não se trata, portanto, de um conflito, mas da desconstrução da ideia de que a educação formal e a escola não são aliadas no processo de consciência do indivíduo. O cerne da questão

está na dialética, assim, na maneira como a educação objetiva se alia à construção desse subjetivo ao encaminhá-lo para a formação de sua humanidade.

Desse modo, chega-se ao particular, já que, a partir daí, segundo Lavoura (2018), é possível que “a particularidade, como mediação, permita transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações (particulares) vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto” (p. 9). Diante das possibilidades dialéticas entre a formação escolar e a criação da própria existência social do sujeito, é preciso pensar de que forma se dá essa relação e as situações que fazem com que ela seja obstaculizada.

O aluno enquanto sujeito: a disputa pela subjetividade em Marx

Ao se falar da subjetividade dentro do pensamento marxista, pode-se cair na armadilha de pensar que seu conceito está ligado unicamente à economia e à sociedade, como se o sujeito fosse mero reflexo das ações sociais. No entanto, o autor desenvolveu essa ideia ao longo de toda a sua obra, já que, segundo Saviani (2012, p. 20):

O problema da subjetividade [...] correlato da individualidade, é central no pensamento de Marx, fazendo-se presente desde suas primeiras reflexões até as formulações mais amadurecidas expressas nas notas que prepararam a obra sistemática d'O Capital.

Isso é confirmado por Chagas (2013), ao afirmar que a subjetividade não é fruto de uma reflexão isolada do autor, mas sim de variados elementos encontrados em suas obras. Pode-se identificá-la em diversas delas, tais como: Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução (1844), A Questão Judaica (1844), Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844), Teses sobre Feuerbach (1845-1846), A Ideologia Alemã (1845-1846), O 18 Brumário de Luís Bonaparte (1852), Os Fundamentos (1857-1858), Para a Crítica da Economia Política – Prefácio (1859) e O Capital (1867).

Dessa forma, não se pode afirmar que Marx exclui a capacidade de produção do indivíduo, reduzindo-o a um determinismo como mero reprodutor das condutas sociais majoritárias. Isso entraria em contradição com a própria perspectiva dialética, segundo a qual a construção do indivíduo ocorre a partir das condições em que a natureza o oferece, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma essa mesma natureza por meio do trabalho. Dá-se, assim, a fundação de um novo indivíduo, cujas condições naturais já não

satisfazem todas as suas necessidades, fazendo surgir outras, que exigem a compreensão do fenômeno social.

A “subjetividade” é conceituada no dicionário Michaelis como “aquilo que se relaciona unicamente a um indivíduo, sendo inacessível a outrem”. Mata (2012, p. 46) aponta dois conceitos históricos de “subjetivo”, um do pensamento medieval e outro da modernidade racionalista:

Subjetivo como designação do ser, atuante e determinante, conforme a vontade e o arbítrio do sujeito em relação ao ser representado, ou, o objeto. O homem é o ser subjetivo, criado à imagem de Deus e dotado por Ele de poder sobre todas as coisas representadas no mundo material [...] Iluminista e metafísica, entende que o ‘subjetivo’ designa o que se encontra no sujeito como sujeito cognoscente. Neste caso, o subjetivo é o representado e não o real ou substancial. O subjetivo é o ser capaz de conhecer, entender, perscrutar e dominar. [...] A subjetividade, então, passa a ser entendida de duas maneiras: ou ela é a característica do ser do qual se afirma algo, ou do próprio ser que afirma.

Saviani (2012, p. 23), ao falar da subjetividade, propõe que ela não deve ser pensada apenas como um aspecto individual psicológico, nem apenas como um aspecto social, mas como um diálogo entre ambos: “caberia pensá-lo em termos dialéticos, em que os polos opostos não se excluem, mas se incluem, determinando-se reciprocamente”. Desse modo, “os homens determinam as circunstâncias ou são determinados por elas; cabe considerar que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas”. O ser humano, no processo de trabalho, deixa de depender apenas da natureza a partir do momento em que se torna necessário transformá-la. Se, para aprender os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, o processo de trabalho se circunscreve no processo educativo, estabelece-se, a priori, sua necessidade. Para Duarte e Anjos (2017, p. 117):

A partir do momento em que o ser humano passa a apropriar-se não mais da natureza diretamente, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser caracterizado como produção e reprodução da cultura da humanidade.

