

**A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS REBATIMENTOS NA  
EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES: TEORIA, PRÁTICA E PRATICISMO  
NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

**Leonardo José Freire Cabó** – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Email: [freirecabo@yahoo.com.br](mailto:freirecabo@yahoo.com.br)

**Adéle Cristina Braga Araújo** – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Email: [adele\\_arte@yahoo.com.br](mailto:adele_arte@yahoo.com.br)

**Rosângela Ribeiro da Silva** – Escola Ambiental Francisco Frota da Rede Municipal de Fortaleza. Educadora do Projeto “Crescer com Arte Pio XII”. Email: [rosinha124@yahoo.com.br](mailto:rosinha124@yahoo.com.br)

**Ruth Maria de Paula Gonçalves** – Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (CH/UECE). Email: [ruthm@secrel.com.br](mailto:ruthm@secrel.com.br)

## **RESUMO**

O presente trabalho busca discutir, de modo inicial, as relações entre a crise estrutural do capital e a proposta de formação de professores em vigor na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Cabe ressaltar ainda que o trabalho em questão é parte inicial da Pesquisa intitulada “fundamentação teórica como instrumento de intervenção e análise no mundo dos homens: Os chamados novos paradigmas em debate”, desenvolvida no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Para dar conta do objetivo aqui proposto, utilizamos como referencial teórico os estudos de Perrenoud (1999), Mészáros (2000), Antunes (2005), Leher (1998; 1999), Duarte (2000; 2001), Jimenez (2003; 2007), Moraes (2000), Moraes e Torriglia (2003), Mendes Segundo (2005; 2006), além de Documentos como a Declaração de Jomtien (1990), entre outros. Partimos do pressuposto que a crise que assola o sistema de produção da vida material, sobremaneira a partir da década de 1970, ao buscar equacionar o problema da baixa das taxas de lucro, espalhou-se por todos os demais setores da vida em sociedade, sendo que neste processo a educação, e a Escola também foram atingidos. Como evidência de tamanho empreendimento, temos, a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI um amplo movimento buscando adequar a Educação e a escola ao momento vivenciado pela sociedade. Ressaltamos de modo inicial que toda essa política de formação docente imputada nos últimos anos no Brasil traz em seu bojo, recomendações explícitas dos Organismos Multilaterais de financiamento, leia-se Banco Mundial e FMI. Sob a batuta do grande capital, cabe a educação e aos docentes em especial, preparar mão-de-obra capacitada (dotar os indivíduos de conhecimentos instrumentais básicos: leitura, cálculo e escrita), mas também de conhecimentos, habilidades e valores úteis à acumulação privada dos bens produzidos coletivamente. Uma leitura mais efetiva e radical das atuais injunções que ocultam as reais determinações sociais nos permitem ver que toda essa defesa de uma educação para a cidadania, de uma formação holística, de um professor crítico-reflexivo, até certo ponto

justa, esconde, em suas entrelinhas, a negação daquilo que de melhor a humanidade construiu: o conhecimento e que, só a apreensão do mesmo nos possibilita participarmos efetivamente do gênero humano.

**Palavras Chave:** Crise do Capital. Organismos Internacionais. Universidade. Educação. Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca discutir, de modo inicial, as relações entre a crise estrutural do capital e a proposta de formação de professores em vigor na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Cabe ressaltar esta é uma das primeiras aproximações como a temática da Pesquisa de Iniciação Científica intitulada **“Fundamentação teórica como instrumento de intervenção e análise no mundo dos homens: Os chamados novos paradigmas em debate”**, desenvolvida no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (CH/UECE) e que atuamos como pesquisador colaborador.

Tomando por base a ontologia marxiano-lukacsiana, pretendemos fazer um exame da fundamentação teórica que embasa a prática dos professores do Ensino Fundamental das Escolas Públicas Cearenses e sua estreita relação com a reprodução do capital, apoiando-nos sobremaneira nos estudos de Mészáros (2000), Antunes (2005), Leher (1998; 1999), Duarte (2000; 2001), Jimenez (2003), Jimenez e Mendes Segundo (2007), Moraes (2001), Moraes e Torriglia (2003), Mendes Segundo (2005; 2006), entre outros autores que nos possibilitam uma análise crítica do nosso objeto fazendo frente assim aos demais paradigmas em moda na Educação Brasileira das últimas décadas.

