UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EXPEDITO VITAL MARINHO JUNIOR

FORMAÇÃO COMO CAPACITAÇÃO: UM ESTUDO MARXIANO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

FORTALEZA – CEARÁ
2015

EXPEDITO VITAL MARINHO JUNIOR

FORMAÇÃO COMO CAPACITAÇÃO: UM ESTUDO MARXIANO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

FORTALEZA – CEARÁ
2015

Dados Internacionais de CatalogaÃ§Ã£o na PublicaÃ§Ã£o

Universidade Estadual do CearÃ¡

Sistema de Bibliotecas

Marinho Junior, Expedito Vital.
FormaÃ§Ã£o como CapacitaÃ§Ã£o: um estudo marxiano sobre a qualificaÃ§Ã£o do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital [recurso eletrï¿½nico] / Expedito Vital Marinho Junior. ï¿½ 2015.
1 CD-ROM: 4 ï¿½ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadÃªmico com 102 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

DissertaÃ§Ã£o (mestrado acadÃªmico) ï¿½ Universidade Estadual do CearÃ¡, Centro de EducaÃ§Ã£o, Programa de PÃ³s-GraduaÃ§Ã£o em EducaÃ§Ã£o, Fortaleza, 2015.
Ã¡rea de concentraÃ§Ã£o: FormaÃ§Ã£o de Professores.
OrientaÃ§Ã£o: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

1. FormaÃ§Ã£o de Professores . 2. Crise Estrutural do Capital. 3. PolÃ-ticas Educacionais. 4. Marxismo. I. TÃ-tulo.

EXPEDITO VITAL MARINHO JUNIOR

FORMAÇÃO COMO CAPACITAÇÃO: UM ESTUDO MARXIANO SOBRE A QUALIFICAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 09 de Março de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho (orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profª. Drª. Josefa Jackline Rabelo.
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profª. Drª. Maria das Dores Mendes Segundo.
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico esse texto a todos os professores, que me serviram como fonte de inspiração e motivação para este estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pelas oportunidades que eu tenho vivido. Além de toda a força e as bênçãos que tenho recebido.

Agradeço a minha família como um todo, mas, principalmente, aos meus pais, porque sem eles eu jamais teria conseguido chegar onde estou hoje. Não só o apoio, mas as próprias condições materiais que me permitiram concluir mais esta etapa acadêmica. Em especial, gostaria de agradecer a minha mãe, quem nunca me desamparou e sempre acreditou em mim!

Aos meus amigos, que me dão apoio e suporte em todas as ocasiões. Amo todos vocês!

Ao professor Osterne Maia por ter aceitado caminhar junto a mim nesta empreitada.

Ao IMO, em especial na pessoa da professora Susana Jimenez, quem me introduziu na concepção filosófica que regeu não só meu tema, mas minha vida. Às professoras Maria das Dores e Jackline Rabelo por terem aceitado contribuir na elaboração desta tese, fazendo parte da banca que a avaliou. À UECE, que para mim sempre foi e será uma extensão do meu lar. Muito obrigado pelo amparo em todos os momentos!

No mais, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação, não somente acadêmica, mas humana. Obrigado!

“[...] qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação [...] é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico.”

(Theodor Adorno)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como vem sendo feita a formação do pedagogo brasileiro nas duas últimas décadas (1990-2010). Acreditamos que este período é de extrema importância para o estudo porque foi em meados de 1990 que ocorreu uma reformulação do aparelho estatal no país sob coordenação do então presidente Fernando Henrique Cardoso, continuando e aprofundando-se durante o Governo Lula da Silva, que já está encerrado e ao qual limitamos nosso estudo. Foi durante esse período que o mundo vivenciou reformulações de caráter político, econômico e social; são exemplos dos eventos que antecederam imediatamente este período e o influenciaram: a crise do petróleo (1970); a falência do modelo keynesianista de Estado (1980); a queda do muro de Berlim (1989) e o advento do neoliberalismo (1990). Eventos como esses associados às novas demandas do mundo capitalista globalizado em crise trouxeram ao campo educacional reformulações emanadas de diversas partes, em especial, de organismos multilaterais como o Banco Mundial que, atualmente, é o principal responsável pelos investimentos/empréstimos realizados aos países pobres em busca de desenvolvimento. Limitamo-nos, nesta pesquisa, ao entendimento de como esses eventos influenciam nas políticas de formação do pedagogo no Brasil e pretendemos analisar as consequências desses fatos naquele que é um dos principais responsáveis pela humanização: o professor. Portanto, elencamos como instrumentos de auxílio de nossa pesquisa documentos de grande relevância para o entendimento deste tema, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (2000), além de vasta bibliografia que nos ajuda a esclarecer e a compreender melhor suas entrelinhas; bem como sua (des)articulação com o que, fundamentalmente, se concebe como formação humana. Destarte, denominamos nossa pesquisa como bibliográfica-documental. Baseamos nosso estudo nas teorias desenvolvidas por MARX (2006, 2008, 2010, 2011) e ENGELS; ademais, MÉSZÁROS (2002, 2011); LEHER (1999); no campo da política educacional, em autores como MORAES, EVANGELISTA e SHIROMA (2003); JIMENEZ e ROCHA (2007); JIMENEZ, RABELO e MENDES SEGUNDO (2010); TONET (2005), dentre outros. Objetivamos discutir os desdobramentos da crise estrutural do capital na formação docente do pedagogo brasileiro, fazendo um contraponto entre a concepção educacional presente nos documentos oficiais e a perspectiva marxiana de formação. Esperamos, atentando aos limites que estão para além desta pesquisa, ter contribuído na compreensão do conceito marxiano de formação humana e apontado no sentido da superação dos obstáculos que aprisionam a humanidade de sua emancipação plena.

Palavras-chave: Formação de Professores; Crise Estrutural do Capital; Políticas Educacionais; Marxismo.

ABSTRACT

This research searched for understanding how the Brazilian pedagogue training has been made in the last two decades (1990-2010). We believe that this period is extremely important for the study because it was in the mid 1990s that there was an overhaul of the state apparatus in the country under the coordination of the President Fernando Henrique Cardoso, continuing and deepening during the government Lula da Silva, which is over now and limited our study. It was during this period that the world experienced reformulations of political, economical and social character; examples of events that immediately preceded this period and influenced it are: the oil crisis (1970); the failure of keynesianist model of State (1980); the fall of the Berlin Wall (1989) and the advent of neoliberalism (1990). Events like these associated with the new demands of the globalized capitalist world in crisis brought to the educational field reformulations from different parts, in particular, from multilateral organizations such as the World Bank, which currently is the main responsible for investments/loans made to poor countries seeking for development. In this research, we limit to understand how these events influence the teacher's training policies in Brazil and we intend to analyze the consequences of these facts in the training of one of the major contributor to the humanization: the teacher. Therefore, we list as instruments of assistance to our research, highly relevant documents for the understanding of this issue, especially, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) and Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (2000), in addition to extensive bibliography that helps us to clarify and have a better understanding of their lines; as well as their (dis)articulation with which fundamentally is conceived as human formation. Thus, our research is categorized as bibliographic and documentary. We based our study on Marx (2006, 2008, 2010, 2011) and ENGELS – in addition of research conducted by MÉSZÁROS (2002, 2011); LEHER (1999); in the educational policy field on authors such as MORAES, EVANGELIST and SHIROMA (2003); JIMENEZ and ROCHA (2007); JIMENEZ, RABELO and MENDES SEGUNDO (2010); TONET (2005), among others. This research aims to discuss the consequences of the structural crisis of capital in Brazilian pedagogue teacher's training, against the educational concept in official documents and in favor of the Marxian perspective of formation. We expect, considering the limits that are beyond this research, have contributed to the understanding of the Marxian concept of human development and pointed towards overcoming the obstacles that confine humanity to their full emancipation.

Keywords: Teacher's Education; Structural Crisis of Capital; Educational Policies; Marxism.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....11

2. **A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E SEUS FUNDAMENTOS NOS PAÍSES POBRES.....21**

2.1. Crise econômico-político-cultural capitalista.....21

2.2. Banco mundial: embaixador da política capitalista ao redor do globo e sua rede nos países periféricos.....33

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO PEDAGOGO BRASILEIRO.....45

4. **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....57**

4.1. Panorama da conjuntura político-econômica brasileira durante a reforma neoliberal.....57

4.2. Capacitação e qualificação: palavras de ordem para a formação do professor em tempos de crise estrutural do capital.....66

5. CONCLUSÃO.....92

6. REFERÊNCIAS.....98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa deu continuidade, ampliando e aprofundando, as investigações iniciadas durante a graduação, em que procuramos discutir a formação de professores e dos cursos de licenciatura de forma breve, em articulação ao crescente processo de precarização da educação pública no Brasil. Tem se mostrado fato preocupante o modo como os cursos supracitados se tornaram cada vez mais pragmáticos, meras estratégias de como agir em sala de aula. Percebemos um "aligeiramento" e um "esvaziamento" nos conteúdos estudados pelos educadores em formação. O conhecimento deixa de ser tema de professores e passa a ser assunto de empresários. Como consequência, a escola se torna uma empresa que presta serviços a uma clientela e o educador deve atendê-la da melhor maneira, mesmo que isso signifique que já não se ensine mais visando a formação humana, mas para suprir as demandas do novo mercado de trabalho, cada vez mais complexo e ávido de consumidores.

O processo pelo qual atravessou a educação durante a década de 90 do século passado teve como principal finalidade se alinhar aos interesses do capital, que se reorganizava, ao pensamento dominante nas diferentes esferas sociais e econômicas do país. No campo educacional, as transformações foram muitas; no entanto, necessitava-se, ainda, do respaldo e do comprometimento dos principais responsáveis por propagar e difundir o pensamento político-ideológico às novas gerações. Restava fazer com que os professores aderissem ao novo projeto em curso governado pelo capital – processo esse que se deu de forma rasteira e quase que imperceptível, envolto em um discurso que antes agregava as críticas e não as rechaçava.

Marx (2008) lembra-nos que no capitalismo tudo se converte em mercadoria. O ensino e os professores, conseqüentemente, não são uma exceção. Foi na década de 1990 que tais palavras tomaram formas antes inimagináveis e podem ser analisadas, mais concretamente, nos relatórios das conferências de Educação Para Todos ocorridas em Jomtien, Nova Delli e Dakar. No Brasil, tais documentações consubstanciam-se, especialmente, na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e nas Políticas de Educação para o Novo Milênio: Planos decenais de Educação; Plano Nacional de Educação (PNE); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); Programa Universidade para Todos (ProUni), dentre outros dependentes do financiamento do Banco Mundial.

A idéia do “super-docente” (MORAES et al., 2003) ganha força nesse contexto. Trata-se de um profissional que deve dominar todos os conteúdos e ao mesmo tempo não se apropriar de nenhum deles. O novo professor deve ser eficaz tecnicamente e inofensivo politicamente. Para tanto, é necessário a redução de sua formação acadêmica, diminuindo-se o tempo de experiência, de pesquisa prática, e formação intelectual. Esse movimento busca, aos poucos – mas eficazmente, conforme visualizado ao longo das análises deste estudo – a desintelectualização do docente; no fim, todos esses fatores conjugados contribuem, sobremaneira, para a proletarização destes profissionais, sucateando ainda mais as suas, já precárias, condições de trabalho.

As questões apontadas em trabalhos anteriores (MARINHO JUNIOR, 2012) que serviram como base inicial para a atual pesquisa, e a feroz ampliação da formação de educadores feita de qualquer maneira e, em geral, a distancia, nos impulsionaram e nos fizeram perceber a necessidade de ampliar o debate acerca do objeto. Destarte, apresentamos como proposta de investigação um aprofundamento (a partir da crítica marxiana), visto que se trata de um objeto que ainda carece de maiores e mais detalhados estudos, uma vez que ainda se apresenta como um assunto recorrente na atualidade.

A relevância de nosso estudo está na contribuição feita por meio da crítica radical ao sistema em que vivemos, aos constantes ataques às instituições públicas responsáveis por formarem os novos educadores, mais especificamente o pedagogo brasileiro, e ao processo de desintelectualização desencadeado na formação docente em nossos dias, fomentado por organismos internacionais interessados em difundir seus “pacotes educacionais” e operacionalizados por nossas elites locais e suas estratégias de reproduzir o *status quo* vigente.

Nossa proposta de pesquisa adota como objeto de estudo as relações entre a crise pela qual atravessa o capital e o processo de formação humana na sociabilidade capitalista, mais especificamente a formação docente do pedagogo brasileiro em nível superior. Fundamentados na concepção filosófica-educacional presente nas obras de Marx e Engels – bem como nos estudos marxianos –, procuramos elementos para a crítica do atual processo de mercantilização do ensino superior. Vislumbramos um novo modelo de educação, que só será concretizado, de fato, em uma nova sociedade. Nesta empreitada, consideramos pertinente reafirmar a função mister da educação, que não deve estar limitada, de um modo geral, à capacitação técnica do profissional para o mercado de trabalho, mas contribuir para a libertação do gênero humano num sentido lato e, mais especificamente, das algemas que o aprisiona ao capital.

Tornou-se senso comum o discurso que apregoa a salvação da sociedade capitalista por meio da educação escolar. Propaga-se a idéia de que se todos tivessem acesso à educação, todos teriam as mesmas oportunidades de competir por uma vaga no mercado. Fazendo do "candidato" o único responsável pelo seu fracasso ou pelo seu sucesso. A escola, por sua vez, daria chances iguais a todos os alunos. Caberia a eles chegar o mais longe que pudessem, sendo premiados pelos méritos alcançados com privilégios dentro da hierarquia social (meritocracia). Tal ideologia serve para mascarar a luta de classes, transferindo o foco do problema, que está na lógica expropriadora do sistema para o indivíduo.

As contradições inerentes ao modo de produção atual, no entanto, já não conseguem mais se sustentar e, por mais que se camuflem sob diferentes discursos, a ideologia capitalista já não consegue mais obter meios de encobrir as condições reais de exploração humana. O capital encontra em si o limite de seu desenvolvimento (MARX, 2011).

O processo crescente de desenvolvimento bélico e as possibilidades eminentes de uma catástrofe geral[1] causaram uma reflexão e a busca por

[1] Fazemos referência à concepção desenvolvida por Mészáros (2002), em que, segundo o autor, o capital enfrenta uma crise que não lhe permite reerguer-se. (Cf., também, Mészáros, I. A crise Estrutural do Capital. Boitempo, 2011).

mudança por parte dos governantes e entidades de grande influência político-econômica ao redor do mundo. Dois foram os setores apontados como foco: a pobreza e a segurança; e um foi escolhido como redentor: a educação. Com efeito, dois órgãos internacionais passariam a ter poderes inimagináveis e a controlar tudo o que ocorresse no mundo pobre ou rico. Referimo-nos às "gêmeas de Bretton Woods": o Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial; este último tendo em Robert McNamara (antigo secretário de defesa americano), um de seus principais representantes (PEREIRA, 2009). A política que esses organismos passa a adotar durante a gestão McNamara, a partir da década de 1980, é indispensáveis para o entendimento das matrizes educacionais – bem como de outros setores – que vão se desenvolver nos países periféricos nas décadas posteriores.

A iniciativa tinha como principal razão frear o pensamento comunista que ganhava cada vez mais espaço entre os intelectuais na América Latina e evitar o surgimento de uma nova Cuba. Assim sendo, no caso da America Latina, o ponto de início desse processo ocorreria no interior das universidades[2], na busca de um efeito profilático contra as, então, crescentes idéias marxistas[3].

Durante o processo de redemocratização do Brasil, buscou-se nos intelectuais e personalidades políticas comprometidas com os interesses da classe trabalhadora não a sua supressão ou, ainda, um embate direto, mas, antes, a cooptação e a reconfiguração do seu discurso, conjugando-o aos interesses emergentes da nova sociedade, trazendo-os para o seu lado ao invés de atacá-los e ser atacado por eles. Assim foi – e tem sido – feito com os movimentos operários, não somente no país como em todo o mundo. Com o desmantelamento destas instituições e a cooptação de suas lideranças, à classe trabalhadora tem sido imposto um regime cada vez mais duro e sofrido

[2] Leher (1999) denuncia que tal processo se deu de forma clandestina, com o auxilio de instituições privadas (Fundação Ford, Rockefeller, Olin, etc.) e pelo intercâmbio com universidades dos Estados Unidos, tais como: Georgetown, Los Angeles, Berkeley, Columbia e Stantford.

[3] É nesse contexto que ganha força, no caso brasileiro, as políticas para a educação de governos intitulados social-democratas. Dentre outros aspectos, responsáveis pela privatização/desmantelamento das instituições públicas nacionais, bem como da adesão à perspectiva ideológica "sugerida" pelos organismos multilaterais, sob pena de – caso se negassem – não obterem financiamento por parte destes.

de miséria e perda dos poucos direitos arrancados, a duras penas, do capital. Como se isso já não fosse suficiente por si, tais fatores comprometem a consciência dos trabalhadores enquanto classe, deixando-os mais passivos perante toda essa exploração, muitas vezes até, concordando com ela[4].

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral discutir os desdobramentos da crise estrutural do capital na formação docente do pedagogo brasileiro, fazendo um contraponto entre a concepção educacional presente nos documentos oficiais e a perspectiva marxiana de formação.