Abrem-se, assim, diferentes tipos de objetivações, conforme os autores supracitados. Com base em Agnes Heller, há dois tipos de objetivações: genéricas em si e genéricas para si. A primeira diz respeito a apropriações às quais os indivíduos têm acesso de maneira espontânea, como a própria língua falada; a segunda decorre de um processo mais tardio, relativo a necessidades humanas não imediatas, que exigem maior

complexidade mental. Nesse mesmo escopo, surge a passagem do “indivíduo em si” para o “indivíduo para si”.

Duarte e Anjos (2017) assinalam que, como processo dialético, “não há como considerar uma separação rígida entre o em si e o para si, pois ambas as esferas de objetivações genéricas não possuem uma existência autônoma” (p. 118). A humanização, pretendida como parte da prática educativa e sua articulação com a subjetividade, decorre justamente dessas apropriações:

Na apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano, o indivíduo se humaniza, ou seja, ele incorpora em sua subjetividade as formas complexas de sentir, agir e pensar que estão encarnadas nos produtos materiais e ideativos produzidos ao longo da história da humanidade.” (Duarte e Anjos, 2017, p. 119)

Os autores alertam que, na sociedade sob o modo de produção capitalista, muitas vezes não ocorre o processo de apropriação das objetivações humanas necessárias: “o cerceamento ao acesso às esferas não cotidianas de objetivação genérica tipifica alienação, [...] o que humaniza o indivíduo, ao mesmo tempo, desumaniza os que forem impedidos de se apropriar de tais objetivações.” (p. 119)

A reflexão encontra eco em Almeida (1998, p. 40): “se, na realidade atual, subjetividade e objetividade encontram-se em contraposição, é porque a atividade humana e as forças essenciais humanas estão alienadas.” A alienação é um processo que ocorre quando o indivíduo não tem consciência da situação em que vive. Saviani (2012, p. 26), ao comentar o significado do termo em Marx, afirma que se trata de algo que foi “passado para outro”, “apropriado por outro”. Assim, refere-se àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se reconhecem como sujeitos da história, que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras.

Na esteira do processo de alienação, o que decorre daí é também uma forma de deformação da própria humanidade do sujeito. Andrade (2023) ao falar das dimensões do trabalho alienado, destaca que “à medida que há uma alienação do ser humano com a natureza, o seu trabalho e o produtos do seu trabalho intensificam-se, assim a sua humanidade passa a ser cada vez mais individual, pois ele se separa da vida genérica”. De modo que, “o ser humano não se reconhece como ser social, só se vê no plano individual, não se enriquece, muito menos incorpora o patrimônio e as conquistas universais das gerações passadas, tornando-se mais e mais desumanizado”. (p. 46)

O que decorre dessa reflexão não é a negação da aprendizagem dos conteúdos oferecidos na escola pelo aluno enquanto sujeito — pois isso constitui parte de sua

existência —, mas sim a crítica à alienação que ocorre dentro da educação formal, que promove uma dissociação entre sujeito e saber. Pensando a partir desse mote, entende-se que a educação tem se tornado um produto cada vez mais intencionalmente afastado de seu produtor e convertido em mera mercadoria, reduzida ao valor de uso, como se verá a seguir.

A educação-mercadoria: a qualidade neoliberal da educação brasileira

Até aqui, explicitam-se as relações entre a educação, sua forma sistêmica realizada na instituição escolar (espaço próprio para a socialização do conhecimento humano acumulado historicamente) e suas possibilidades para a construção do próprio sujeito na formação de sua humanidade. Se a perspectiva de construção do indivíduo se aprofunda, e sua objetivação e subjetivação se entrelaçam, tornando-se igualmente importantes no movimento dialético, isso não significa que a influência da produção econômico-política tenha se esgotado.