Partimos do pressuposto que a crise que assola o sistema de produção da vida material, sobremaneira a partir da década de 1970, ao buscar equacionar o problema da baixa das taxas de lucro, espalhou-se por todos os demais setores da vida em sociedade, sendo que neste processo a educação, e a Escola também foram atingidas. Como evidência de tamanho empreendimento, temos, a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI um amplo movimento buscando adequar a Educação e a escola ao momento vivenciado pela sociedade. Assim, buscamos ainda contextualizar o

cenário político mundial sobre educação e o papel desempenhado pelos Organismos Internacionais que financiam a educação dos países (sub)desenvolvidos.

## **ELEMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO**

Não é de hoje que a educação destinada à classe trabalhadora vem sendo alvo das políticas neoliberais, tampouco são recentes os modismos presentes nela. Como a Universidade Pública isto também não é diferente. *Lócus* privilegiado que é de formação da intelectualidade de um país, a Universidade tem passado, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, por profundas transformações (ANTUNES, 2005). As exigências requeridas pelo sistema de produção passaram a demandar dela novas funções, novos cursos e novas teorias que dêem conta e explicação ao movimento social, muito embora muitas delas não dêem conta de explicar o real em suas determinações complexas e contraditórias.

Nas palavras de Moraes e Torriglia (2003),

[...] os dias atuais testemunham um forte ceticismo que vem minando as indagações sobre o conhecimento e o agir humano, questões que, por interessarem diretamente a formação e a prática docente, nos obrigam confrontá-las sem subterfúgios. Formar docentes, quer nos parece, implica, no mínimo, uma discussão consistente sobre o conhecimento. (p. 45)

Refutando os esforços teóricos de autores como Marx e Lukács, fazendo junções quase que impossíveis entre Vigotski e Piaget em um mesmo universo teórico e categorial e dizendo ser a apreensão do real algo impossível ao sujeito que conhece, a Universidade, nos dizeres de P. Perrenoud (1999), embora pareça o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico, já não é mais capaz de realizar a formação docente que dê conta da tarefa educativa. Segundo o autor, “/.../ salvo em medicina, engenharia e administração, a Universidade não está organizada para desenvolver competências profissionais de alto nível” (PERRENOUD: 1999, p. 14).

Já não é de hoje que a Universidade vem proclamando o “fim da teoria” e a premente supremacia da prática, da ação prático-reflexiva. A reflexão sobre a docência

e a prática “/.../ tem se transformado em uma espécie de ‘tecido desgastado’ que, tradicionalmente e em vários países, reflete-se no próprio processo de formação de educadores/as e decorre da excessiva ênfase na experiência acumulada nos cursos de formação” (PERRENOUD: 1999, p. 46).

Permeada por um velamento sem precedentes da realidade objetiva, os Cursos de formação de professores tem seguido a risca os ‘novos modismos’ advindos de outros países de forma quase que inconteste, negando por essa prerrogativa as possibilidades de uma formação sólida e que tenha como pano de fundo uma possibilidade efetiva de transformação do real.

Dado o caráter de particularidade em que se encontra a humanidade hoje, cabe a educação, e aos docentes em especial, dentro daquilo ‘que não lhe é tarefa’, o árduo dever de se manter como uma ferramenta capaz de proporcionar, além das possibilidades de um desenvolvimento equitativo<sup>1</sup>, a inserção das populações menos desenvolvidas no mercado de trabalho, entre outras tarefas. Como afirma Moraes (2001),

“/.../ é sempre em tempos adversos, como os que vivemos, que a educação galga os degraus mais altos do reconhecimento político e o imaginário popular reveste-se com a velha *fantasia salvacionista*, cujos exemplos a história os tem em grande número para contar”. (p. 7-8 – grifo nosso)