Nessa intenção, de modo especifico, procuramos analisar a crise (estrutural) pela qual atravessamos atualmente a sociedade e sua relação com crises (cíclicas) anteriores, bem como sua influência na política mundial e, em especial, a política educacional brasileira; discutir a formação do professor-pedagogo no contexto capitalista (especialmente no cenário em que a crise reverbera no fazer educacional brasileiro – dos anos 1990 até o último governo concluído por Lula em 2010); assim como as políticas públicas pertinentes ao tema, dando-lhe suporte e respaldo na letra da lei, mais especificamente em documentos-chave: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96)*, a *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*; etc.; e, rebuscar, na doutrina marxiana, elementos que apontem para uma formação ampla, sólida e multifacetada, num contraponto às políticas oficiais atuais.

A partir dessas reflexões, pretendemos evidenciar questões que, para nós, se colocam no debate acerca do processo de formação humano-social, a saber: (1) Como a crise estrutural do capital afeta as políticas educacionais referentes ao ensino superior e, mais especificamente, à formação do professor-pedagogo brasileiro?; (2) Como vem ocorrendo a formação do pedagogo brasileiro no contexto de crise estrutural do capital?; e, (3) como a teoria marxiana pode contribuir no sentido do desvelamento do

[4] Um exemplo bastante comum é a teoria do capital humano, cujo maior expoente é Theodore Sclultz, Prêmio Nobel de Economia em 1979. Segundo seus defensores, cada indivíduo é responsável por si. Deste modo, é de total responsabilidade do trabalhador se adequar e estar preparado para todas as eventualidades que o "mundo do trabalho" lhe demande.

sistema capitalista de produção e, mais detidamente, em assuntos referentes à política educacional para o ensino superior brasileiro?

Basilados pelo método marxiano, procuramos compreender e explicitar como vem ocorrendo essa relação no contexto capitalista de produção. Nesta busca, procuramos fazer uma breve análise dos pilares que organizam histórica, sócio e economicamente a nossa sociedade; bem como, examinar as políticas públicas que norteiam e embasam a perspectiva de formação e qualificação de professores hodiernamente. Nesse ínterim, buscamos no arcabouço marxiano, em especial na ontologia marxiana, um modelo de educação mais condizente com a perspectiva de sociedade que vislumbramos.

Antes de prosseguirmos, cabe fazer um adendo sobre o método desenvolvido por Marx, clara e conscientemente, aplicado na análise da sociedade capitalista, desenvolvido pelo autor em sua obra de maturidade, *O Capital* (2008). Ao tratar do método em *Contribuições à Crítica da Economia Política* (2003), Marx apontava a necessidade de se partir do conhecimento sincrético-imediato, para, posteriormente, num minucioso processo de análise, voltar a ele com uma nova visão, desta vez sistematizada da realidade. Portanto, parafraseando Marx, já em seus *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* (2006), devemos ter em mente que o processo de conhecimento nasce da ignorância ou saber vago/incompleto, tornando-se mais justo e preciso.

> Esse é o famoso caminho de volta em Marx. O método da economia política clássica, inspirado no positivismo, parte dos dados da realidade e os analisa na esfera da reflexão, pois na lógica positivista só no pensamento é possível visualizar e descobrir as relações e as leis naturais, constantes e universais e que estão além da mera exposição objetiva dos fenômenos (este é o famoso caminho de ida a que Marx se refere no texto sobre o método da economia política). Nesse sentido, os dados simples da realidade são ordenados numa nova complexidade e quanto mais complexo e abstrato é um pensamento mais longe ele está dessa realidade. Para Marx, ao contrário, qualquer representação da realidade, por mais simples que pareça é sempre uma complexidade da qual se parte para a análise. Desta forma, na síntese dialética ocorre o inverso da reflexão positivista, visto que quanto mais longe (em abstração) consegue chegar o pensamento dialético mais próximo estará ele da realidade, quanto mais ele for capaz de deslindar as contradições, as teias e os nexos dessa realidade, mas próximo o pensamento (enquanto

> concreto pensado), estará de descrever a realidade como ela é (concreta, rica em determinações, etc.). (MAIA FILHO, 2001, p. 16)

Ainda quanto ao método, nossos estudos têm demonstrado que as percepções divergem, mas, de um modo geral, há duas concepções com relação a sua configuração: Materialismo Histórico (ciência do marxismo) e Materialismo Dialético (filosofia do marxismo). De acordo com Bottomore (2012), a primeira perspectiva diz respeito ao método elaborado e utilizado pelo próprio Marx e, posteriormente mal apropriado por alguns marxistas[5]. A segunda foi cunhada por Engels, consagrando-se em sua obra *Anti-Dühring* (1990).

Tendo em vista a necessidade de rigor e clareza exigido para esta investigação, e as possibilidades mais viáveis para tal apropriação, caracterizamos nossa pesquisa como teórico-bibliográfica e documental de cunho mais exploratório que conclusivo; cientes, no entanto, dos limites existentes na tentativa de apreensão do real. Fundamentados no materialismo histórico-dialético, particularmente, na compreensão do legado marxiano como ontologia do ser social.

Deste modo, apropriamo-nos da tese desenvolvida por István Mészáros sobre o momento de crise estrutural do capital, alinhando a conjuntura mais geral ao complexo específico da educação formal em nível superior brasileiro. Devemos advertir que a concepção de Mészáros (2002, 2011) não é a única existente acerca do tema, mesmo entre os próprios marxistas (KATZ; COGGLIOLA, 1996), porém a realidade tem-nos permitido comprovar, em grande medida, suas assertivas.

Associada à crise econômica aqui apontada, destacamos também uma crise cultural que, progressivamente, tem atingido a ciência. Abordamos, nesta pesquisa, a concepção desenvolvida por Marcuse (1999) de "tecnificação" para compreender melhor seus desdobramentos, a *posteriori*, no campo educacional; ademais, no que diz respeito aos aspectos culturais, consideramos, em especial, os estudos de Adorno (1995 e HORKHEIMER, 1985) acerca da "massificação".

[5] Bottomore (2012) destaca o conceito determinista bastante difundido por alguns marxistas, em especial pelas correntes que tomam como base a interpretação de Louis Althusser.

Estamos cientes de que alguns autores (ADORNO, 1995; BEHRING, 2003; SAVIANI, 2008a, 2008b, 2008c; GATTI e BARRETO, 2009; GHIRALDELLI JUNIOR, 2009; ROMANELLI, 2010) abordados no decorrer desta pesquisa discordam, ainda que marxistas, em termos de concepção e entendimento da teoria desenvolvida por Karl Marx. Contudo, seus estudos e pesquisa são uma valorosa contribuição para o entendimento da nossa. Portanto, nossa interpretação destes estudiosos esteve sempre alerta aos limites de suas concepções e buscou interpretá-las à luz da ontologia lukacsiana[6] e, acima de tudo, marxiana, no sentido mais radical e original da palavra.

Realizamos, ademais, uma exposição sobre a história da Pedagogia no Brasil. Para isso, consideramos as contribuições de estudiosos (SAVIANI, 2008a, 2008b, 2008c; GATTI e BARRETO, 2009; GHIRALDELLI JUNIOR, 2009; ROMANELLI, 2010) que há anos dedicam pesquisas acerca dessa temática sob uma vertente mais próxima àquela marxiana da qual nos aproximamos. Nesta explanação, tanto do curso de pedagogia, quanto do perfil de pedagogo formado no Brasil, limitando-nos ao período de sua oficialização em Leis que datam, em geral, dos anos 1930.

A partir disso, analisamos documentos de cunho internacional, como PRELAC (UNESCO, 2007) e seus desdobramentos (UNESCO, 1998), como diversos artigos relevantes para nosso tema, publicados em revistas desta entidade (PRELAC, 2004; FANFANI, 2004; FRANCO, 2004; CARNEIRO, 2004; CARNOY, 2004), bem como sua difusão na forma de leis nacionais acerca da educação (BRASIL, 2000, BRASIL, 2005, BRASIL, 2013, BRASIL, 2014).

Consultamos também diversas bibliografias que discutem a situação da política educacional brasileira (ANTUNES, 2005; BOJANIC, 2014; LEHER, 1999; MENDES SEGUNDO, 2005; PEREIRA, 2010) e, em especial, do perfil do pedagogo brasileiro na atualidade (DUARTE, 2003; GATTI E BARRETO, 2009; LEHER, 1999; MENDES SEGUNDO, 2005; SANTOS, JIMENEZ,

[6] Embora no transcorrer deste estudo não tenhamos feito nenhuma citação direta à obra *Para uma Ontologia do Ser Social*, mas à *História e Consciência de Classe*, compreendemos e acatamos as ressalvas feitas por Lukács (2013 – nota de rodapé 18) a esta última obra, em alguns aspectos, ainda idealista.

MENDES SEGUNDO, 2010; SHIROMA, EVANGELISTA, 2003; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA 2010; TONET 2005; 2007).

Esperamos, após exaustiva análise – dentro das possibilidades impostas pelo limite de tempo de um mestrado acadêmico –, expor os limites desta formação e as possibilidades de uma educação ampla e que, de fato, forme o ser humano para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

À guisa de conclusão, dentre outras coisas, buscamos demonstrar o devir que a educação cumpre, ou seja, um papel de larga importância – porém não o único – nessa caminhada rumo a uma nova sociabilidade (MARX, 2008, 2011; MARX e ENGELS, 2007). Devemos destacar, no entanto, que não somos apologéticos de um anacronismo educacional e, menos ainda, de um desprezo pelo que é clássico[7]. Buscamos uma educação que objetive formar um ser humano esclarecido, dar-lhe elementos que o conduza a construção de uma sociedade emancipada, em outras palavras, que a educação atue como uma preparação para a superação permanente da alienação (ADORNO, 1995).

A educação deve ser entendida como o instrumento pelo qual a humanidade transmite, de uma geração a outra, todo conhecimento acumulado ao longo dos séculos. Concordamos com Tonet (2005) quando afirma que é papel de uma educação formal possuir uma sólida base metodológica que busque no contexto onto-histórico suas raízes de fixação; do contrário, a escola estará perdida em um mero discurso superficial repleto de empirismo e voluntarismo, colaborando ainda mais para perpetuar esta forma de sociabilidade desumanizadora. Reafirmamos a necessidade de se pensar em um modelo de educação que atenda mais do que necessidades imediatas e efêmeras.

> Vale notar, porém, que não estamos falando de conservadorismo no sentido político-ideológico, mas no sentido ontológico. Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade desse mesmo gênero. Isso independe, em principio, da existência de classes sociais. O que

[7] Saviani (2008) explica que existe uma diferença entre o tradicional e o clássico. O primeiro diz respeito ao passado, arcaico, ultrapassado; o segundo “é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (p. 101). Mas, certamente, não é a única tese possível.

> significa dizer que também acontecerá em uma sociedade plenamente emancipada, embora, é claro, com profundas diferenças em relação a uma sociedade de classes (TONET, 2005, p. 217).

Defendemos uma formação ampla do ponto de vista marxiano, porque, assim como Lukács (2003, p. 171, grifos do autor) julgamos que

> para o proletariado, a verdade é uma arma portadora da vitória e o é tanto mais quanto mais audaciosa for. [...] Isso também permite compreender porque, para o proletariado, e *somente* para o proletariado, uma noção correta *da essência da sociedade* é um fator de poder de primeiríssima ordem, talvez até a arma decisiva.

Formar em direção à emancipação humana não é um trabalho simples, menos ainda presos ao jugo do modo capitalista de produção. Acreditamos, contudo, em atividades de cunho emancipatórias[8] e, principalmente, em proporcionar, a todos, elementos, advindos do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos, para que possam desenvolver-se em plenitude (MARX; ENGELS, 2007). Parece-nos incontestável afirmar que o conhecimento científico será decisivo para a materialização desta vitória. Portanto, parafraseando Marx (2008), entendemos que a ignorância somente prolonga as dores do parto.

[8] Cf. TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005; TONET, I. **Educação Contra o Capital**. 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2007.

2 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E SEUS FUNDAMENTOS NOS PAÍSES POBRES

2.1 CRISE ECONÔMICO-POLÍTICO-CULTURAL CAPITALISTA

Há algumas décadas vimos atravessando uma crise no que diz respeito à existência humana. Não somente do ponto de vista material, mas também – e principalmente – de ordem social e espiritual[9]. Data de meados da década de 70 do século passado, o prelúdio de uma crise, sem precedentes, inerente ao processo de auto-reprodução do sistema capitalista[10]. Mészáros (2002) assevera que presenciamos uma crise jamais experimentada pela humanidade; diferente das crises (cíclicas) anteriormente vivenciadas, atualmente, passamos por uma crise estrutural do capital. Conforme a tese desenvolvida pelo autor, o capital enfrenta uma crise que não lhe permite reerguer-se. O risco é a crise desencadear uma nova guerra mundial – tendo em vista o nível de desenvolvimento bélico atual –, desta vez, atômica. Tal possibilidade destinada não só a humanidade, mas ao próprio capitalismo, encontra-se, negada, uma vez que o capital "necessita do trabalho vivo para sua auto-reprodução ampliada" (p. 802).

Se retomarmos as análises realizadas por Marx (2008), compreenderemos que as crise atual é parte intrínseca à natureza do modo de produção capitalista. Produz-se uma mercadoria até que ela atinja um patamar de refinação (não somente dela, mas também dos meios de produção necessários a sua elaboração) no qual ela passa a existir em abundância no mercado. O barateamento – advindo da superprodução – e a queda na

[9] Segundo Marx (e Engles), o termo espiritual não diz respeito à religião, mas às atividades superiores (arte, cultura, crítica, política, etc.) do ser humano.

[10] É valido ressaltar que nossa abordagem terá como referência a concepção teórica de Crise Estrutural do Capital desenvolvida e, em certa medida, constatada pelo filósofo húngaro István Mészáros. Há, porém, outras vertentes de interpretação desta mesma crise. Na atualidade, um dos expoentes tem sido o autor David Harvey. Conforme aponta, há sim uma crise no sistema capitalista, mas ela não o impede de sobreviver, como tem feito há décadas, inclusive gerando crescimentos de cerca de 3% ao ano. Para um maior detalhamento, cf. WEISSHEIMER, M. A. David Harvey defende transição anti-capitalista. Disponível em: http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/David-Harvey-defende-transicao-anti capitalista/7/15265. Aceso em: 20/fev./2015 ou, ainda, na vasta obra do próprio autor.

demanda, conjugados a outros fatores, provocam a queda tendencial das taxas de lucro do capital, obrigando o capital a se reinventar, procurando novos nichos de mercado, desenvolvendo-os. Marx já tratou dessa questão quando afirmou que o modo de produção capitalista se revolucionava constantemente. Contraditoriamente, esse crescente movimento de entrave e transformação desencadeado pelas crises anteriores nos permite assegurar o que Marx e Engels (2006) já anteviam há cento e cinquenta anos, ou seja, que a burguesia cava sua própria cova. Nas palavras dos próprios autores:

> Uma epidemia, que em qualquer outra época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade - a epidemia da superprodução. Subitamente, a sociedade vê-se reconduzida a um estado de barbaria momentânea; dir-se-ia que a fome ou uma guerra de extermínio cortaram-lhe todos os meios de subsistência; a indústria e o comércio parecem aniquilados. E por quê? Porque a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio. As forças produtivas de que dispõe não mais favorecem o desenvolvimento das relações de propriedade burguesa; pelo contrário, tomaram-se por demais poderosas para essas condições, que passam a entravá-las; e todas as vezes que as forças produtivas sociais se libertam desses entraves, precipitam na desordem a sociedade inteira e ameaçam a existência da propriedade burguesa. O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu selo. De que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las (p. 90).

Marx e Engels não vivem nossos dias, certamente; no entanto, o passado trata do presente, e, portanto, a história é a nosso respeito – já nos lembravam em sua *Ideologia Alemã* (2007). Nesse sentido, as contribuições de Mészáros, pois, nos permitiriam – na esteira de Marx e Engels – entender melhor a crise estrutural pela qual passamos.

Não podendo mais continuar seu processo de auto-reprodução metabólico e sempre ávido por novos mercados, o capitalismo do século XXI parece ter encontrado sua "*promised land"* ao apossar-se de coisas antes impensáveis. O mercado bélico, por exemplo, tem se mostrado promissor já há algumas décadas, afinal, milhões são destinados a este setor não somente

pelas potências imperialistas (materializada, especialmente, na figura dos EUA), mas também pelos demais países periféricos do globo. Ainda sob essa perspectiva, Mészáros (2011) aponta para a necessidade de acumulação do capital nas mãos de um único país (característica proeminente ao processo em questão) como o principal responsável pelas várias micro-crises vivenciadas na atualidade.

Logo, de nenhuma maneira, o processo de falência de determinadas indústrias e a transferência de boa parte do capital gerado para os Estados Unidos figura como algo acidental. Apesar de ser bastante grotesco, para usar as palavras de Mészáros (2011, p. 37), “que a Grã-Bretanha, por exemplo, líder no mundo capitalista em tal processo de ‘desindustrialização’, figure também hoje como um dos principais países credores”.

O autor enfatiza, ainda, que, sempre quando necessário, o país que exerce a função de imperialista do momento, cria mecanismo que possibilitem a transferência de montantes inimagináveis de recursos dos mais diversos, buscando apaziguar os países mais ameaçados pela crise ou, ao menos, retardar um colapso total. Embora não seja uma tese unânime, há indicadores importantes que nos permitem amparar em Mészáros quando afirma que a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites, evento esse cada vez mais inevitável.