Ao contrário, uma das características dominantes deste tempo histórico é o neoliberalismo. Saad e Morais (2018, p. 96) o compreendem como “o sistema de acumulação dominante (ou seja, o estágio atual, a etapa ou o modo de existência do capitalismo contemporâneo)”. Dessa forma, embora frequentemente interpretado apenas como fenômeno econômico, o neoliberalismo extrapola tal dimensão.

De acordo com os mesmos autores, o neoliberalismo é mais do que uma ideologia ou um conjunto de políticas como privatizações, liberalização financeira ou ataque ao Estado de bem-estar social. Ele constitui um sistema que atravessa todas as esferas da vida social, inclusive a educação institucionalizada. No cerne desse debate, destaca-se a busca pela chamada “qualidade” da educação.

Essa qualidade não pode ser entendida apenas como um conceito abstrato, mas como uma construção histórica que resulta na transformação da educação em produto e valor. Etimologicamente, “qualidade” designa “aquilo que diferencia uma pessoa ou coisa de outra; modo de ser” (KLEIN, 2015, p. 437). Porém, ao aplicá-la à educação, como observa Silva (2008, p. 194), afirmamos que uma escola “de qualidade” é aquela que atende a determinadas condições desejáveis — em oposição às consideradas de “má qualidade”.

Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204) argumentam que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço”. A concepção dominante atualmente vincula-se à demanda por eficiência, e não necessariamente à garantia do direito à educação. Enguita (1994) mostra que, nos anos 1980, com a crise do socialismo burocrático e a ascensão da nova direita, as reformas educacionais passaram a se concentrar na eficiência, deixando de lado a questão da igualdade. A influência de agências multilaterais passou a determinar reformas nacionais, impondo uma lógica padronizada à educação.

Nesse contexto, qualidade educacional passou a significar eficiência, eficácia e produtividade (DAVOK, 2007), sendo medida por indicadores que não necessariamente contemplam a formação humana. Conforme aponta Laval (2004, p. 12):

A escola neoliberal pretende também elevar a qualidade da força de trabalho no seu conjunto, sem elevar o nível dos impostos e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública [...] apelando muito mais abertamente para a despesa privada, para gerenciar mais “eficazmente” a escola, à maneira das empresas [...] para a redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias e alunos para o “bem raro” e, portanto, caro, da educação.

Como apontam Dourado e Oliveira (2009), o embate atual se dá entre visões da educação como direito social e como mercadoria. Essa mercantilização se alinha à lógica marxista da produção: para Marx (2013, p. 330), o trabalho é um processo que transforma a natureza e resulta em um valor de uso. Esse valor de uso é resultado do trabalho humano incorporado ao objeto — ou seja, o produto contém todo o processo que o produziu. Assim, “os produtos são não apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho” (MARX, 2013, p. 331).

Transposta essa lógica para a escola, observa-se que os elementos do processo educativo (professor, aluno, conteúdo, aula) tornam-se compartimentos estanques. O vínculo entre produção e consumo se rompe, e o conhecimento é tratado como produto. Nessa lógica, o aluno, enquanto sujeito, também é transformado em mercadoria.

Para Marx (2013, p. 332), “como toda coisa possui várias qualidades e, conseqüentemente, é capaz de diferentes aplicações úteis, o mesmo produto pode servir como matéria-prima de processos de trabalho muito distintos”. Daí que, ao ser privado da apropriação crítica do conhecimento, o aluno é reduzido a um objeto de valor de uso, não a um sujeito histórico. A subjetivação, nesse caso, passa a se fundar no valor de mercado, não na consciência social.

A alienação, então, incide não apenas sobre o trabalho educativo do professor, mas também sobre a relação do aluno com o conhecimento. O trabalho alienado, conforme Marx, é aquele em que o produto do trabalho se separa de seu produtor. Assim também ocorre na escola sob a lógica neoliberal: os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos tornam-se fragmentos descontextualizados, impedindo a apropriação da humanidade neles contida (XIMENES; ANDRADE; SILVA, 2021, p. 201-202).