---

<sup>1</sup> Equidade não que dizer, de modo algum, igualdade. A tão afamada igualdade entre os homens proclamada enquanto um dos princípios da Revolução Francesa (1789) já não é mais um dos horizontes pelos quais, segundo os apologistas do capital, devemos lutar. No mundo em constante mudanças, não seria mais possível falar em igualdade visto que o próprio processo de crescimento econômico, não possibilitaria o alcance de tal meta. Mendes Segundo (2006) afirma, ao analisar o papel do Banco Mundial em seu percurso histórico de financiador das políticas dos países periféricos, que até a década de 1950 o Banco Mundial sustentava que o desenvolvimento econômico era algo possível a todos os países que tivessem vontade política para se desenvolver, sendo que a partir dos finais dos anos 70, passa a dar lugar ao conceito de progresso contínuo e linear, pressupondo assim maior parcimônia na utilização dos recursos naturais e a necessidade de delimitar o crescimento das diferentes nações. De acordo com a autora, “[...] o crescimento econômico não seria mais acessível a todos, uma vez que implicaria a existência da racionalidade do uso dos escassos recursos pelos países interessados em alcançar o desejado desenvolvimento sustentável” (MENDES SEGUNDO: 2006, p. 221).

Em tempos de crise, de constantes mudanças de paradigma, de celebração do “fim da teoria” (MORAES: 2001, p. 10)<sup>2</sup> e do capitalismo como fim da história, cabe aqueles que se dedicam a tarefa de educar o papel de meros organizadores do espaço de aprendizagem.

## **A CRISE DO CAPITAL E O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES PERIFÉRICOS**

A reorganização do sistema de produção, iniciada a partir do final da década de 1970 (MÉSZÁROS, 2000), trouxe consigo uma série de mudanças na fibra da sociabilidade, e com a educação não poderia ser diferente. O elevado grau de competitividade ampliado pela demanda por conhecimentos e informações, numa sociedade em constante evolução, fizeram da educação, uma “/.../ importante estratégia para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta” (MORAES: 2001, p. 8). Como assinala a referida autora,

A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. É preciso agora elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: *não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (transferable skills), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos* (MORAES: 2001, p. 8 – grifo nosso).

Pautadas sobre a lógica reprodutivista que impera sobre a economia capitalista, a educação também é chamada a compor o campo político-ideológico necessário à reprodução do sistema de produção da vida material. Em verdade, como assinala Leher citado por Jimenez (2003, p. 3-4),

/.../ o capital em crise arquitetou um plano de obra que combinou tanto medidas de estabilização financeira e de ajustes estruturais, quanto ações ideológicas, ademais, denunciando que, não obstante o espaço de proporções

---

<sup>2</sup> O referido movimento caracteriza-se, segundo a autora, por priorizar de “[...] a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – e se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos: 1999, p. 468). Em, tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma retórica persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva” (MORAES: 2001, p. 10).

jamais vistas dedicado à educação nos documentos do Banco mundial - denominado pelo autor como o *Ministério Mundial da Educação* - um exame mais criterioso indica que a preocupação principal que move as ações daquele Banco não se referem propriamente ao desenvolvimento da educação dos países periféricos, mas antes e, sobretudo, à estabilidade política, a ser garantida por um sistema educacional capaz de produzir as adequadas “disposições ideológicas” nos trabalhadores, diante das severas condições do mercado de trabalho (grifos no original).

Essencialmente antagônico o capital busca diante da crise sistêmica reorganizar-se não só na esfera produtiva, mas também ideológica e politicamente. Nesse campo o complexo da educação cumpre um papel de suma importância para garantia de sua governabilidade com a margem de segurança devida (LEHER, 1999), evitando assim, que as populações menos favorecidas se rebelem e ponha minimamente em risco, a ordem social estabelecida.