Mendes Segundo (2005), dialogando com Mészáros, aponta que a razão central para a o atual estado de crise está nas dívidas, cada vez maiores, advindas do crédito especulativo sem limites. Ditando seu modelo econômico aos países credores, os Estados Unidos tem gerado no mundo uma situação de desconforto e a eminência de um colapso para a humanidade como um todo. A imposição de sua concepção de vida (*American Way of Living*) traz sérios problemas para as nações do globo: por um lado, a desconstrução de costumes, hábitos e comportamentos, através da imposição, semelhante ao colonialismo de outrora, dos pacotes norte-americanos para educação e cultura

aos países devedores[11]; por outro, a constante e incessante corrida armamentista (supervisionada e controlada pelos Estados Unidos).

> O capitalismo ora presenciado é ditado por um complexo militar industrial, financiado diretamente pelo Estado americano para a produção científico e tecnológica, que inviabiliza a concorrência da economia civil e produz mais dependência e subordinação dos demais países aos EUA. Além do mais, impõe regras a toda sociedade denominada de globalizada, sob a coordenação de organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e outros bancos multilaterais (p. 26).

Os lucros, aparentemente, sólidos e imediatos provenientes da produção bélico-tecnológica, no entanto, servem, primordialmente, para encobrir o crescente e, cada vez mais, destrutivo processo de crise no qual nos achamos. Para além dos aspectos psicológicos – os quais não é o nosso foco analisar aqui –, esta concepção de corrida armamentista gera em nações o sentimento cada vez maior de medo e a necessidade de proteção. Essa sensação faz com que a população mundial introjete a ideologia do armamentismo, financiando "conscientemente" esse setor. Assim, o desemprego, a deterioração da produção e o desinvestimento em setores como, por exemplo, saúde e educação ficam esquecidos ou, ao menos, suspensos por algum tempo.

Nesse processo, Katz (1996) denuncia, encobrem-se diversos aspectos nocivos ao desenvolvimento da sociedade. Por exemplo, para citar o setor econômico, ainda que apresentado como um sustentáculo fundamental da economia mundial, o setor militar foi o responsável pelo endividamento e atual colapso das bolsas que vimos observando. O gasto militar foi, desde a última guerra,

> [...] o instrumento privilegiado da reativação e causador dos grandes colapsos das finanças públicas que asfixiaram a propriedade. A recuperação norte-americana de 1982-90 amparou-se no aumento de 50% dos gastos bélicos que, por sua vez, determinaram um salto da dívida pública de 27% do PIB em 1980 para 63% em 1993. Nesse

[11] É importante salientar que os pacotes educacionais norte-americanos, bem como suas políticas econômicas, sociais, militares, etc. não estão limitadas aos países "em desenvolvimento", mas também àqueles ditos de primeiro mundo que, de uma maneira ou de outra, mantêm algum tipo de relação com os Estados Unidos.

> lapso, os Estados Unidos chegaram a investir 66% de seu orçamento de pesquisa na área militar, contra 19% da Alemanha e 9% do Japão. (p. 210).

Submetida à lógica norte-americana, as pesquisas em diferentes áreas estão sujeitas ao desenvolvimento prioritariamente bélico para, a partir dele, desencadear os estudos. Katz (1996) assevera que as inovações no campo científico vêm ocorrendo dentro das normas impostas pelas grandes corporações, pelo Pentágono e pela – assim considerada – elite científica. Adaptando as regras da pesquisa às necessidades militares e da produção de artefatos para este setor, o mundo acadêmico deve seguir rigorosamente alguns preceitos para a validade de seus experimentos: "[...] aproximação abstrata, formal e puramente qualitativa aos problemas da mudança tecnológica. [...] O rechaço a quaisquer erros humanos, o fascínio pela novidade e pela complexidade, em detrimento do simples e já comprovado [...]" (p. 207).

Observamos, portanto, que, na atualidade, a ciência tem se "tecnificado"[12]. Esse termo não deve, contudo, ser interpretado de forma positiva; "tecnificar", neste caso, diz respeito à pobreza científica, às limitações no desvelamento do novo, do real. Com efeito, por carecerem do respaldo dos financiadores, pois "O Estado [capitalista] define quem inova, como e em qual direção" (KATZ, C. 1996, p. 208 – grifos nossos), as pesquisas que vão nessa direção são taxadas como desnecessárias, desinteressantes e desqualificadas, restringindo o campo cientifico aos interesses, como temos visto, do capital e de sua produção continuamente destrutiva.

> Nesse sentido, o desenvolvimento dos meios de produção não está mais diretamente ligado ao desenvolvimento das *necessidades* humanas (nem é impulsionado por elas, com maior ou menor vigor). Nem pode responder e se beneficiar diretamente das potencialidades emergentes do avanço do próprio conhecimento ligado à produção. Ao contrário, já que os meios de produção foram *convertidos em*

[12] Cf. MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. MARCUSE, H. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna. In – **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

> *capital* [...] eles têm de *se opor* às necessidades humanas, se a lógica do capital o exigir, sobrepondo às necessidades humanas existentes e potencialmente emergentes as assim chamadas "*necessidades da produção*", que correspondem diretamente aos interesses de salvaguardar a expansão do capital. Da mesma forma avanços no "*know-how*" científico podem ser agora transformados em meios de produção realmente empregados, não no terreno das (nem em respostas às) necessidades humanas, mas tão-somente se seu procedimento favorecer aos interesses do capital. É por isso que, não apenas algumas linhas de pesquisa inerentemente produtivas não prosseguem, mas também uma grande parte de conhecimento já existente, junto com incontáveis inventos práticos, é "arquivada" ou inteiramente reprimida, sempre que conflite com os interesses do capital. De fato, dada a alienante metamorfose dos meios de produção em capital reificado, a maquinaria produtiva desse sistema pode e deve ser articulada de tal maneira que sirva antes a propósitos destrutivos que produtivos se assim o decretarem os imperativos da contínua auto-reprodução do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 663-664 – *grifos do autor*).

Observamos, portanto, que sob a égide do capitalismo, a ciência, juntamente com todos seus avanços tecnológicos, está, cada vez mais, limitada aos interesses do capital e de sua insaciável necessidade de crescimento da taxa de lucro – que decresce cada vez mais, de forma jamais vista antes. O avanço técnico-científico fica resguardado, pois, ao papel de multiplicador das forças e modalidades de destruição deste sistema criador de montantes colossais de objetos com data de validade programada para um período cada vez mais curto. Momentos como este fazem recair, de forma mais danosa, sobre a classe trabalhadora as consequências funestas desta crise que se agrava.

Concomitantemente, essa (falta de) lógica, que rege o sistema capitalista de produção, afeta a compreensão real deste modo de sociabilidade, mascarando-o. Marcuse (1979; 1999), em diferentes momentos, critica a maneira irracional como a ciência, por exemplo, é entendida dentro deste contexto. Elegendo a filosofia positivista, de um lado, e o irracionalismo pós-moderno, de outro, o modo de fazer ciência e mesmo a capacidade de entender o que significa esse termo ficam comprometidos. Em geral, há uma primazia da visão técnico-pragmática; quer dizer, privilegia-se o como fazer e a aplicabilidade a contextos particulares, perdendo-se de vista, não esporadicamente, a relação do particular com o todo.

O irracionalismo atual não é um modismo acadêmico ou mesmo algo impensado. Análises mais aprofundadas nos permitem corroborar com a concepção desenvolvida por Lukács (2003), na qual o filosofo defende que uma vez que a burguesia entende os limites de seu próprio avanço, ela deixa de ser uma classe revolucionária e torna-se reacionária; indo contra a própria história, declarando, inclusive, o fim desta, como o faz Fukuyama[13].

> Assim, toda a existência da classe burguesa e a cultura burguesa como sua expressão entram numa crise muito grave. De um lado, a esterilidade sem fim de uma ideologia apartada da vida, de uma tentativa mais ou menos consciente de falsificação; de outro, o ermo igualmente assustador de um cinismo que já está historicamente convencido do nada interior de sua própria existência e defende apenas sua existência bruta, seu puro interesse egoísta. Essa crise ideológica é um sinal inequívoco da decadência. A classe já está acuada numa posição defensiva, luta apenas por sua subsistência (por mais agressivos que possam ser seus *meios de luta*); perdeu *irremediavelmente a força de condução* (p. 170, grifos do autor).

Aos poucos, mas eficazmente, esse modo de agir gesta uma nova concepção de indivíduo burguês, desta vez, construído numa sociedade em crise. A mônoda da qual Marx falava em *A Questão Judaica* (2006), aparece aqui em sua forma mais desenvolvida; “a filosofia do individualismo estabeleceu uma conexão intrínseca entre individualidade e propriedade” (MARCUSE, 1999, p. 102).

Bem como a ciência, o universo cultural – que não deixa de estar circunscrito àquela – sofre com a indústria capitalista, que descobriu nele um negócio promissor. Não somente no que tange à lucratividade, mas também ao

[13] Yoshihiro Francis Fukuyama (27 de outubro de 1952) é um filósofo e economista político nipo-estadunidense. Figura chave e um dos ideólogos do governo Reagan, Fukuyama é uma importante defensor do conservadorismo. Escreveu o livro o “*Fim da História e o Último Homem*” no começo da década de 1990, época em que o mundo atravessava uma séria crise ideológica. O livro complementa e aprofunda um artigo, publicado em fins de 1989 com o título de "*O fim da história*". Para uma crítica a essa concepção cf. COGGIOLA, O. Capitalismo e Fim da História. In – COGGIOLA, O.; KATZ, C. **Neoliberalismo ou Crise do Capital?** 2 ed. São Paulo: Xamã, 1996.

domínio/modelamento das mentes. Marx e Engels (2007) afirmam que as idéias dominantes de todos os tempos são as idéias das classes dominantes. Assim, a burguesia em crise necessita ajustar o pensamento das classes subalternas. E como fazer isso? A resposta tem sido uma padronização (ainda que velada sob o discurso do subjetivismo) aliada a uma semi-formação, a cargo, especialmente, dos sistemas educacionais formais como a Escola.

Adorno (1985) ocupou-se mais detidamente de como o capital converteu a cultura em mercadoria. Por conseqüência, o desenvolvimento da espiritualidade humana encontra-se não somente limitado, mas intencionalmente padronizado. Não é incomum perceber a pobreza dos enlatados que a mídia nos provê dia-a-dia como entretenimento. Podemos até mesmo afirmar que a superficialidade das representações culturais atuais são intencionalmente elaboradas para serem vagas e volúveis; ademais, dá ao espectador a impressão de que ele pode escolher entre diferentes opções, mal sabendo ele que está elegendo basicamente a mesma coisa.

A globalização é capitalista, pois, não está restrita ao setor econômico. Sua lógica se estende à cultura e aos aspectos sociais em geral; a educação, por exemplo, quando assume os pressuposto do mercado, caracteriza-se como mercadoria e , portanto, está sujeita a tais determinações, mercantilizando a si mesma.

O fetiche da mercadoria, de que trata Marx, apropria-se aqui da produção cultural com conseqüências bastante semelhantes àquelas descritas em *O Capital*. O homem, alienado pelas relações capitalistas, não está preocupado se o que ele está consumindo é apenas um reflexo grotesco da realidade ou uma das mais densas elaborações da humanidade; na verdade, essa é a intenção dessa indústria cultural abordada por Adorno e Hockenheim (1985). Segundo os autores, “o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação [...]” e, continua, “toda ligação lógica que pressupunha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (p. 128).

Ainda assim, no atual nível da crise, o processo de alienação e descontrole do capital restringe mais claramente o acesso aos bens de

consumo, por mais simples que sejam, a todos. Mesmo que os incentivos à produção e ao consumo em massa vigorem e estejam sempre em voga, as condições para que tal processo possa ser efetivado de forma ampla, hodiernamente, não é possível. A classe trabalhadora (responsável pela produção da riqueza mundial) continua sendo privada do acesso de parte dos bens que ela mesma produz. Destarte, não esporadicamente, a esta classe é reservado o papel de apêndice, bastante precarizado, desse "consumismo". Ao capital, contudo, não é um problema que todos consumam, é seu desejo. Porém, necessariamente, isso vai esbarrar em limites instransponíveis a ele, como a taxa de lucro, etc.

Não obstante, o que rege o valor de determinada expressão cultural no capitalismo é o seu valor-de-troca, como lembra Marx (2008). O valor-de-uso, nesse caso, o fato de apreciar uma obra de arte, por exemplo, pelo simples fato de ela ser uma expressão da humanidade em determinado momento histórico, perde-se de vista. Pelo contrário, busca-se estar informado, "o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor" (ADORNO; HOCKENHEIM, 1985, p. 148). Esta realidade, porém, não explicita mais do que a lógica da própria sociedade burguesa. Marx ao discutir o poder que o dinheiro exercia sobre o mundo dos homens expôs como essa "alcoviteira universal" concilia o inconciliável. Marx (2006, p. 171, grifos do autor) trata do que Shakespeare havia descrito, poeticamente, séculos antes, e assevera

> Vamos supor que o *homem é homem* e que sua relação ao mundo é humana. Então, o amor só poderá permutar-se com o amor, a confiança com a confiança, etc. Se alguém deseja saborear a arte, terá de tornar-se uma pessoa artisticamente educada; se alguém pretende influenciar os outros homens, deve-se tornar um homem que tenha um efeito verdadeiramente estimulante e encorajador sobre os outros homens. Cada uma das relações ao homem – e à natureza – tem de ser uma *expressão definida*, correspondendo ao objeto da vontade, da sua vida *individual real*. Se alguém amar, sem por sua vez despertar o amor, isto é, se o seu amor enquanto amor não suscitar amor recíproco, se alguém através da *manifestação vital* enquanto homem que ama não se transforma em *pessoa amada*, é porque o seu amor é impotente e uma infelicidade.

A sociedade burguesa, no entanto, ao converter-se como reacionária perde de vista tais limites e o que parecia ser o caminho para libertação da humanidade se converte em seu calvário. O progresso oriundo do aperfeiçoamento da produção capitalista causa ao homem e à sociedade um efeito inverso, ou seja, quanto mais o homem desenvolve e refina os meios de produção e os produtos que constrói, mais ele se torna inferior, desprezível, impotente e ignorante perante eles. O progresso parece converter-se em barbárie.

Marx (2008) desvela que, na sociedade capitalista, pouco importa o valor de uso de um produto para o capitalista; ao produzir uma mercadoria, ele busca, unicamente, o valor de troca do qual poderá usufruir o lucro. Assim, não se busca satisfazer as verdadeiras necessidades da humanidade[14], mas a produção incessante de montantes cada vez maiores de produtos do capital, para destruí-los e, posteriormente, se necessário, para recomeçar um novo ciclo. Processo ilógico e nocivo a todo ser vivo submisso a ele. Afinal, "O capital define 'útil' e 'utilidade' em termos de *vendabilidade* [...]" (MÉSZÁROS, 2002, p. 660 – *grifos do autor*).

Atualmente, não é preciso realizar uma pesquisa ou estudo um pouco mais profundo para, empiricamente, perceber que a dimensão destrutiva do capital chega a limites extremos. As mercadorias produzidas, outrora com um prazo de vida maiores, em nossos dias, se estragam mais e mais cedo. Essa concepção irracional, no entanto, é racional do ponto de vista da produção capitalista. Mészáros (2002, p. 661– *grifos do autor*), ao analisar Marx e sua explicação acerca do valor de uso no capitalismo, nos explica:

---

[14] Uma pesquisa rápida pela internet nos permite encontrar diversas manchetes acerca da temática da fome ao redor do globo. O tema apesar de recorrente, e até mesmo aparentemente superado, ainda assusta. Os números saltam aos olhos. Sites de notícias como o G1 (da Rede Globo) divulga: "Uma em cada oito pessoas no mundo passa fome, diz relatório"; e mais abaixo continua, "Número de famintos caiu de 868 para 842 milhões em cerca de um ano. Região do mundo com mais fome continua sendo a África subsaariana". Em contrapartida, temos outras manchetes que informam: "Enquanto milhões passam fome, 1,3 bi de toneladas de comida é desperdiçado" (Site de notícias UOL).

> De fato, enquanto a demanda efetiva do mesmo tipo de utilização é reproduzida com sucesso, quanto menos uma dada mercadoria é realmente usada e reusada (em vez de rapidamente consumida, o que é perfeitamente aceitável para o sistema), melhor é do ponto de vista do capital: já que tal *subutilização* torna vendável outra peça de mercadoria.
> Nesse sentido, o que é verdadeiramente vantajoso para a expansão do capital não é um incremento na taxa (ou no grau) com que uma mercadoria – por exemplo, uma camisa – é utilizada e sim, pelo contrário, o decréscimo de suas horas de uso diário. Enquanto tal decréscimo for acompanhado por uma expansão adequada do poder aquisitivo da sociedade, cria-se a demanda por outra camisa. Ou seja, em termos gerais, se a taxa de *utilização* de um determinado tipo de mercadoria pudesse ser *diminuída* de, digamos, 100% para 1%, mantida constante a demanda por seu uso, a manipulação potencial do valor de troca seria correspondentemente centuplicada (isto é, assumiria a estonteante figura de 10.000%).

Ainda que incoerente e absurdo, como já dissemos, o modo de produção capitalista de produção e todas suas contradições foram um momento necessário na história da humanidade, mas afirmar sua perpetuação ou perenidade é um equivoco. A História mostra que nada, na realidade do mundo material e social, é eterna. Os homens a constroem dia a dia e ela sempre é passível de mudança. As condições materiais impostas pelo meio e a evolução do ser humano, em dadas condições histórico-sociais, são as principais responsáveis por esse movimento que rege a sociedade e as impele a se transformar constantemente.