A “qualidade” promovida nesse modelo resume-se à assimilação de conteúdos mínimos com rapidez, eficiência e baixo custo. O aluno é modelado para consumir a educação como mercadoria e, ao mesmo tempo, se tornar produto dessa mesma lógica. A educação torna-se, assim, parte do ciclo de produção, distribuição, consumo e troca, conforme a crítica da economia política de Marx.

Saviani (2015, p. 286) lembra que a educação é um bem não-material, no qual produção e consumo ocorrem simultaneamente: “a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”. Isso reforça a natureza específica do trabalho educativo: trata-se de uma relação pedagógica, cujo objetivo é formar a humanidade em cada sujeito singular.

Como afirma Lavoura (2018, p. 10), para Marx, a produção é a universalidade, a distribuição e a troca são a particularidade, e o consumo é a singularidade — todos integrando a totalidade da vida social. Logo, uma educação que se encerra na padronização e na lógica do valor de uso está condenada a reproduzir o sistema, não a transformá-lo. Mais além, produz uma forma em que o trabalhador é destituído de sua própria consciência social.

Andrade (2023, p. 69) infere que “as relações burguesas promovem a manutenção de um indivíduo cada vez mais desumanizado”. Ou seja, quando é destituído do saber, sua consciência torna-se igualmente limitada. Assim, o mesmo autor argumenta que a alienação é uma forma privilegiada nas limitações do cotidiano no sistema capitalista, havendo também a apropriação privada do plano cultural. Ou seja, a classe trabalhadora é expropriada do acesso aos bens sociais e culturais. E quando isso acontece, ao ser impedido de acessar o patrimônio humano-genérico, o trabalhador é impedido de se desenvolver nas suas múltiplas possibilidades humanas.

É necessário, portanto, romper com a reprodução acrítica do modelo neoliberal. A separação entre produtor e produção, entre educação escolar e formação humana, deve ser problematizada. A verdadeira disputa está em impedir que professor, aluno e escola sejam aliados de seus papéis históricos e transformadores.

Andrade (2023, p. 51) argumenta através das ideias marxistas e gramscianas, a ideia de um sujeito histórico que cumpra seu papel contra hegemônico. Assim, é necessário a ideia de uma nova formação humana, que demande uma nova sociabilidade, que só será possível através de indivíduos formados com sentidos bem desenvolvidos, que sejam livres e atuantes nesse propósito. Ou seja, nesse primeiro momento é conseguir tomar a história para si, com uma concepção de mundo que seja “materialista, dialética e crítica”. Conscientemente, o sujeito pode participar ativamente na criação da história do mundo, bem como nas suas contradições, ocupando um papel central e abandonando sua passividade e servidão.

Saviani (2017) destaca que, apesar da mecanização de práticas como a leitura e a escrita, é justamente quando se domina essas técnicas que se alcança liberdade para pensar criticamente. A escola, mesmo sob a lógica neoliberal, continua sendo o espaço fundamental para o acesso ao saber e à construção da consciência. Como o próprio autor conclui:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.” (SAVIANI, 2017, p. 293)

Logo, ainda que a educação formal esteja imersa nas contradições do capital, ela também é espaço de resistência e liberdade. Ao garantir o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, a escola permite que os sujeitos, ao se apropriarem desse legado, deixem de ser meros reprodutores para se tornarem produtores conscientes de sua existência social. Isso se circunscreve no processo de que é preciso dotar os seres humanos da sua posição histórica e da sua condição de liberdade.

Considerações finais

Ao se pensar o ser humano como aquele cuja vida social é fundada no trabalho e na transformação da natureza como parte de suas necessidades, compreende-se que o fenômeno da educação é também parte constitutiva desse processo; é nela que se cria a própria humanidade. A educação, em sua forma sistematizada e intencional, ainda que capturada pela lógica da qualidade neoliberal, não deve ser vista como contraditória à

formação humana. Pelo contrário, ao se adotar uma perspectiva dialética, compreende-se que ambas devem coexistir. É na escola que ainda se pode ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade como a leitura, a escrita, os conteúdos necessários para a formação do ser humano.