Diante das exigências operadas ao longo dos últimos anos, Jimenez e Mendes Segundo (2007) nos indicam que a reforma do aparelho educacional carrega em si grande importância diante das exigências alavancadas pela crise do sistema do capital:

Em períodos de crise mais aguda do sistema [...], os mecanismos de que a classe dominante lança mão para garantir o funcionamento do aparelho educacional em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital são aprofundados através de reformas grosso modo voltadas para a ampliação do processo de privatização crescente da atividade social e da maior submissão do trabalho aos mecanismos de super-exploração [...]. (p. 03)

Dentro dessa contextualidade, o Banco Mundial e outros Organismos multilaterais, no intuito de manter a ordem vigente atribuem à educação, ou a falta desta, a função de regular a ordem social. Através de acordos econômicos, estes organismos estabelecem diretrizes para a educação dos países periféricos que se consubstanciam numa série de imposições, como a salvação para a miséria, a fome, a pobreza, a violência, etc. Assim, com esses acordos tais instituições encontram caminho livre para implantar o ideário neoliberal nesses países.

O Banco Mundial e os demais Organismos Internacionais indicam os instrumentos para a implementação de políticas educacionais que priorizam a educação elementar, no caso do Brasil o Ensino Fundamental, colocando sua universalização como saída para a prosperidade e para os demais problemas sociais acarretados pela

lógica de exploração capitalista. Ao fim e ao cabo, o que acontece na realidade é uma formação mínima que possibilite uma adequação do trabalhador aos imperativos do mercado em constante mudança. Para a grande massa de trabalhadores é na verdade uma educação carente de significado e de possibilidades de acesso ao conhecimento histórico acumulado ao longo dos anos. O Estado dentro desse contexto passa a se responsabilizar por esse nível de educação e deixar de lado os outros níveis, em especial o superior, que passaria para as mãos dos grandes tubarões do ensino, uma vez que este comportaria setores privilegiados socialmente, sendo por isso, mais favorável para as camadas sociais menos favorecidas, o investimento em Educação Básica (JIMENEZ & MENDES SEGUNDO, 2007).

Fundamentadas no lema “*Aprender a aprender*”, eixo educacional instituído na Conferência de Jomtien (1990) e reafirmado no Relatório Educação: Um tesouro a Descobrir, que sela os novos paradigmas no campo da educação escolar para o novo milênio, presenciamos o (re)florescimento de diversas correntes do conhecimento que privilegiam a epistemologia da prática, onde o conhecimento é construído a partir da reflexão na e sobre a prática, onde as pesquisas de aprofundamento do saber são construídas sobre a realidade tácita. O ensino é voltado para o cotidiano, são colocados em primeiro plano os conteúdos atitudinais, ou seja, relacionados às competências e as relações interpessoais, dando ênfase às habilidades individuais, e secundarizando os conteúdos historicamente produzidos que fazem parte – ou deveriam - do processo de humanização dos homens. Com efeito, percebemos que tais correntes legitimam as políticas de reforma do Estado neoliberal.

Esboçados em linhas gerais, as peculiaridades inerentes as tarefas da educação do século XXI ou da sociedade da informação/conhecimento, e dos docentes, buscaremos aqui, dentro daquilo que nos é possível, falar um pouco acerca da Formação de Professores atualmente posta em nosso país. Formação essa, cabe ressaltar de antemão, laureada de ‘novas teorias’, que de novas não têm nada. Veladas por um discurso muito bem articulado, política e ideologicamente, passa a vigorar em nosso país a partir da década de 1990 expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos, competências, eficiência, eficácia entre outros.

A formação de professores também se vê, a partir de então, atrelada às necessidades do capital em crise. É nesse momento preciso que se dá a crescente desvalorização profissional da docência. Passa a imperar sobre os Cursos de Licenciatura, e, sobretudo de Pedagogia, um ataque ferrenho à difusão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, uma desvalorização crescente da teoria, supervalorizando assim a prática como elemento basilar, para não dizer único, de formação. Tal fato faz com que a realidade seja cada vez mais permeada por um velamento sem precedentes da realidade objetiva. O ensino que passa a ser difundido no campo acadêmico-científico e no seio da Escola Pública, em especial, é cada vez mais fragmentado, desarticulado com a realidade objetiva e, sobretudo, com a possibilidade de transformação social.