As possibilidades que se delineiam nos caminhos traçados pela história da humanidade parecem apontar, portanto, veementemente para dois caminhos predominantes, a saber: o da emancipação humana ou o da barbárie completa. A crescente produção seguida de destruição engendrada pelo capital, guia a humanidade para o pesadelo da bomba atômica. Mészáros (2002) destaca que seres humanos são, dialeticamente, supérfluos e necessários para a produção capitalista; não fosse isso, certamente já teríamos experienciado o holocausto completo da humanidade.

Entrementes, a chance que hoje vislumbramos de emancipação dos homens se deve, em grande parte, pelo desenvolvimento alcançado pela humanidade, potencializada pela sociedade capitalista. O processo que

permitiu que poucos, aproveitando-se do sobretrabalho de muitos, pudessem expandir as possibilidades, não somente materiais, como também espirituais, do gênero humano foi, em certa medida, uma condição fundamental para o progresso de nossa atual sociedade. No entanto, uma vez realizado tal aprimoramento, supor-se-ia que todos passariam a desfrutar, na atualidade, de um estado de liberdade. Porém, em um sistema regido pelo capital, interessa o acúmulo de riquezas por este e não a libertação do homem enquanto ser em si e para si.

Seria isso, portanto, o fim da história, como alguns atestam (FUKUYAMA, 1992)? Defendemos que não. Marx (2003) aponta que o mundo dos homens é uma síntese de múltiplas determinações; escolhas feitas por seres concretos em determinados contextos históricos, sob relações concretas definidas. Assim como a “anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (p. 254), está nas sociedades anteriores a explicação para o modo de produção vigente e, consequentemente, os caminhos esboçados para a construção de uma nova sociedade.

Até o momento, os fatos têm-nos mostrado que não podemos continuar vivendo como o fazemos hodiernamente. Fazemos eco, neste estudo, ao que Marx explorava há pelo menos cento e cinquenta anos atrás – contemporaneamente, retomado por Mészáros e outros estudiosos. Cremos que parece irracional continuar com o modelo econômico-social em voga, atestando ainda a sua validade. Motivos diversos nos levam a acreditar que somente a superação radical do modo capitalista de sociabilidade e que condiga com a evolução, do ponto de vista da produção material hoje experienciada, poderia ser digno de ser vivido pela humanidade, bem como tolerável pelo planeta.

O resultado da crise que enfrenta o capital não está definido, mas pode ser previsto. Cabe aos homens e mulheres, únicos seres capazes de mudar a realidade efetivamente, conscientizar-se do caminho que trilham e tomar uma atitude, esperamos que positiva, de alteração deste rumo.

2.2 BANCO MUNDIAL: EMBAIXADOR DA POLÍTICA CAPITALISTA AO REDOR DO GLOBO E SUA REDE NOS PAÍSES PERIFÉRICOS

Antes de prosseguirmos e tratarmos mais especificamente de nosso problema, é necessário analisarmos um componente deveras importante e decisivo das políticas econômico-sociais ao redor do mundo. Através dele se materializam as concepções imperialistas outrora citadas e, ademais, é dele o papel de principal responsável pela propagação da concepção norte-americana de política, bem como do capitalismo em crise como um todo. Para melhor compreendermos as razões e determinadas escolhas feitas na política (educacional) brasileira, um elemento demonstrou-se de bastante relevância para a análise. Por diversas vezes, ele emerge nos estudos consultados como sujeito que intervém, diretamente, nas decisões tomadas em diversas nações ao redor do globo. Portanto, decidimos dedicar parte de nosso estudo para investigar o Banco Mundial e sua interferência nas políticas ao redor do mundo, mais particularmente no caso brasileiro.

Voltemos, então, às raízes. Retomemos o ano de 1944. Inicialmente, a proposta de criação do Banco Mundial tinha em vista reerguer a economia dos países como, por exemplo, a Inglaterra – recém saída de uma guerra. No entanto, os Estados Unidos terminaram delineando a elaboração dos objetivos e finalidades desta instituição. Claramente contrária aos princípios do *laissez-faire* – ao menos em sua concepção original – e mais condizente com uma política de intervenção estatal (keynesiana), ao fim, o banco sofreu algumas modificações antes de ter sua materialização definitiva no mundo econômico[15]. Nelas predominaram, pois, os interesses bancários, bem como do capital privado norte-americano.

> O resultado final de Bretton Woods materializou e simbolizou a hegemonia norte-americana na reorganização política e econômica internacional do pós-guerra. Produto de uma mudança drástica na estrutura de poder internacional, institucionalizou uma nova ordem monetária baseada no dólar, razão pela qual a política econômica dos

[15] Há que mencionar, contudo, que, na prática política norte-americana, não existe uma cisão completa entre os conservadores e democratas, eles se complementam na administração do Estado Americano.

> EUA centralizaria a criação de liquidez e forjaria as condições de expansão e da internacionalização do capital estadunidense. (PEREIRA, 2010, p. 103-4).

Com vistas a alcançar o máximo de apoio político/estratégico possível durante o período de guerra-fria, os Estados Unidos desenvolveram uma política de auxílio aos países pobres do globo. Uma vez constatada a lealdade da nação ao "*American Way of Life*", os critérios de empréstimos poderiam ser revistos, e os países subdesenvolvidos poderiam pleitear o auxílio do Banco Mundial. Destaque-se o jogo de influências na cúpula do Banco, que por vezes negou empréstimos aos países, na época, associados à União Soviética (URSS).

> A esse respeito dois casos foram emblemáticos: o da Polônia e o da Tchecoslováquia. [...] na primavera de 1947 o Banco iniciou negociações com a Polônia para um empréstimo de US$ 128,5 milhões destinados à compra de equipamentos para produção de carvão mineral, muito abaixo dos US$ 600 milhões solicitados. Embora o empréstimo fosse considerado um investimento sólido pelo *staff* do Banco, o departamento de Estado norte-americano era contra a operação, temendo que o crédito de algum modo favorecesse o governo liderado pelo Partido Comunista. Não obstante, o Banco enviou uma equipe ao país em meados de 1947 para avaliar o projeto. Após o relatório favorável do *staff*, McCloy foi à Varsóvia para dar início às negociações formais. O Banco se dispunha a emprestar apenas US$ 50 milhões (depois ofereceu a metade disso) e exigia condições inaceitáveis, como estabilização da moeda segundo as prescrições do FMI. Ao mesmo tempo o Banco manifestava dúvidas sobre a "reputação financeira" e a "independência" do país em relação à URSS. Enquanto isso, Washington decidiu que qualquer injeção externa de financiamento à Europa Oriental acabaria fortalecendo politicamente os comunistas. Após muito procrastinar e fazer exigências cada vez mais pesadas, McCloy suspendeu as negociações em meados de 1948. Logo depois, pelas mesmas razões o Bird negou um empréstimo à Tchecoslováquia. Ambos os países se retiraram do Bird (e do FMI) em 1950 e 1954, respectivamente. Nos dois casos, o Bird forneceu justificativas econômicas para o veto, como sempre fez desde então. (PEREIRA, 2010, p. 123-4).

Por outro lado, atente-se para o caso brasileiro, que constantemente recebe auxílio do Banco; afinal, possui cerca de 1/5 do total percentual das nações que se situam na America Latina e Caribe, tornando-se uma peça de extrema importância no "tabuleiro de jogo" norte-americano. Ainda sob essa mesma esteira, acrescido de uma necessidade de expansão de seu capital (e

sua situação hegemônica), o Banco realizou, naquela época, empréstimos à França e ao Reino Unido, visando receber todo o montante de volta, desta vez, amplificado por um *superávit* proveniente da venda de seus "serviços". Ademais, após a independência de muitas das colônias destes países, foram elas as responsáveis pelo pagamento das dívidas adquiridas pelas antigas metrópoles.

A década de 1950 trouxe uma nova perspectiva para a política do Banco Mundial, que mudara categoricamente. Foram concedidos diversos empréstimos a países de "terceiro mundo" para o investimento em setores como saúde e educação – áreas, anteriormente, inconcebíveis de aplicação do capital do Banco. Seguramente, tal mudança não pode ser considerada incoerente, ou mesmo controversa, considerando-se a conjuntura político-econômica que se delineava.

O relatório redigido pelo Banco Mundial, em 1949, não projetava nada além da nova ofensiva – deveras calculada – que os representantes do capitalismo (corporificados na figura dos Estados Unidos) desejavam para expandir seus lucros e capitais. Conter a devastação provocada por tais políticas por meio de medidas paliativas era, portanto, o objetivo maior do Banco; com isso, freava-se o avanço das ideais comunistas nos territórios em que os contrastes do capitalismo eram bastante acentuados, além de promover a "modernização" econômica sob supervisão e controle anglo-americano.

As políticas de cunho social, como educação e saúde, por exemplo, só começariam a ser, de fato, implantadas a partir das décadas de 1960 e 70, com sutis reelaborações no discurso propalado pelo Banco para esses setores. Passaria a ser incentivada, desta vez, a participação e o apoio do setor privado na elaboração, desenvolvimento e execução daquelas.

É, pois, durante a presença de Robert McNamara que o Banco Mundial atinge seu ápice de influência ao redor do mundo. Com efeito, o Banco, nesse período, já era considerado "apêndice do tesouro norte-americano" (PEREIRA, 2010); dali em diante, ele expandiria, a passos largos, sua influência na política dos países devedores, dando mais ênfase a esta que ao setor econômico propriamente dito. Entenda-se, ademais, que o Banco

Mundial não esteve, em nenhum momento desvencilhado da política do FMI, caracterizando-se, pois, como uma extensão econômica deste.

McNamara apontava a pobreza como maior empecilho para o desenvolvimento dos Estados Unidos. A anterior política de intervenção militar direta já não era mais vista com bons olhos, mesmo pelos próprios norte-americanos; precisava-se, portanto, reconfigurar as táticas de expansão imperialista. Assim, McNamara constatara que a supremacia militar não garantiria aos Estados Unidos a hegemonia mundial; era necessário, também, preservar esta estabilidade no (e com o auxílio do) campo político. Isso significava: crescimento econômico, melhoria dos indicadores sociais básicos e redução das desigualdades sócio-econômicas (PEREIRA, 2010).

É durante a gestão McNamara (1968-1980), portanto, que setores sociais, como a educação, ganham importância na agenda do banco. O então presidente não via com bons olhos a situação de pobreza e subdesenvolvimento advinda, diretamente, da carência de serviços sociais. Ela era a principal responsável pela ignorância da população, o que, para ele, dificultava o avanço de uma nação[16]. Nesse sentido, os empréstimos realizados durante a gestão McNamara focariam, com maior atenção, nos países da periferia do capitalismo. Prosseguindo com investimentos em regiões como a Ásia, mas, desta vez, priorizando, também, a África, a America Latina e o Caribe, duplicando e/ou triplicando suas operações nestes locais.

Contudo, não nos iludamos. Ao fim e ao cabo, a política desenvolvida pelo Banco na gestão McNamara era bastante técnica. Sob nova roupagem e com um discurso que evidencia a primazia do qualitativo sobre o quantitativo, na prática, o Banco Mundial não concedeu nenhum empréstimo que não fosse de seu interesse tático e que não fosse capaz de ser quitado, ainda que em infinitas prestações – o que contribuiu, decisivamente, para o endividamento dos países pobres. Tal feito assegurou a McNamara o

[16] Em um estudo realizado por McNamara – antigo secretário de segurança dos EUA – com diversos jovens que se alistavam no serviço militar norte-americano, em 1966, ele constatou que a maioria dos aspirantes que optava pelo alistamento, o fazia por falta de perspectiva em outras carreiras; em especial, aqueles que não tiveram acesso à educação. Para maiores detalhes cf.: McNAMARA, R. **A Essência da Segurança.** São Paulo: Ibrasa, 1968.

cumprimento de seu objetivo inicial, ou seja, lucrar como nunca fora possível anteriormente e assegurar a primazia político-militar norte-americana.

O “investimento” no campo intelectual também proporcionou o respaldo que o organismo internacional necessitava para seu processo de expansão, garantindo credibilidade para sua política, bem como novos delineamentos para ela. Além disso:

> [...] gradativa imposição e legitimação de um novo vocabulário (centrado em termos como eficiência, mercado, renda, ativos, vulnerabilidade, pobre etc.), em detrimento de outro (como igualdade, exploração, dominação, classe, luta de classe, trabalhador etc.), forjado nas lutas sociais e caro a tradição socialista. Enfim, não apenas se estabeleceu um modo de interpretar e categorizar a realidade social, como também se desenhou uma nova agenda político-intelectual com coordenadas muito precisas. Foi nesse momento que o Banco se tornou uma agência capaz de articular e veicular um projeto mais abrangente de desenvolvimento capitalista para a periferia, ancorado a um só tempo na “ciência da pobreza” e na “ciência da gestão política da pobreza” pela via do crédito (e não da filantropia). (PEREIRA, 2010, p. 207-8)

Nesse ínterim, com a introdução da concepção de investimento em capital humano (ideia que teve forte aprovação por parte dos governos americano e inglês), especialmente, após a vitória do Prêmio Nobel de Economia por Schultz e Lewis, o investimento em educação básica ganha espaço na agenda do banco como mecanismo crucial de desenvolvimento econômico-social. Centrava-se, pois, em capital humano, não mais em ativos produtivos físicos.

As crises experienciadas durante a década de 1970 (mais precisamente as de 73 e 79) foram decisivas para a mudança na estratégia de empréstimos do Banco Mundial. Abandonou-se a retórica do “assalto à pobreza” e deu-se ênfase a projetos sociais – anteriormente representados em frações minoritárias. Ressalte-se, ademais, que tais empréstimos eram feitos, em geral, a países em direta articulação com os EUA e seu ideal de sociedade, além de figurarem na economia da época como promissores exportadores de petróleo (por exemplo: Brasil, México, Coréia do Sul e Taiwan). Tudo isso se processou à custa de um endividamento externo galopante.

O início da década de 1980 trouxe uma nova perspectiva ao cenário político-econômico mundial. Personificado nas imagens de Margaret Thatcher (Inglaterra, 1979), Ronald Reagen (EUA, 1981) e Helmut Kohl (Alemanha, 1982), o capitalismo, que tentava se recuperar de mais uma crise, buscou, pelo fim dos movimentos sindicais, direitos sociais e outras políticas de inspiração keynesiana ou social democrata, restaurar e reconfigurar o seu poder, representando os interesses da classe à qual correspondiam. Destruir as formas de política pseudo-socialista era sua meta fundamental[17]; "tratava-se, pois, de mover a política de empréstimo dos BMDs [Bancos Multilaterais de Desenvolvimento] do apoio ao crescimento 'dirigido pelo Estado' para o apoio ao crescimento conduzido 'pela empresa privada'" (PEREIRA, 2010, p. 248).

No transcorrer da década de 1980, implícito no discurso de criação de programas que, paliativamente, amenizavam os golpes sentidos nos campos sociais, o Banco Mundial destinava maior quantidade de verbas, por meio de empréstimos, para áreas como Saúde, População, Nutrição e Educação, anteriormente, pouco ou nada valorizadas. Fato constatado nos números apresentados pelo Banco Mundial em seu *Annual Report* de 1993, nos quais vemos um crescimento de 300% no investimento para Educação[18], por exemplo.

Em 1990, publicou-se um decálogo, que ficou conhecido como "O Consenso de Washington", copilado por John Williamson, que serviria como paradigma

> [...] único do capitalismo triunfante[19], servindo para enquadrar os governos dos países da periferia a um programa político cujos pilares eram a liberalização da economia mundial ao fluxo de bens, serviços e capitais e a reorientação e remodelagem do Estado como provedor de um marco normativo que garantisse a segurança e a rentabilidade dos negócios privados (PEREIRA, 2010, p. 277).

[17] Nesse mesmo período, cabe ainda ressaltar, os Estados Unidos – no que tange as suas fronteiras – incrementaram um plano de valorização do dólar e protecionismo interno, iniciada em 1979; a chamada "diplomacia do dólar forte" (PEREIRA, 2010).

[18] A média anual do número de empréstimos nesse setor cresce de 603, em 1981, para 2047, em 1993. (PEREIRA, 2010).

[19] Elaborado sobre os escombros do Muro de Berlim, o complexo Washington – Wall Street previa em seu decálogo, dentre outras coisas, a privatização em massa das empresas estatais, além do controle sobre as leis do trabalho, objetivando sua supressão ou revisão radical. Tudo isso com a finalidade de ampliação e formalização da iniciativa privada.

Resgatando o discurso do alívio à pobreza, a política desenvolvida durante a década de 1990 pelo Banco Mundial dava continuidade àquela mesma já enfatizada em sua gênese. Deslocando, no entanto, o foco da luta de classes e da apropriação de renda para a distribuição de novos investimentos; estes, por sua vez, feitos por meio de programas liberais e privatistas. Com efeito, renovou-se a confiança na possibilidade de crescimento econômico, velando-a sobre a liberalização das economias nacionais e da intensificação da exploração da força de trabalho. Segundo Conable, então presidente do Banco (1992): "fazer um uso 'mais produtivo do bem mais abundante entre os pobres, o trabalho'" (Banco Mundial, 1990, p. iii, apud PEREIRA, 2010, p. 280).

Quanto à educação, o consenso passa a entendê-la como uma aliada no processo de reestruturação do capital em crise. Portanto, alternando conceitos como cooperação e competitividade, o grupo dos sete países mais ricos, entre as décadas de 1980 e 1990, pretendia conceber uma educação que, conjugando ciência e tecnologia, fosse capaz de capacitar e moldar um novo tipo de cidadão e Estado; dentre outras características embutidas nesse ideal, destacamos: a descentralização de recursos; o discurso do desenvolvimento sustentado; a qualidade total e a produtividade regulamentada pelo mercado.