Assim, a objetivação e a subjetivação do aluno fazem parte do processo de conhecimento. Essa subjetividade não se reduz a uma dimensão exclusivamente psicológica ou social, mas, conforme aponta Saviani, constitui-se na interrelação de ambas. Isso se dá à medida que as objetivações do aluno — em si, naturais — tornam-se para si, ou seja, são apropriadas subjetivamente, fundando uma individualidade consciente. O indivíduo, portanto, não apenas é influenciado: ele também influencia; assim como a escola não é apenas reprodutora, mas também criadora.

É a partir do fenômeno da alienação que os elementos do processo educacional deixam de ser compreendidos nessa totalidade, fazendo com que o sujeito não seja mais visto como produtor, mas apenas como produto. É nesse ponto que incide a crítica aqui proposta: a educação neoliberal, ao transformar o processo educativo em mera mercadoria de valor de uso, fragmenta seus elementos constitutivos ao separar o produto de seu produtor e do ato de consumo, alienando também o próprio processo educativo.

Isso não significa, no entanto, que a educação formal seja inútil. Pelo contrário, ela permite ao aluno o acesso a conteúdos fundamentais para a transformação social. A crítica reside na forma como a educação, ao ser transformada em mercadoria, dissocia seus elementos essenciais. Conforme a lógica da economia política marxista, o produto (no caso, a educação) não pode ser separado dos meios de produção e daqueles que o produziram ou consumiram. Portanto, aula, professor e aluno formam um todo indissociável.

Propõe-se, assim, uma leitura dialética da educação, que afirme simultaneamente sua importância como instância formadora da humanidade e as contradições político-históricas que a atravessam. Mesmo em um sistema que tende a enxergar o sujeito apenas como consumidor, é dentro dessa mesma realidade que o indivíduo pode se constituir como sujeito histórico e produzir transformações concretas.

Referências

ALMEIDA, L. M. de. A subjetividade em Marx. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ANDRADE, L. C. de. *Pedagogia Histórico-Crítica: Notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos*. 1. Ed. Goiânia: IF Goiano, 2023.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência para a análise da educação escolar de adolescentes. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2017.

BORTOLOTTI, R. M. et al. Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 3, n. 1, p. 224-239, 2017.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CHAGAS, E. F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. *Trans/Form/Ação, Marília*, v. 36, n. 2, p. 63-84, maio/ago. 2013.

DAVOK, D. F. *Qualidade em educação. Avaliação, Campinas; Sorocaba*, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES, Campinas*, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENGUITA, M. O. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 111-177.

KLEIN, C. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Rideel, 2015.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 29, n. 2, p. 4-18, maio/ago. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K. *O capital: livro I*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

MATA, V. A. da. Trabalho, subjetividade e educação em Marx. In: CHAGAS, E. F.; RECH, H. L.; VASCONCELOS, R. C. S.; MATA, V. A. (orgs.). *Educação e subjetividade*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. P. 43-57.

RAMOS, D. R.; CARDOSO, H. R. Jr. A subjetividade e a objetividade em Michel Foucault e Karl Marx. *Argumentum*, Vitória, v. 31, n. 75, p. 637-643, out./dez. 2013.

SAAD, A.; MORAIS, L. Brasil: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema. In: DUARTE, N. (org.). *A crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012. P. 19-41.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 21. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2017.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SOUZA, A. P. de; NAGASE, R.; COSTA, M. L. F. A relação entre o neoliberalismo e o paradigma da qualidade da educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2022.

XIMENES, P. A. S.; ANDRADE, L. C.; SILVA, J. C. Novo cenário, velhos problemas: descaracterização da identidade e do trabalho profissional docente em tempos de pandemia da COVID-19. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 63, p. 197-209, 2021.