Como já afirmado, a partir da década de 1990, o campo educacional passou a ser envolvido por uma série de teorizações entre as quais tem ganhado destaque àquelas envolvidas pelo ideário do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000), a exemplo da teoria do construtivismo, professor reflexivo, professor pesquisador, pedagogia de projetos, entre outros tantos. Assim, as reformas postas em prática nos últimos tempos caminham a reboque das citadas teorias trazendo em seu bojo de recomendações laureadas por reedições de antigas teorias, que, na atualidade se apresentam como novas propostas.

As constantes mudanças ocorridas em todos os espaços da vida em sociedade demandariam, na assim chamada sociedade do conhecimento ou da informação, agora do docente não mais que o domínio dos conhecimentos acumulados historicamente (competência técnica). Mais do que renovar suas práticas didático-pedagógicas cabe aos docentes, na mira do mercado dos cursos, diga-se de passagem, aligeirados de formação, correr contra o tempo e se manter em constante atualização.

Neste contexto, os Cursos de Formação de Professores passam a ser reduzidos a um número cada vez maior de disciplinas de Estágio e de uma crescente desvalorização dos Fundamentos da Educação (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação entre outras).

Autores como Maurice Tardif, Lessard, Donald Schön, Antonio Nóvoa, P. Perrenoud, Fernando Hernandez, Edgar Morin entre outros tantos aliados às chamadas



“pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001) passam a ser a principal referência dos Cursos de Formação de Professores no Brasil. Suas idéias, amplamente conhecidas e louvadas, passam, equivocadamente a ocupar lugar de destaque entre autores como Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, entre outros, desconsiderando a filiação teórico-prática de autores que tem posto a riqueza de seu pensamento a serviço da classe trabalhadora. Mais do que renovar suas práticas didático-pedagógicas cabe aos docentes, na mira do mercado dos cursos, diga-se de passagem, aligeirados de formação, correr contra o tempo e se manter em constante atualização.

## NOTAS DE CONCLUSÃO

A política de formação imputada nos últimos anos no Brasil traz em seu bojo, recomendações explícitas dos Organismos multilaterais de financiamento, leia-se Banco Mundial e FMI. Sob a batuta do grande capital, cabe a educação, e aos docentes em especial, preparar mão-de-obra capacitada (dotá-los os indivíduos de conhecimentos instrumentais básicos: leitura, cálculo e escrita), mas também de conhecimentos, habilidades e valores úteis à acumulada privada dos bens produzidos coletivamente.

Uma leitura efetiva e radical das atuais injunções que ocultam as reais determinações sociais nos permite ver que toda essa defesa da educação para a cidadania, vislumbrando a formação holística, na perspectiva de formar os chamados professores crítico-reflexivos, esconde, em suas entrelinhas, a negação daquilo que de melhor a humanidade construiu: o conhecimento universal e que, só a apreensão objetiva do mesmo nos possibilita participarmos efetivamente do gênero humano.

## REFERENCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

DUARTE, Newton. **Vygostsky e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e pós-modernas da Teoria Vygostkiana. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotsky.** Campinas. São Paulo. Editora Autores Associados: 2001.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza: 2003. (Mimeo)

\_\_\_\_\_.; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital:** Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. Pelotas, Editora da UFPEL, Ano 16, N. 28, Jan-Jun 2007, pp. 119 – 138.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização:** A educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro - Revista do Instituto de Estudos Socialistas. Nº 03. São Paulo, 1999.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil:** Fundef no centro do debate. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial no comando da Educação dos países periféricos. In: DO CARMO, Francisca Maurilene; RABELO, Josefa Jackline. (Orgs.). **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. (Série Núcleo Trabalho e Educação, 1). p. 217-233.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **Outubro**, No. 4. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na Pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho – Braga, Portugal**, 2001, ano/vol. 14, n. 00, p. 07-25.

\_\_\_\_\_.; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentido de ser docente e a construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien).** Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/docinternacionais/decEducacao>> Acesso em: 27.fev.2009.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança:** Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.