Tendo em vista as necessidades de retorno certo e de lucratividade, como em qualquer outro tipo de mercado – afinal ao capitalista interessa o valor de troca –, as demandas do novo mercado (propagada pela concepção do Capital Humano) levam ao investimento em educação fundamental[20] no terceiro mundo. Mendes Segundo (2005, p. 62) faz a seguinte análise:

[20] Em diferentes momentos do desenvolvimento capitalista, o ensino (formal ou informal) foi objeto de discussão e de lutas políticas mais diversas. Adam Smith (2012), por exemplo, muito cedo percebeu que os filhos de pais operários, em geral, eram bastante ignorantes e, por diversas vezes, tendiam a cair na vagabundagem e marginalidade. Para o economista, esse fato decorria da falta de perspectiva para a vida adulta, uma vez que não recebiam nenhum tipo de instrução durante a infância e adolescência, tornando-se cada vez mais "descartáveis" frente a um modo de produção que se complexificava dia após dia. Em contrapartida, era interessante destinar-se uma formação mínima – quer dizer, ler, escrever e contar – à futura classe trabalhadora, garantindo, assim, uma certa produtividade. Apontamentos semelhantes àqueles feitos pelos inspetores de fábricas, descrito por Marx. Em um dos casos descritos pelo autor de *O Capital*, chegam a soar surreais as condições de ensino-aprendizagem expostas

> [...] o Banco perceberá que o moderno mercado de trabalho será cada vez mais limitado e, assim sendo, deve-se adotar uma política seletiva de educação. Para os países pobres, o nível primário é considerado o mais adequado na iniciação imediata do trabalho, especialmente no mercado tradicional. Para justificar essa escolha, o Banco atribui à educação primaria maior retorno financeiro aos indivíduos do que o próprio ensino superior. Vale ressaltar que nos países ricos ocorre o contrário; os níveis superiores trazem maiores ganhos, tanto no nível microeconômico como no nível macro.

Portanto, antes de uma reestruturação dos "países em transição", o que ocorreu foi uma política de pilhagem por meio de privatizações, o que contribuiu sobremaneira para a deterioração das já precarizadas condições de vida da população trabalhadora de um modo geral, ocasionando, por exemplo, o "arrocho salarial"; o aumento do desemprego e a queda acentuada nas atividades econômicas dos países envolvidos. Assim, o que pudemos observar com mais esta política, posta em prática dentro do sistema capitalista em crise, não foi a famigerada imagem de um mercado robusto e vibrante, mas, na verdade, as mazelas, cada vez mais acentuadas, da periferia do capitalismo; nesta ocasião, respaldadas pelo Estado na forma de Lei; ademais, níveis inéditos de desigualdade e pauperização econômico-social e cultural.

Ao Banco Mundial cabia, pois, o papel de agente intelectual, político e ideológico de disseminação da perspectiva neoliberal. Empregando mais de 800 economistas (em sua maioria, norte-americanos e britânicos) e destinando cerca de US$ 25 milhões por ano para pesquisa na década de 1990, a equipe de pesquisadores do Banco Mundial responsabilizava-se pela criação (ainda que modestamente) de ideias relativas ao desenvolvimento como um todo, distinguindo-se mais, contudo, pela propagação e aplicação ideológica desses conceitos. Outrossim, esse grupo tinha poder de opinião junto à equipe de operações nos acordos de empréstimos. (PEREIRA, 2010)

---

nas disposições acerca da *Legislação Fabril Inglesa*: professores (semi) analfabetos, classes com alunos amontoados – de diferentes idades –, em que os ditos educadores fingem ensinar e os estudantes fingem aprender alguma coisa. Situação que parece não ter se extinguido, mas se refinado, em nossos dias. Salas superlotadas, instrução mínima, professores despreparados, má remuneração; resumindo, condições de trabalho docente extremamente sucateadas.

A gestão James Wolfensohn (1995-2005) deu continuidade à política da "boa vizinhança" com as Organizações Não Governamentais (ONGs) no intuito de cooptar e dividir os críticos mais ferrenhos ao modo de atuação do Banco Mundial. Envoltos no discurso do interesse comum de ambas as partes, ou em seus próprios termos, no "negócio do desenvolvimento"[21], a ordem para as pesquisas realizadas pelo Banco foi de que fossem menos ofensivas, sabendo "ouvir críticas" e respondê-las de forma "construtiva". Com isso, evitavam fornecer às ONGs material de ataque[22] contra si, além de se tornarem mais "politicamente corretas" aos olhos da opinião pública mundial.

A administração de Wolfensohn, no entanto, não se deu de forma simples e fluida no que diz respeito à aquisição – ou mesmo à continuidade – dos recursos financeiros para a implantação de projetos. Com o término da Guerra Fria, os EUA não necessitavam mais investir de forma tão contundente nos "países aliados" (a maioria em situação precária). Com isso, o Banco Mundial se viu ameaçado, sofrendo diversas retaliações em seus fundos. Foi necessário, pois, remodelar a instituição no que tange aos critérios de apoio a novos projetos. A pauta que passou a vigorar tinha as seguintes características:

> a melhoria da qualidade técnica dos projetos financiados, mediante um novo sistema interno de controle e avaliação; b) a criação de uma nova estrutura de incentivos para o *staff* que substituísse a "cultura de aprovação" por uma "cultura de resultados", orientada para a satisfação das necessidades dos clientes; c) a descentralização da estrutura operacional do Banco, com o propósito de aprofundar o diálogo político com os países e fomentar a associação entre as partes envolvidas pela atuação do Banco (governos, empresários, ONGs, fundações mídia, academia) em prol de uma agenda comum de políticas, programas e projetos cujo sentido de propriedade (*ownership*) fosse assumido pelos próprios atores locais, públicos e privados; d) a melhora da prestação de contas e da responsabilização ante acionistas e clientes, mediante uma política de abertura gradual e seletiva de informações e a criação de centros de informação ao público; e) a criação de meios políticos e técnicos que assegurassem a liderança intelectual do Banco em todas as áreas relativas ao

[21] Cf.: WOLFENSOHN, J. **New Directions and New Partnerships**. Washington, address to the Board of Governors, October, 10, 1995.

[22] Exemplo disso, no transcorrer desse período, foi o caso Arun III. Alvo de críticas internacionais, tinha como principal objeto de contestação a construção de grandes projetos hidrelétricos, que culminaram, dois anos depois, na Criação da Comissão Mundial de Barragens (PEREIRA, 2010).

> desenvolvimento, de modo a torná-lo um "banco de conhecimento" (*knowledge Bank*) por excelência, capaz de criar, estimular, disseminar, promover e aplicar ideias que orientassem todo o arco de políticas públicas nos países clientes e guiassem o estabelecimento de ligações entre governos, empresários, ONGs e demais atores sociais. (PEREIRA, 2010, p. 339).

Com efeito, podemos concluir que o objetivo do Banco Mundial foi alcançado com Wolfensohn. Afinal, para além das análises que apontam o organismo como incoerente, sem foco e praticamente impossível de ser administrado, cremos que o Banco cumpriu bem seu papel, ao menos aquele que ele vem assumindo desde os anos 1980, ou seja, ampliação e manutenção de sua influência político-ideológica em um período de turbulência e questionamento, de crescente descrença no receituário neoliberal.

Sem questionar os preceitos neoliberais, a política desenvolvida pelo Banco Mundial na gestão de Wolfensohn buscava avançar, de forma enfática e consciente, no terreno social, tendo como objetivo educar e organizar a população – leia-se o cidadão – dentro de preceitos da visão de mundo neoliberal.

Fica evidente nas declarações oficiais de organismos multilaterais como, por exemplo, a Unesco, disponíveis nos mais diversos documentos, sua congruência com a concepção (ideológica) de mundo vigente e propagada pelo Banco Mundial, ou seja, reforçar a ideia de mercado como o regulador natural da economia mundial. A Unesco, ademais, tem desempenhado o importante papel de mediador das desavenças advindas do embate de classe, buscando lidar com esses interesses de forma pretensamente harmoniosa através de diálogo e consensos (por meio de eventos e congressos[23]). Desta maneira, os

[23] I Conferência Ibero-Americana de Educação (Havana, Cuba, 29 de maio a 2 de junho de 1989); II Conferência Ibero-Americana de Educação (Guadalupe, Espanha, 21 de junho de 1992); III Conferência Ibero-Americana de Educação (Santa Fé de Bogotá, Colômbia, 4-6 de novembro de 1992); IV Conferência Ibero-Americana de Educação (Salvador, Bahia, Brasil, 7 e 8 de julho de 1993); V Conferencia Ibero-Americana de Educação (Buenos Aires, Argentina, 7 e 8 de setembro de 1995); VI Conferência Ibero-Americana de Educação (Concepción, Chile 24 e 25 de setembro de 1996); VII Conferência Ibero-Americana de Educação (Mérida, Venezuela, 25 e 26 de setembro de 1997); VIII Conferência Ibero-Americana de Educação (Sintra, Portugal, 9 e 10 de julho de 1998); IX Conferência Ibero-Americana de Educação (Havana, Cuba, 2 de julho de 1999); X Conferência Ibero-Americana de Educação (Ciudad de Panamá, Panamá, 3 e 4 de julho de 2000); XI Conferência Ibero-Americana de Educação (Valência, Espanha, 27 de março de 2001); XII Conferência Ibero-Americana de Educação (Santo Domingo, República Dominicana, 1 e 2 de julho de 2002); XIII Conferência Ibero-

conflitos de classe deveriam ser vistos apenas como uma simples disputa de interesses, claramente possíveis de serem solucionados, uma vez que fosse seguida, dogmaticamente, a cartilha apregoada pelos organismos multilaterais – regidos pelo Banco Mundial. Com isso, propaga-se a teoria que faz eco ao fim das classes sociais, termo apontado como arcaico, enfraquecendo, ainda mais, a luta dos que estão na base da pirâmide desta sociedade desigual e exploradora.

À Unesco fica resguardada, pois, a função de coadjuvante do Banco Mundial. Por questões, predominantemente, econômicas, o Banco é que, por fim, define os empréstimos para a realização de projetos – educacionais, por exemplo. Em outras palavras, o Banco Mundial é o responsável por definir as concepções e posições políticas, ideológicas e econômicas adotadas nos países periféricos; à Unesco, cabe desempenhar o papel de auxiliar a realização, de forma cooperativa, dos interesses advindos da cúpula que comanda o Banco, agindo como uma espécie de motivador das políticas implementadas nos países mutuários.

Ainda quando, em nome de uma abordagem participativa, se realizam congressos, ou eventos similares, no intuito de debater e buscar a participação da população em empreendimentos e outros assuntos que digam respeito a ela, esses episódios se restringem, em geral, a mera ilusão/sensação de participação, por parte dos indivíduos, na tomada decisões. Reconhecendo que as consultas populares são um bom instrumento para o avanço na qualidade de sua Estratégia de Assistência ao País (EAP), o Banco também admite que não endossa todas, ficando claro que, “apesar de a EAP fazer uso de consultas ao governo brasileiro e às instituições interessadas, em última análise, o resultado do processo não altera o caráter unilateral do Banco” (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 96).

Em suma, o papel que vem sendo delineado pelo Banco é de um “assessor ultra especializado” (PEREIRA, 2010). Tem-se buscado diminuir a sua atuação econômica (como “agiota” financeiro) e enfatizar a construção e a

---

Americana de Educação. (Tarija, Bolívia, 4 e 5 de setembro de 2003) (MENDES SEGUNDO, 2005).

consolidação de sua imagem como agente político e intelectual da propagação do ideal capitalista, atualmente, repaginado no discurso neoliberal.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO PERFIL DO PEDAGOGO BRASILEIRO

Até aqui buscamos analisar o espectro amplo de nossa sociedade: a crise econômica pela qual passamos e sua articulação com diferentes elementos da sociedade, como a cultura e a política por exemplo (ROMANELLI, 2010). Antes de prosseguirmos e discutirmos como essas características reverberam na formação do pedagogo brasileiro da atualidade, acreditamos ser necessário abordarmos alguns aspectos do passado do curso de Pedagogia (sua criação, estruturação, desenvolvimento, etc.), pois assim poderemos entender melhor este, que é o principal responsável pela formação do profissional da educação básica, mas que, também, deve entender de assuntos relacionado ao ensino e aos conteúdos educacionais em geral (a didática, a legislação do ensino, o exercício da profissão em sala de aula, a pedagogia como um todo).

Estudiosos, Saviani (2008a, 2008b), Romanelli (2010), Ghiraldelli Jr. (2008), entre outros, concordam que, institucionalmente, o aparecimento das primeiras escolas de formação de professores no Brasil data do século XIX. Obviamente, o ensino e a presença de professores brasileiros já existiam por aqui bem antes. Contudo, em geral, os professores responsáveis pela educação da população não eram formados em escolas especificas para o ensino. Muitos dos docentes “herdavam” o ofício ou eram profissionais de outras áreas: médicos, teólogos e advogados, em sua maior parte, que exerciam o magistério. A primeira escola de formação dos professores, no país, foi a Escola Normal de Niterói, fundada em 1835.

Características peculiares quanto à formação especifica de cada professor, de acordo com o público-alvo do ensino, acompanharam esse surgimento. A expansão do ensino, demanda das forças populares, bem como do incremento industrial que vinha acontecendo a partir da década de 1930, no Brasil, concorre, sobremaneira, para a composição de um novo montante de educadores, mas ainda com defasada formação acadêmica. Dentre os fatores que contribuíram para o agravamento desse processo, evidenciam-se: “[...]

expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc." (GATTI; BARRETO, 2009, p. 11).

Com a expansão do ensino para amplas camadas da população, iniciada nesse período, formam-se dois sistemas de ensino: um primário e outro secundário. O primeiro concentrava-se, primordialmente, em questões pedagógicas – didáticas, propriamente ditas. Neste, eram formados os professores que lidariam diretamente com grande parte da população, ensinando-a conteúdos de cunho mais pragmático e elementares; portanto, a ênfase no aspecto didático e prático do ensino. O segundo versava sobre assuntos mais amplos da cultura geral, os quais estavam envoltos no conteúdo da área de conhecimento especifico a ser lecionado pelo professor do nível secundário. Em geral, destinado a um público advindo das elites brasileiras da época.

Considerava-se, pois, o docente efetivamente preparado para exercer a profissão – seja no primário ou no secundário – quando este completasse sua formação, exercendo domínio real das habilidades condizentes a sua área. Ao professor secundário, este momento, contudo, só se considerava efetivado na prática, quando ele, de fato, começava a lecionar: "Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismo do tipo 'treinamento em serviço'" (SAVIANI, 2008a, p. 9). A formação acadêmica desses docentes era realizada nas Escolas Normais de nível médio e superior, respectivamente.

No Brasil, os primeiros indícios de uma lei oficial que tratava da instrução pública por meio das escolas de primeiras letras e da formação de professores que nelas lecionavam data de 15 de outubro de 1827[24]. Não

[24] Como já mencionamos, no Brasil, houve momentos e documentos anteriores ao período abordado dedicados ao tratamento da educação brasileira, bem como daqueles responsáveis por ela: a *Ratio Studiorum* (1599-1759) e a Reforma Pombalina (1759-1834), por exemplo. Contudo, somente com a promulgação da referida lei e com a criação das Escolas Normais,

obstante, ainda que primando pela formação de professores para o ensino elementar, o currículo dos cursos normais brasileiros, na prática, limitavam-se às matérias que os futuros professores deveriam lecionar aos alunos. Destarte, preconizou-se uma formação aos moldes das Escolas Normais de Nível Superior, em outras palavras, significa que foram priorizados os conteúdos cognitivo-culturais e se secundarizou, quando não se excluiu, o preparo didático-pedagógico.

Durante longo período da história da educação brasileira, não houve um grande desenvolvimento de faculdades ou outras instituições, além da Escola Normal já citada, que fossem espaços de desenvolvimento de pesquisas acerca dos processos de ensino e apresendizagem. Em linhas gerais, o Brasil, país agroexportador, só vai expandir e fortalecer o ensino superior, no que diz respeito à educação, com a criação da faculdade de Filosofia Ciências e Letras, por volta da década de 30 do século passado. Tal fato ocorre, por sua vez, pelo crescimento de pesquisas realizadas na Europa sobre o campo educacional, chegando ao país bem posteriormente, e, principalmente, pela necessidade que o Brasil passa a sentir com o desenvolvimento da indústria nacional e as demanadas advindas dele.

Assim, em 1931, com o decreto n° 19.851/31, que versa sobre a criação da universidade brasileira e dos cursos indispensáveis para sua abertura, há a indicação da criação de um curso superior com pesquisas no campo primordialmente educacional, intitulada: Educação, Ciências e Letras. Ainda que fundado sob o ideal fundamental de transcender os limites da profissionalização, contribuindo para a apropriação dos “altos” e “autênticos” valores culturais (palavras de Francisco Campos ao introduzir o curso na faculdade do Rio de Janeiro), tal ideal, no entanto, não pôde ser concretizado pura e totalmente. Afinal, urgiam no Brasil outras questões de caráter mais pragmáticas, como: formação de novos professores; falta de pesquisadores e/ou pesquisas neste campo; altos índices de analfabetismo da população, etc.

---

durante o século XIX, tendo como pioneira a província do Rio de Janeiro, é que houve uma formação de professores feita no Brasil, aos moldes daquela que vinha ocorrendo na Europa e Estados Unidos.

Ficam claras, portanto, as aspirações para a educação superior em Pedagogia e dos profissionais advindos dela e a ela vinculados.

> Essa nova unidade universitária teria como papel primordial a preparação sistemática de professores para o exercício do magistério no ensino secundário e normal. Tinha, pois o caráter de formação profissional. Marcava-a, porém, uma dupla ambigüidade: entre a formação profissional e a cultura geral, por um lado, e, por outro lado, entre a formação didático-pedagógica e o preparo no domínio das matérias que compunham o ensino médio. Com efeito, o ministro referia-se à função didática da faculdade na tarefa de transformar, "das fundações à cúpula, o arruinado edifício do nosso ensino secundário" e, ao mesmo tempo, definia como função desse nível de ensino a elevação da cultura geral do povo. E defendia que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria ir "muito além da sua função didática" em direção à investigação original e à alta cultura literária e científica. (SAVIANI, 2008a, p. 24).

É na Universidade de São Paulo (USP), contudo, em 1934, que se inicia, de modo mais sólido e efetivo, a história do curso de Pedagogia brasileiro na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa se tornaria a principal responsável, ainda que de forma colaborativa, pela formação de professores dos cursos secundários e superiores. Entendida como "espinha dorsal" da universidade, "Por ela deveriam passar todos os alunos para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter a formação específica exigida pela carreira profissional que viesse a abraçar" (SAVIANI, 2008a, p. 25). No entanto, essa nova perspectiva que estava envolta na concepção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras abandonou as urgências apontadas no discurso de Francisco Campos e dedicou-se, primordialmente, à formação científica – e, por vezes, até desinteressada, ou seja, da ciência por ela mesma.

É importante frisar que o modelo de universidade adotado no Brasil inspirou-se bastante no modelo Europeu, ou seja, centros de uma determinada área do conhecimento (medicina, direito, engenharia, educação, etc.) agrupavam-se em faculdades que eram responsáveis pela formação, não somente dos profissionais do país, como, também, dos futuros professores universitários, que, uma vez especialistas em determinado campo, poderiam

voltar à universidade para lecionarem, desde que cursassem as respectivas disciplinas didáticas. Modelo, mais tarde, conhecido como 3+1.

A princípio, ficou a cargo dos Institutos de Educação atender às demandas práticas do cotidiano educacional. Com efeito, conforme estipulou o artigo 5° do decreto estadual n° 6.283, de 25 de janeiro de 1934, ficava a cargo destas instituições as atividades práticas do ensino, demonstração e posteriores estágios dos alunos em formação nessas instituições e em institutos anexos, que compreendem: escolas primárias e secundárias, jardins-de-infância e cursos complementares (ROMANELLI, 2010; SAVIANI, 2008a, 2008b).

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras encontrou resistência, em especial, por parte das faculdades profissionalizantes para sua implantação. Tais faculdades não aceitavam a centralização de disciplinas comum a todos os cursos da época em uma só faculdade, já que ela passava a deter grande parte das disciplinas dos mais variados cursos. Com isso, em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras também se tornou uma escola profissionalizante, com ênfase na formação de professores para o ramo secundário e o ensino médio. Desta forma, ela absorveu, igualmente, os institutos de educação, o que, por um lado, os extinguiu e, por outro, aproximou a faculdade do ideal inicialmente proposto para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras[25]. Finalmente, ainda que não efetivada sob o modelo anterior, essa concepção se consagrou na Universidade do Brasil, por meio do decreto-lei n° 1.190, de 04 de abril de 1939, no qual se organizou a Faculdade Nacional de Filosofia.

Ao abrigar o curso de Filosofia, Ciências e Letras no interior da Faculdade de Filosofia, introduz-se naquele uma quarta seção: a Pedagogia. Os profissionais graduados nessa faculdade eram formados com o título de bacharel, inclusive o pedagogo, e, caso desejassem lecionar, deveriam cursar mais um ano de licenciatura. Surgia, assim, o famoso modelo 3 (bacharelado) + 1 (licenciatura).

[25] Educação: formação de professores na modalidade Normal; Ciências: cursos de Matemática, Física, Química e Ciências Naturais; Letras: cursos de Letras, Filosofia, História, Geografia e Línguas Vivas.

As pesquisas desenvolvidas nos cursos que passavam a adotar tal modelo, contudo, não privilegiaram assuntos e problemas, propriamente, vinculados ao campo educacional. Implementou-se um currículo semelhante àquele presente nos cursos de Filosofia, Ciências e Letras, no qual se buscou, no entanto, formar um técnico em educação que pudesse cursar também as disciplinas didáticas com o objetivo de lecionar. Essa atuação enquanto professor regente, porém, estava limitada, a princípio, aos cursos de ensino médio das Escolas Normais. “Nesse quadro, como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio” (SAVIANI, 2008a, p. 41).

Com a prática, confirmou-se uma separação entre dois tipos de profissionais: o bacharel e o licenciado. Fica evidente, mesmo em documentos como o parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE), tal bifurcação; neste podemos encontrar a seguinte assertiva:

> A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial – normal, rural ou no segundo. (BRASIL, CNE, 2005, p. 220).

Nesse ínterim, devolveu-se a pesquisa no campo educacional, em especial, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1938; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951; e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955.

Em meio a polemicas sobre a extinção ou não do curso de Pedagogia e do esboço que se delineava na década de 1960, Valnir Chagas[26]

[26] Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) é autor da Didática Especial de Línguas Modernas (1957), obra pioneira de fundo histórico no cenário de publicações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Além do importante legado de suas publicações, Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de

preferiu mantê-lo como curso responsável pela formação de professores em nível superior – englobando, desta vez, bacharelado e licenciatura, com duração de 4 (quatro) anos, sendo permitindo ao discente cursar disciplinas de cunho didático a qualquer momento. No antigo modelo 3+1, o currículo era bastante rígido e – pode-se dizer – engessado[27]. Era proibido, pois, que fossem realizados de forma simultânea a disciplina de didática com qualquer outro curso de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Decreto-Lei n° 3.454 de 24 de Julho de 1941).

Nesse período, o campo pedagógico, como um todo, vivia a ebulição de diversas experiências bastante significativas, como: colégios de aplicação e escolas experimentais; surgimento de ginásios vocacionais; impulso ao ensino de matemática e ciências. No entanto, essas experiências ficaram confinadas à década de 1960, encerrando-se, pois, de forma bastante prematura – especialmente, quando são fechados o CBPE e os CRPEs (Centros Regionais de Pesquisas Educacionais). O ápice desse processo se deu com a Lei n° 5.540/68 (28 de novembro de 1968) que passou a regular os cursos de Pedagogia no escuro período da História brasileira que se iniciava: a Ditadura Militar (SAVIANI, 2008a).

Destacamos que, conforme a lei, o curso de Pedagogia deveria englobar os diferentes aspectos do profissional da educação, formando bacharéis com habilitações que os permitiam lecioná-las nos cursos Normais. Reduziu-se o antigo curso que formava bacharéis e licenciados a um só, com base comum e diversas modalidades de capacitação:

> Art. 1° - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito da escola e sistemas educacionais, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que receberá o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL/CFE, 1969, p. 113 apud SAVIANI, 2008a, p. 45).

1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB) tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação.

[27] Cf. ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Com o advento dessa lei, que reformou o Ensino Superior e, mais detidamente, a formação do pedagogo, destacamos a eliminação do regime seriado e, com ele, o início do modelo de créditos semestrais, além dos cursos de curta e longa duração. Os últimos se caracterizavam por possuírem carga horária de 2.200 horas e serem ministrados em um período de, no mínimo, 3 anos a, no máximo, 7 anos letivos, habilitando os profissionais egressos para atuarem em escolas de 1° e 2° graus. Os primeiros, por sua vez, contavam com 1.100 horas distribuídas em um período de, no mínimo, 1 ano e meio e, no máximo, 4 anos e destinavam-se aos profissionais das escolas de 1° grau.

Cabe ressaltar a ressalva feita no próprio parecer a estes cursos de curta duração: “isto se deve ‘tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho’, não se ignorando ‘que os problemas da organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os do ensino médio e superior’” (SAVIANI, 2008a, p. 47-48). Observamos, portanto, os primeiros indícios de uma formação feita aos moldes do mercado capitalista que se expandia. Como já dissemos, é nesse período que ganha força o processo de desenvolvimento da indústria nacional e, com ela, a necessidade de profissionais aptos para darem conta das demandas provenientes desse crescimento. Com efeito, o educador passa a viver em um novo cenário, com novas características as quais ele precisa se adaptar.

Há, entretanto, a compreensão dos limites desse tipo de capacitação com vistas a qualificar o profissional para as demandas imediatas do seu posto de trabalho. Veremos, mais adiante, que esse modelo ganhará outra conotação e estará revestido sob novo discurso quando chegarmos à contemporaneidade, na qual o capital encara uma crise sem precedentes.

Tendo em vista a carência de professores frente à enorme demanda por educação, alguns aspectos da Lei n° 5.692/71, que tratou da formação de professores, foram alterados, tornando, por exemplo, o antigo curso Normal em magistério propriamente dito, prevendo, ademais, esquemas emergenciais de habilitação para a docência, como os chamados “Esquemas I (1 a 4 séries do Ensino Fundamental) e II (5 a 8 séries do Ensino Fundamental)”. Com efeito, tais fatos contribuíram para uma queda na qualidade da formação docente no

país. Some a isso o currículo que, à época, era bastante disperso, desprestigiando a formação especifica da área pedagógica.

Sinteticamente, podemos inferir, de forma crítica, que esses cursos, a partir de então, em voga, pela referida Lei, tentavam fazer muito num espaço de tempo insuficiente. O resultado foi uma contribuição ainda maior para descaracterizar o perfil do Pedagogo – que já era entendido como "especialista em generalidades" ou, ainda, "especialista em coisa nenhuma" –, agravando-se, ainda mais, esse fato com o esvaziamento proveniente dos cursos feitos a curto prazo. Em suma, ao tentar unir cultura geral e cultura profissional em tão pouco tempo, falhou-se em ambas.

> Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida dominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas. Eis por que se considerou como suficientes as matérias "estrutura e funcionamento do ensino" e "princípios e métodos", seguidas de uma outra que alude a algo de algum modo relacionado com a especialidade em referência: "legislação do ensino" para a inspeção, "estatística" para a administração, "currículo e programas" para a supervisão e "orientação vocacional" e "medidas educacionais" para a orientação. Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro de parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade. Trata-se, em suma, [... da] "concepção produtivista de educação", que, impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960. Permanecendo hegemônica até os dias de hoje (SAVIANI, 2008a, p. 50-51).

Saviani (2008a, 2008b) mostra-nos que é na década de 70 e 80 do século passado que a Pedagogia passa a conquistar certo respaldo perante o meio acadêmico e a dar maior substância, tanto à teoria, quanto à prática dessa ciência; em especial, quando conjuga seu campo de pesquisas a outras

ciências humanas como Sociologia, Filosofia, Psicologia, etc. Ademais, ganha espaço na pós-graduação, materializando-se em teses e dissertações, além de pesquisas que resguardam à Pedagogia seu espaço como ciência responsável pelos assuntos relativos ao campo educacional.

Em 1982, com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefams), a formação para o magistério tomava novos rumos. Dentre outras características, destacam-se: formação de 03 (três) anos em tempo integral (com bolsas de estudo para garantir a dedicação exclusiva dos alunos), bem como uma abordagem mais abrangente no que tange à formação pedagógica, sendo desenvolvida, ao longo do curso, portanto, de forma mais consistente. Isso, claramente, foi um fator determinante para contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério. Assim, esses fatos possibilitaram uma ampliação tanto quantitativa, como qualitativa dos Cefams, suprimidas, apenas, com criação da LDB 9.394/96.

Contraditoriamente, com a Lei n° 7.044/82, permitiu-se a criação de cursos de curta duração, com menor número de horas/aulas que as licenciaturas em Pedagogia. Ademais, esses cursos poderiam formar professores com áreas integradas: Ciências e/ou Estudos Sociais. Houve críticas diversas, tentativas de controle e, posteriormente, a sua extinção por parte do Conselho Federal de Educação (CFE). No entanto, somente com a LDB 9.394/96, eles foram, efetivamente, extintos.

Ainda que, legislativamente, o curso de Pedagogia não tenha, claramente, delineado o perfil do pedagogo, à época, pois, em geral, o pedagogo ainda era entendido como um técnico-especialista nos assuntos que concernem ao campo educacional, surgem e ganham força, nessas duas décadas, entidades como a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) – atualmente, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) –, além de eventos de alta envergadura, como foi, por exemplo, a I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em São Paulo, nos dias 31 de março, 1 e 2 de abril de 1980. Como desdobramentos desses eventos, começou-se a delinear, de

forma mais concreta, um perfil para o profissional a ser construído nos cursos de Pedagogia – cujo objetivo era formar professores, preferencialmente, para atuarem no Ensino Fundamental.

Data de 1986, por intermédio do Conselho Federal de Educação, a concepção que advoga acrescentar aos cursos de Pedagogia a função de atuar nas séries iniciais (1 a 4 séries) do ensino Fundamental. Pressupunha-se que se os pedagogos eram habilitados para formar aqueles que lecionariam nessas séries, consequentemente, eles teriam capacidade e competência para fazer o mesmo. Mais tarde, como constato no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394) de 1996, com a aprovação da resolução n° 1 do CNE/CP, em 2006, o pedagogo estaria incumbido também de atender as demandas da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da modalidade Normal (ensino médio), da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da gestão escolar.

Se, por um lado, finalmente, podemos afirmar que houve um avanço na concepção da Pedagogia e seu papel enquanto ciência da educação no meio acadêmico, por outro lado, iniciou-se um processo (que, atualmente, atinge novas proporções) que deu força e respaldo aos programas de pós-graduação e, em contrapartida, definhou e lançou o curso de graduação em Pedagogia numa profunda crise. Crise que foi agravada, de forma sintomática, com a aceitação de que a formação desses profissionais fosse realizada em Institutos Superiores de Educação e em escolas Normais Superiores, expressos em documentos oficiais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), em elaboração neste período. Desta maneira, ficavam ameaçados o respaldo e até mesmo o *status* outrora conquistados.

Mais tarde, segundo parecer do CNE/CP (n° 1/2006, de 15 de maio de 2005), com a elaboração do texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, definiu-se o mais recente “perfil do Pedagogo”, a saber, aquele docente licenciado para atuar na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental; em cursos Normais de Nível Médio (hoje em dia, praticamente extintos) e em assuntos pedagógicos (serviços de apoio escolar,

por exemplo, em áreas como a Educação Profissional). Tais fatos geraram críticas variadas, desde as menos enfáticas (compreendendo que o curso de Pedagogia, como um todo, saíra vitorioso, ainda que de forma incompleta) até as mais radicais, que criticavam duramente o perfil delineado para o novo pedagogo (formados por uma grade curricular bastante pragmática, com precária fundamentação científico-cultural, bem como excessivamente amplo em seus aspectos complementares, prevalecendo, essencialmente, os paradigmas[28] da atualidade).

> O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referencias à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidencia nos termos da Resolução antes citados. (SAVIANI, 2008a, p. 67).

Atualmente, tais assertivas estão materializadas e enraizadas na escola e nos cursos de formação de professores, de um modo geral. A seguir, trataremos da formação do pedagogo frente à crise pela qual o capital atravessa. Teremos, pois, a oportunidade de analisar, mais detidamente, as características dessa formação em âmbito nacional, via documentos e estudos de outros pesquisadores que nos auxiliaram no entendimento deste processo. Contudo, antes de prosseguirmos, cremos ser necessário voltarmos aos aspetos mais amplos e discutirmos os acontecimentos, da sociedade brasileira, que afetam, decisivamente, a concepção dos profissionais demandados pela atual sociedade capitalista e influenciam na sua formação/capacitação.

---

[28] Ver SAVIANI, D. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008b; DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2003.

4 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

4.1 PANORAMA DA CONJUNTURA POLÍTICO-ECONÔMICA BRASILEIRA DURANTE A REFORMA NEOLIBERAL

Como vimos, o Brasil, bem como diversos outros países circunscritos à periferia do capital, a partir da década de 1990, passou por uma reconfiguração econômica, política e administrativa que o alinhou às novas demandas da globalização mundial. Frisamos, no entanto, que o desenvolvimento do capitalismo brasileiro se configurou bem antes, em diferentes momentos e sob diferentes roupagens; este estudo, porém, objetiva analisar um período mais restrito e com características próprias – ainda que sem perder o vínculo com o passado –, que nossa pesquisa demonstra datar do fim do século XX.

Iniciamos com a configuração política do país no período. Durante a década de 1980, o Brasil saiu de uma fase que ficou conhecida, historicamente, como a Ditadura Militar. Aos poucos, vivíamos uma reabertura dos direitos políticos aos civis, além da efervescência de vários movimentos de contestação ao regime e de luta pelo controle das decisões políticas do país. As eleições presidenciais de 1989 delinearam o confronto e o novo cenário da política brasileira. Ao fim, com a vitória de Fernando Collor de Mello (Parido da Reconstrução Nacional (PRN), atual Partido Trabalhista Cristão (PTC)), a burguesia industrial, especialmente a do sul e sudeste do país, que o apoiava, conseguiria espaço e respaldo para levar à frente a política neoliberal que já vinha sendo esboçada em todo o mundo. Dentre outros aspectos, no caso do Brasil, se destacou o intenso processo de privatização de empresas estatais – o que perdurará até a atualidade, como veremos adiante.

O Governo Collor de Mello tinha como finalidade um maior desenvolvimento capitalista no país. Tarefa nada fácil de cumprir, uma vez que

a presidência era entregue com uma dívida externa exorbitante[29] – herança, especialmente, do governo dos militares. No entanto, o presidente deu continuidade ao seu plano político e aproveitando-se da concorrência intermonopólica dos grandes capitais, Collor iniciou o processo de sucateamento do aparelho estatal e de incentivo à tecnologia estrangeira. A privatização do Estado, acompanhada de todas as suas consequências, não faz nada além de seguir o receituário imposto pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para a era neoliberal que começara.

Este projeto visava fundar um "ideário neoliberal para um país de Terceiro Mundo" (ANTUNES, 2005, p. 16-7). Contudo, prejudicou não somente a classe trabalhadora, como um todo, mas os próprios capitalistas nacionais, que buscavam sua parcela no capital industrial. Uma vez que não havia incentivo à produção e ao desenvolvimento de tecnologia interna, a burguesia nacional foi bastante prejudicada por ter que competir com a produção estrangeira em condições desiguais.

Diversos fatores contribuíram para a ruptura – tanto da direita, quanto da esquerda – para com o Governo de Collor. Associados às condições econômicas, que pioravam cada vez mais, e à falta de popularidade do presidente, o vice-presidente, Itamar Franco, parecia ser uma escolha mais acertada para levar à frente o projeto neoliberal. O episódio do congelamento das poupanças seria, portanto, o estopim para que Itamar viesse a assumir a presidência do país em 1992. Com apoio, ainda que equivocado da esquerda política, Itamar se tornava o 33° Presidente da República, assumindo como modelo de governo uma vertente mais nacionalista e reformista, diferindo da política esboçada até então por seu antecessor.

Sem fugir das rédeas da classe dominante, o governo de Itamar foi marcado pela aceitação, por parte do presidente, dos moldes impostos pela burguesia industrial:

---

[29] Algo em torno de 90 bilhões de dólares, à época. MATTOS, C. **Dívida Externa Brasileira**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema10/2006_3144.pdf. Acesso em: 24/03/2014.

> Quanto mais fala no “social”, na “miséria e sofrimento de milhões de compatriotas”, conforme a peça final do discurso em que anunciou seu plano econômico, mais implementa o projeto com traços de continuidade do Projeto Collor: critica a fome e concede mais de um bilhão de dólares aos usineiros; fala em um projeto autônomo e independente, mas dá continuidade às privatizações escandalosas, como a da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN); chama Luiza Erundina para um ministério fraco e recruta Eliseu Resende para o Ministério da Fazenda; em vez de um imposto para o capital financeiro, tributa o assalariado que recebe pelos bancos. Propaga um “reformismo social” para os assalariados, que se exaure no plano meramente discursivo e realiza, de fato, um programa “modernizador” para os proprietários do capital, quando se analisa a concretude de sua política econômica. Na sua primeira variante, reencontra-se, no plano simbólico, com seu passado, na segunda, que é a essencial, insere-se no universo e no fluxo dos interesses dominantes. (ANTUNES, 2005, p. 21-22).

Destaca-se em seu governo o plano Real; criado e desenvolvido pelo sucessor de Itamar no governo do país: Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sem dúvida, o sucesso que o Plano Real obteve (ao menos em primeiro plano) frente à inflação crescente pela qual o país atravessava garantiu a FHC a vitória nas eleições presidenciais de 1994.

Êxito fugaz, deve-se ressaltar. A crise que começava a delinear-se por todo o mundo – com origem na década de 1970 – chegava, portanto, de forma mais intensa, ao Brasil. Não somente os países da periferia do capitalismo sofriam com as conseqüências desse processo, mas a recessão se fazia sentir, também, nos países do Hemisfério Norte, ditos desenvolvidos ou de primeiro mundo.

No Brasil, por exemplo, podemos citar o caso da greve dos petroleiros, de maio de 1995, que foi combatido por FHC com extrema rudeza e inflexibilidade. No que tange aos interesses do capital nacional e, em especial, internacional, Antunes (2005) destaca o quão “truculento” o governo foi, superando neste quesito, por exemplo, o modo como o General Figueiredo lidara com uma greve em seu governo, a qual já chegava a 41 dias. Ademais, outro aspecto que merece menção é a cooptação dos sindicatos por parte do governo. Inspirado no modelo toyotista de administração, procurou-se desenvolver o “sindicalismo de empresa”, fazendo com que o controle do que os empregados faziam e pensavam fosse mais facilmente monitorado pelos

capitalistas; dividia-se, portanto, a classe trabalhadora, tornando-a dispersa e mais difícil de ser organizada em prol de objetivos comum a sua classe.

Dentre os fatores que contribuíram para a projeção desse cenário, cumpriu papel de destaque o descrédito que o modelo de bem-estar social (*Welfare State*) vinha sofrendo mundialmente; alie-se, também, o crescente "sucesso" que o ideário neoliberal vinha gozando com as reformas implantadas na Inglaterra e nos Estados Unidos. Conjuntamente, tais fatores foram decisivos para a adesão do governo brasileiro a concepção neoliberal. Ademais, acrescente-se a escassez de recursos públicos e o enfraquecimento do poder estatal que contribuíram para justificar o novo padrão de modernização do setor publico, baseado na descentralização e avaliação dos serviços prestados aos cidadãos, camuflados sob o discurso da busca por maior qualidade eficiência e satisfação dos clientes.

Observamos como decurso direto desse processo o "neocorporativismo". Preservando os interesses daqueles trabalhadores ditos "estáveis", que estão vinculados ao sindicato, ignoram-se as demandas da grande maioria da classe trabalhadora, que é terceirizada e subproletariada. Como afirmamos, essa contribuição do toyotismo ao modo de produção capitalista acarreta uma série de consequências para a classe trabalhadora como um todo, desestruturando-a e desarticulando-a em suas próprias instâncias de combate – como os sindicatos – que deveriam servir aos seus interesses e não o oposto.

No plano político-econômico, FHC trata de retomar o projeto de governo que a burguesia nacional havia incumbido Collor de realizar em sua administração. Abandonando o caráter "aventureiro" de Collor, FHC governa com maior "competência" e "racionalidade", ou seja, de modo eficiente e eficaz dentro dos moldes delineados pela burguesia nacional: "O programa Collor, eliminando seu traço aventureiro e bonapartista, foi reimplementado pelo outro Fernando, com a racionalidade burguesa de um país cuja burguesia foi sempre destituída de qualquer sentido progressista" (ANTUNES, 2005, p. 37). Com efeito, o processo de reedição do capital iniciado por Collor, torna-se "mais consciente" e objetivo. Não alterando, contudo, o resultado final: "um

monumental processo de privatização, desindustrialização e subordinação à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional" (IDEM, ibid, p. 37).

A reforma do Estado brasileiro, em resposta a crise mundial vivenciada, foi implementada por Bresser Pereira[30], em 1995, e desenvolveu-se durante os governos Itamar e FHC. Bresser Pereira apontava o patrimonialismo e a ineficiência do corporativismo burocrático, heranças da administração militar brasileira, iniciada em meados da década de 1930, como os principais motivos pela má administração da máquina pública. Elementos estes a serem superados por vias democráticas de caráter sócio-liberais.

Mendes Segundo (2005) mostra que, no Brasil, bem como em outros países da Europa (sec. XIX) e nos Estados Unidos (sec. XX), buscou-se implementar no Estado o modelo de administração burocrática, segundo a concepção elaborada por Max Weber, ou seja, baseada no mérito profissional e na separação entre o público e o privado. No entanto, o coronelismo, somado ao clientelismo e fisiologismo, entranhados na administração dos militares, reconfigurou a concepção weberiana, limitando-a ao mundo ideal na qual foi concebida.

A reforma administrativa do aparelho estatal orquestrada pelo então ministro de Reforma do Estado objetivava saturar os problemas de governabilidade decorrentes de más administrações anteriores, especialmente no que tange à intervenção estatal, defendendo a lógica empresarial de mercado como o melhor modelo de gerenciar os assuntos públicos.

> No Brasil, a reforma do Estado começou em meio a uma grande crise econômica cujo auge ocorreu em 1990, com a hiperinflação. Nesse contexto, a reforma do Estado tornou-se imprescindível, adotando como políticas de frente o ajuste fiscal, a privatização e a abertura

[30] Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira (São Paulo, 30 de junho de 1934) é um advogado, administrador de empresas, economista e cientista político. Foi ministro da Fazenda do Brasil, de 29 de abril de 1987 a 21 de dezembro do mesmo ano, durante o governo José Sarney. Foi ministro da Administração Federal, em substituição ao general-de-brigada Romildo Canhim, e ministro de Reforma do Estado em todo o 1° mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995–1999) e ministro da Ciência e Tecnologia nos 6 meses iniciais do 2° mandato, permanecendo nesse cargo até 19 de julho de 1999.

> comercial, restando ao Estado nacional a condição gerencial desse processo (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 130).

Com isso, reproduz-se, justifica-se e implementa-se, na máquina pública, características como: racionalidade, eficiência, agilidade e flexibilidade. Travestida como combate à "crise fiscal do Estado", o modelo neoliberal de governabilidade encontra campo fértil e apoio ideológico – até mesmo da própria população explorada – para se firmar na política e economia brasileira. "A partir deste preceito, cada indivíduo, cada escola, cada comunidade, cada município terá de saber administrar seus recursos de forma eficiente, competente, racional, sem esquecer o parâmetro dos custos mínimos" (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 135).

Nesse ínterim, no mundo do trabalho, de um modo geral, são exigidas novas competências da classe trabalhadora. Além das horas de exploração extra – já expostas por Marx (2008) na teoria da mais-valia – exigi-se do trabalhador certo nível de qualificação, que deve ser adquirida por conta própria para que possa competir, da melhor maneira possível, no mercado de trabalho. Logo, torna-se um grande imperativo a luta pela redução da jornada de trabalho; a sua extensão, ainda que travestida de qualificação/capacitação, diminui mais ainda o trabalhador como ser humano, roubando-lhe o pouco tempo livre que lhe resta, e intensifica mais ainda os lucros do capitalista.

> Aquilo que o dicionário empresarial chama de "novo trabalho polivalente e multifuncional" é, com muita frequência, o exercício de uma intensificação desmesurada do trabalho. Cada vez mais os trabalhadores são individualizados, responsabilizados, vivendo o *estressamento* crescente do trabalho. Se não trabalham, não recebem; se trabalham, devem submeter-se a tudo. [...] Menos direitos sociais, menor qualificação real, menores cuidados nas condições de trabalho e, em contrapartida, menores custos, maior produtividade, mais rentabilidade, mais terceirização. (ANTUNES, 2005, p. 54).

Sob a ótica da proposta reformadora, ao Estado já não cabia mais o papel de prover, mas de coordenar de modo suplementar a renda para o financiamento de políticas públicas como saúde, educação, moradia, etc. "O lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os serviços de

saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas" (BEHRING, 2003, p. 172). Na realidade, a idéia é criar uma espécie de Estado cuja existência está ligada aos processos de privatizações e liberalismo comercial, intervindo, apenas, em situações de crise econômica.

Para consumar tal necessidade, imposta pelo próprio capital, ou seja, para "conscientizar" e "promover" a adesão do proletariado ao discurso neoprodutivista, era necessário a cooptação dos intelectuais. Foram eles os principais responsáveis pelas teses relativas à aplicabilidade das novas demandas neoliberais ao mundo do trabalho. Conjugado a outros fatores, o discurso que deu sustentabilidade ao ideal em voga contou, em especial, com o apoio da esquerda de diversos países – não somente das nações desenvolvidas, mas, também, daquelas que ainda buscavam o seu "lugar ao sol". A mudança no tom do discurso dos partidos de esquerda é acentuada.

Ainda há resistência por parte dos movimentos sociais, os quais estão diretamente vinculados à população. Como bem assevera Mészáros (apud ANTUNES, 2005), é necessária a superação imediata do capital por lutas que vão para além do campo político. Os movimentos sociais, enquanto instrumento de práxis revolucionária, demonstram ser o caminho mais efetivo e de maior relevância nesse processo; articulando em seu interior luta social e política.

Vivemos, contudo, um apassivamento destes movimentos. Os partidos ditos de esquerda (juntamente com os de direita) tem se articulado de modo a desenvolver uma política de privilégios, garantindo interesses de uma minoria, em detrimento dos anseios coletivos da classe explorada. Isso tem garantido uma "aceitação" e provocado uma apatia por parte dos movimentos sociais frente aos programas dos governos nacionais e estrangeiros; estes, por sua vez, podendo expandir, sem problemas, o projeto de sociedade capitalista que melhor lhes convém.

No caso brasileiro, tomamos para análise o Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo Luiz Inácio Lula da Silva como presidente (2003 –

2010). A aliança[31] forjada pelo PT, não somente com a esquerda, mas, também, com os partidos de direita foi condição *sine quo nom* para sua assunção ao poder do país. Articulação que foi vista com certo receio e reserva por membros do próprio partido, mas que não a impediu.

A experiência e a constatação advinda do Governo Lula, comprovou o que Marx, há séculos, já afirmava: uma revolução verdadeira e de superação do modo de produção capitalista não poderá ocorrer, unicamente, pela via política e partidária. Com efeito, contentar-se com as sobras providas do banquete que a burguesia ostenta apenas degrada, mais ainda, as condições de vidas da classe trabalhadora – e da humanidade – como um todo. Por conseguinte, o modelo de administração pública ditado pelo capital em crise comprova tal declaração:

> Desmontar a dimensão pública (*res pública*) do Estado, desmontar a educação, a previdência, a saúde, a escola e a universidade públicas *afeta diretamente a população assalariada pobre que não pode pagar pelos serviços privatizados*. Por isso lutam hoje também os trabalhadores na França, na Áustria, na Espanha, na Itália e em todas as partes onde políticas controladas pelo FMI estão sendo impostas e querem destruir os serviços públicos. (ANTUNES, 2005, p. 149 – 50 – grifos do autor)

Permitimo-nos acrescentar ao FMI a figura emblemática e controladora do Banco Mundial. Representante dos Estados Unidos, bem como de outros países capitalistas acionistas de menor porte, o Banco Mundial é responsável por "prestar auxílio", bem como fiscalizar a "boa aplicação" do dinheiro emprestado aos países periféricos – prevendo cobrança de taxas de juros de mercado exorbitantes para os padrões dos países desenvolvidos. Com efeito, os organismos internacionais mencionados são os principais idealizadores e balizadores do programa neoliberal na atualidade. As "Gêmeas de Bretton Woods" têm incentivado, além de intensificado, o crescimento, por exemplo, do setor de serviços por todo o globo, levando a privatização aos países periféricos, envolto, desta vez, em novo discurso, com aceitação – e,

[31] Dentre os partidos aos quais o PT se aliou durante sua política eleitoral, destaca-se a união ao Partido Liberal (PL); fato que causou não somente constrangimento a alguns "companheiros" de Lula, mas também um mal-estar generalizado por parte da militância mais combativa do partido junto a movimentos sociais, como o Movimento dos Sem-Terra, e setores do sindicalismo de classe.

muitas vezes, até apoio – da população e setores, anteriormente, combativos do ideal capitalista.

Apreende-se, portanto, que o Governo Lula deu continuidade à reforma neoliberal, iniciada durante o governo Collor de Mello e desenvolvida pelo de FHC. Desta vez, embalada pelo discurso do desenvolvimentismo, de que “o gigante havia acordado”; resta a dúvida: para o que ele despertou? Uma análise mais aprofundada, ainda que minimamente, faz-nos perceber uma realidade um tanto divergente do discurso em voga:

> [...] o governo do PT mantém uma política econômica que aprofunda a sujeição, amplia o desemprego e a informalidade do trabalho, além de estancar a produção em benefício dos capitais financeiros. Sua postura em relação aos transgênicos curvou-se e cedeu às transnacionais e sua ação contra a previdência pública foi visceral e completa negação de todo seu passado, gerando frenesi e catarse junto aos novos operadores e “analistas simbólicos” dos fundos de previdência que vislumbram, sob a batuta do PT, a feliz confluência do mundo financeiro com o sindicalismo de negócios. (ANTUNES, 2005, p. 166).

As privatizações advindas das reformas desenvolvidas, mais enfaticamente, na década de 1990, caracterizam-se como uma tentativa alucinada por recomposição dos lucros capitalistas de outrora – feitas de modo bastante instável e com a, cada vez mais frequente, participação estatal. Deste cenário, evidencia-se o predomínio especulativo, típico do atual padrão capitalista (em crise) que é incapaz de resolver, efetivamente, a crescente crise fiscal crônica dos Estados.

Uma vez desenhado o panorama político-econômico e social brasileiro do período em análise de nosso objeto, devemos, agora, aproximarmo-nos dele. Tomemo-lo, neste momento. A educação (em nível superior) brasileira e suas nuances serão mais bem compreendidas expondo algumas das dimensões que lhe dizem respeito.

4.2 CAPACITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO: PALAVRAS DE ORDEM PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Como pudemos observar, o papel do Estado, como provedor das necessidades da população de cada nação, retraiu-se e ampliou-se por diversas vezes ao longo do século XX, mais especificamente, em suas três últimas décadas. Com isso, acreditou-se que a disputa política, pelo domínio do aparelho estatal seria suficiente para controlar e – até mesmo – delinear diretrizes mais "humanas" e equitativas para o capitalismo. Tal concepção, no entanto, falha quando não percebe ou desconsidera a lógica que rege esse sistema. Portanto, o discurso que apregoa uma reforma do sistema capitalista é contraditório e incoerente, já que estudos sérios e aprofundados têm demonstrado tal impossibilidade.

A concepção que surgiu por volta da década de 1970, segundo a qual a educação seria a principal responsável pela superação das desigualdades econômico-sociais, uma vez que ela possibilitaria a qualificação de todos os cidadãos, permitindo-lhes concorrer igualmente no mercado de trabalho, encontra-se já bastante desgastada, porém não superada[32]. Ainda é comum, em nossos dias, especialmente junto ao senso comum, a propagação e aceitação do discurso da qualificação para o mercado. Cremos que tal fato se dê, principalmente, por sua ratificação em documentos oficiais, que ainda ditam como a educação deve ser aplicada na prática. Tomemos como ilustração uma passagem presente na *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior,* publicada pelo Ministério da Educação, conforme o MEC (2000, p. 7 – grifos nossos):

> [...] A internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. Quanto mais a

[32] Por exemplo, documentos como PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe) ainda trazem no corpo de suas edições citações como esta: "La educación ha de eliminar o compensar la desigualdad, pero no la diferencia" (2004, p. 5). Constatamos uma interpretação, da educação, um tanto idealista; nela, a educação é nomeada, mais uma vez, para atuar como redentora das mazelas e desigualdades sociais.

> sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da sociedade do conhecimento.

Outras concepções, no entanto, parecem compreender melhor os limites e possibilidades da educação formal. Ainda que circunscritos à lógica capitalista, ou menos radical de transformação do sistema, há aqueles que apontam formas mais realistas de lidar, ou avançar progressivamente, com o modelo econômico-social atual:

> Retomando o tema da educação. Na região há consenso em considerar que ele tem um papel crucial tanto para o crescimento econômico, como para melhorar as condições de bem-estar e, até mesmo, para o progresso na construção da cidadania democrática. Pode se contra-argumentar tal otimismo dizendo que a educação é uma condição necessária, mas não suficiente. Por um lado, ajuda a criar as condições para melhorar o desempenho econômico, por fornecer capital humano aos agentes e permitir a sua entrada em processos de produção que utilizam novas tecnologias, o que tornaria a economia mais competitiva. Mas isso não é suficiente, é necessário que outras condições sejam cumpridas - fora da educação - para que o desenvolvimento possa ser realizado e que se aproveite devidamente a contribuição proporcionada pela educação[33]. (FRANCO, 2004, p.21).

Contudo, ainda que dada a devida importância à educação para a concepção de uma pátria mais desenvolvida, inclusive percebendo "a geração e sustentabilidade das comunidades de aprendizagem, as cidades de aprendizagem, os governos de aprendizagem, organizações de aprendizagem, as pessoas que aprendem ao longo de suas vidas e as escolas que continuam a aprender [...]" como "[...] o principal desafio a ser assumido no início do novo

[33] Livre tradução para: "Volviendo al tema de la educación. En la región hay consenso en considerar que ella tiene un papel crucial tanto para el crecimiento económico, como para la mejora de las condiciones de bienestar e, incluso, para los avances en la construcción de la ciudadanía democrática. Podría morigerarse el optimismo afirmando que la educación es una condición necesaria, pero no suficiente. Por un lado, contribuye a crear las condiciones para mejorar el desempeño económico, al dotar de capital humano a los agentes y permitir su incorporación a los procesos productivos utilizando nuevas tecnologías, lo que haría más competitiva a la economía. Pero ello no basta, es necesario que se den otras condiciones – ajenas a la educación – para que el desarrollo pueda concretarse y para que se aproveche debidamente el aporte educativo".

milênio"[34] (CARNEIRO, 2004, p.27), a prática nos permitiu observar várias contadições entre o discurso e o que foi, realmente, implementado nos países pertencente a periferia capitalista.

No caso brasileiro, sob tutela de diversos organismos internacionais, tendo como figura central o Banco Mundial, a política educacional começou, de fato, a tomar forma na década de 1990. Devido à configuração econômico-política, que se esboçou nesse período, a educação voltou a ter papel de destaque para o desenvolvimento do país. A perspectiva amplamente difundida pelos organismos multilaterais, no entanto, reafirmaria o caráter tecnicista do ensino, desta vez, sob nova roupagem e discurso. Os documentos elaborados para os países da periferia do capitalismo, em especial para America Latina e Caribe, influenciaram e definiram as políticas públicas para educação em todos os países afetados, dando ênfase à suposta e desejável qualidade do ensino:

> A qualidade da educação é uma aspiração constante de todos os sistemas de ensino, compartilhado por toda a sociedade, e um dos principais objetivos das reformas da educação nos países da região. É um conceito com uma vasta gama de significados, com frequência incompatíveis entre diferentes atores, porque implica um juízo de valor sobre o tipo de educação que querem para formar um ideal de pessoa e de sociedade[35] (PRELAC, 2007, p.23).

Iniciou-se, portanto, no Brasil durante o Governo Itamar Franco, por meio do Plano Decenal de Educação (1993) e ganhou plena mobilidade e concretude com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) durante a presidência de FHC. O reconhecimento da LDB como documento-chave da educação brasileira é uníssono e está presente, inclusive, em outras fontes oficiais como, por exemplo, a proposta para diretrizes da educação básica à qual fizemos referência anteriormente (MEC, 2000).

---

[34] Livre tradução para o original: "La generación y la sustentabilidad de comunidades de aprendizaje, las ciudades del aprendizaje, los gobiernos del aprendizaje, las organizaciones del aprendizaje, las personas que aprenden a lo largo de sus vidas y las escuelas que no dejan de aprender, representan el principal desafío que deberá asumirse al inicio del nuevo milenio".

[35] Livre tradução para: "La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región. Se trata de un concepto con una gran diversidad de significados, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, porque implica un juicio de valor respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad".

Em meio à marcha de aprovação e de regulamentação da LDB (Lei 9.394/96) muitos interesses foram discutidos, suprimidos, atendidos, etc. (SAVIANI, 2006). Destaca-se, contudo, o auge do processo que ocorreu no dia 20 de dezembro de 1996:

> O projeto de LDBEN aprovado em 1996, no entanto, não correspondeu às aspirações alimentadas em quase duas décadas. Nos descaminhos da tramitação de projetos, sobressai a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo governo Collor. O senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou texto próprio ao Senado, atropelando as negociações inconclusas na Câmara dos Deputados. Em 1993, o projeto da Câmara, agora sob relatoria do deputado Cid Sabóia (PMDB-CE), foi enviado ao Senado. A eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, na avaliação de Saviani, trouxe nova composição de forças para o Congresso Nacional, e a aliança entre PSDB e PFL indicava uma nova ofensiva conservadora. Em 1995, Darcy Ribeiro apresentou novo substitutivo, já resultante dos acordos que vinha realizando com o governo FHC e seu ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. Voltando à câmara dos deputados, o substitutivo de Ribeiro, agora relatado por José Jorge (PFL-PE), foi sancionado pelo presidente, sem qualquer veto. (SHIROMA et al., 2011, p. 43).

Assim, consolidava-se no Brasil mais uma política claramente condizente com a concepção neoliberal e sob supervisão do Banco Mundial e demais organismos internacionais. O receituário propalado nas conferências de Educação Para Todos, no qual a LDB 9394 e demais documentos se baseiam como fundamento[36], é dúbio e reaviva o discurso de uma educação dual. As necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) eram interpretadas de diferentes modos, tendo em vista as especificidades de cada país, ou seja, para "[...] estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e de outro não poderiam ser as mesmas." (SHIROMA et al., 2011, p. 52).

Os "códigos da modernidade", por exemplo, amplamente divulgados pela Cepal[37], promovem uma educação para países da America latina que

[36] Conforme o próprio documento afirma em seu artigo 87, parágrafo 1°, ao tratar do Plano Nacional de Educação (PNE), que deve estar "em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos." (BRASIL, 2013, p. 26).

[37] A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do

busca a capacitação dessa população para as novas demandas do capitalismo do século XXI. Uma sociedade de serviços, baseada numa economia de commodities, mas que para os países periféricos limita-se ao consumo de uma tecnologia, atualmente, considerada obsoleta no "primeiro mundo". O incentivo à pesquisa e à produção nacional destes países é evitado. Carnoy (2004), criticando tal concepção, demonstra alguns dos malefícios advindos disso; dentre eles, o autor assevera que os altos números de desistências e/ou repetências dos alunos mais carentes, com um capital cultural mais precário, vêm sendo encobertos de maneira deplorável. Uma das soluções encontradas pelos Governos tem sido agrupar esses alunos, de níveis distintos, de forma a ajustar as metas internacionais às possibilidades de cumprimento delas por parte dos estudantes, limitando-os aos conhecimentos, por eles, já adquiridos.

> A análise dos resultados do teste de TIMSS[38] em vários países, também sugere que o fato de agrupamento dos alunos em seções é susceptível de reduzir a pontuação média do teste, já que muitos alunos (aqueles que permaneceram nas partes mais baixas) não tem sido exposto a conceitos matemáticos e científicos que são básicos para desenvolver expertise nesses dois assuntos. Os padrões mais baixos permitem que os professores nunca tenham que ensinar esses conceitos para alunos de níveis socioeconômicos mais baixos[39] (p. 59).

Sob esta mesma esteira, o Relatório Delors (1993-1996) enfatiza que o Ensino Superior não deve ser entendido como o único meio de formação (leia-se qualificação) profissional; ademais, por compreender a educação como um processo que se dá ao longo da vida, assevera, ainda, que essa "capacitação" continuada deve ser realizada permanentemente, ocorrendo,

---

desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

[38] Advindo da sigla inglesas "*Trends in International Mathematics and Science Study*" (TIMSS); em português, algo como: Estudo das Tendências Matemáticas e Científicas Internacionais.

[39] Livre tradução para: "El análisis de los resultados de la prueba TIMSS en varios países, también sugiere que el hecho de agrupar a los estudiantes en secciones probablemente reduzca el promedio de puntajes de las pruebas, ya que muchos estudiantes (los que quedaron en las secciones inferiores) no han sido expuestos a conceptos matemáticos y científicos que son básicos para desarrollar conocimientos en estas dos asignaturas. Los estándares más bajos permiten que los maestros nunca tengan que enseñar estos conceptos a los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos".

preferencialmente, na modalidade a Distância. Concepções como esta, que figuram – ainda que não literalmente[40] – em textos de documentos oficiais como a própria LDB 9394/96, nos permitem inferir a preocupação das classes dominantes em conter a demanda sobre esse grau de ensino, uma vez que a mesma lei afirma, em seu artigo 43, que, dentre outras coisas, figura como finalidade do Ensino Superior: "I – estimular a criação cultural e desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...]" (BRASIL, 2013, p. 15).

O Banco Mundial, por sua vez, aponta que a educação deve assumir a responsabilidade de formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos, sem dificuldade, atendendo sempre às demandas econômicas do mercado capitalista, uma vez que – destaca ele em seus relatórios – as incessantes metamorfoses no mundo do trabalho e a necessidade de constante adaptação, bem como a frequente incerteza quanto à estabilidade de um emprego, demandam um novo tipo de trabalhador, mais flexível e apto a resolver problemas inesperados, típicos da área de serviços que predomina na atual estrutura sócio-econômica.

Desta maneira, além dos quatro pilares já apontados por Jacques Delors (aprender a ser, conhecer, fazer e viver – em sociedade), um novo pilar ganha espaço e destaque nas atuais condições da sociabilidade capitalista: aprender a empreender. Uma vez que vivemos em uma sociedade instável e mutante, ou seja, baseada em quem possui a habilidade de criar opções de melhor desempenho, ganho ou lucro; de quem for capaz de transformar rotinas de trabalho de forma a gerar mais produtividade, ter idéias inovadoras e desafiadoras; ter a capacidade de enxergar além do cotidiano, solucionar problemas com habilidade e criatividade; em suma, ter visão criativa, é um imperativo para o sucesso na atualidade. Portanto, entre os focos estratégicos que devem ser perseguidos pela educação têm de estar presentes os, agora, cinco pilares de aprendizagem.

[40] É possível, contudo, encontrar brechas que isentam o Estado de prover as necessidades da população. Sobre o tema da educação, por exemplo, a LDB 9394/96, ao tratar do Título III (Do Direito e do Dever de Educar), em seu artigo 4°, declara: "V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**;" (BRASIL, 2013, p. 2 – grifos nossos).

> Implica contribuir para discernir o significado da educação em um mundo de incerteza e mudança. Deve acrescentar-se às habilidades que oferece a educação atual, contribuições correntes para o exercício da cidadania e a construção de uma cultura de paz. Os quatro pilares da aprendizagem do Relatório Delors são um excelente guia para questionar-se sobre os sentidos da educação; aprender a ser, a saber, a fazer e a viver juntos. O PREALC explícita por sua importância um pilar complementar: aprender a empreender[41]. (PRELAC, 2004, p.9).

A LDB 9394/96, por sua vez, expõe bem a preocupação do empresariado com o tipo de formação destinada aos futuros professores, além da necessidade de trazer conselhos e sindicatos para sua órbita. Tais aspectos ficam bem evidentes nas diversas reuniões desenvolvidas entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do trabalho (MTB)[42] e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT/CNPq), desembocando no documento "Questões Críticas da Educação Brasileira", que deixa bastante claro que buscava-se a adequação dos objetivos educacionais às exigências do mercado e a consolidação da "formação" do cidadão produtivo. Preocupações, também, expressas no Relatório Delors:

> Esse perfil de profissional deve ser acompanhado de um novo estatuto social e condições de trabalho adequadas, tais como motivação, remuneração equivalente à formação, incentivo aos que trabalham em lugares afastados. Do ponto de vista político, o relatório reconhece que é necessário considerar a alta capacidade de organização da categoria e alerta as instituições a dialogar com os sindicatos, buscando ultrapassar as questões salariais e as condições de trabalho. A intenção é captar a experiência acumulada pelos sindicatos para pô-lo à disposição das reformas exigidas pela "sociedade docente". O objetivo é convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que objetivarem melhores resultados entre os alunos. (SHIROMA et al., 2011, p. 58-9).

---

[41] Livre tradução para: "Implica contribuir a discernir cuál es el sentido de la educación en un mundo de incertidumbre y cambio. Es preciso agregar a las competencias que ofrece la educación actual, aportes para el ejercicio de la ciudadanía, la construcción de una cultura de paz. Los cuatro pilares de aprendizaje del Informe Delors son una excelente guía para interrogarse acerca de los sentidos de la educación; aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos. El PRELAC explicita por su importancia un pilar complementario: aprender a emprender."

[42] Atualmente, denominado Ministério do trabalho e Emprego (MTE), por meio da Medida Provisória 1.799 de 1° de janeiro de 1999.

Entre as recomendações para a reforma do Ensino Superior, no que tange a formação de professores, damos ênfase e destaque a três aspectos: a revisão do currículo, a implantação de um novo currículo (para os cursos de formação de professores/licenciaturas e curso de pedagogia) e a reestruturação deles.

As empresas, especialmente estrangeiras, figuram como principais articuladores desta reforma. Velado sob o discurso do cofinaciamento[43], essa prática tem demonstrado que, ao assumirem o papel de "patrocinadoras", as corporações também têm exercido forte poder de decisão na gestão do Sistema Educacional. Transformando interesses e serviços públicos em assuntos privados – administrando mais de perto os projetos que lhes interessam –, fazendo uso não somente das instalações, mas dos servidores públicos para suas próprias conveniências. Como consequência desse quadro, o tripé que anteriormente sustentava a universidade, ensino-pesquisa-extensão (essa última gratuita), é substituído por ensino-pesquisa-prestação de serviços (essa última, preferencialmente, paga).

Fica claro, portanto, tendo em vista o modo como a universidade deve ser pensada na atualidade, o alinhamento das políticas brasileiras ao que foi prescrito pelos organismos multilaterais (*2000 Report of Education For All*): "só financiar com recursos públicos o que oferecer retorno [imediato]." (SHIROMA et al., 2011, p. 77 – grifos nossos).

Com efeito, tal panorama tem agregado consequências bastante precárias à atuação profissional do educador. Reconhece-se "a necessidade de muito investimento na formação profissional" (MEC, 2000, p. 12) e cobra-se um alto grau de eficiência, mas não são oferecidas as condições (materiais e imateriais), ainda que minimamente, para isso. Na verdade, o desmonte da universidade pública, como um todo, impossibilita, ainda mais, a apropriação pela a humanidade das condições efetivas para a formação de um profissional

[43] Os documentos oficiais dedicam partes inteiras unicamente com o objetivo de debater e justificar a necessidade desse cofinanciamento. No documento PRELAC, há o capítulo (IV) intitulado: "financiamiento de una educación de calidad para todos: cuatro temas críticos"; há menção ao tema, também, na Conferência Mundial sobre Educação Superior, em seu antigo número 13, intitulado "Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior". Para uma discussão mais aprofundada, conferi-los.

no seu sentido mais genérico. Ao professor, por exemplo, paradoxalmente, é fadado o papel de protagonista e de responsável pelas transformações sociais, enclausurado numa realidade de desprofissionalização, qualificação mínima para atividades do cotidiano imediato, adestramento para o mercado e, por fim, reformas curriculares que vão eivando sua formação – essa com conteúdos mais aligeirados, tornando-a, cada vez mais, técnica e pragmática.

Para exemplificar tais condições precárias, citemos, as horas de trabalho informadas oficialmente e que servem para basear os números estatísticos do sistema. Muitas vezes, elas não condizem com a realidade vivida pelos professores nas escolas. Gatti e Barreto (2009) nos permitem averiguar que a carga horária informada nos levantamentos oficiais, de um modo geral, é inferior às horas, realmente, despendidas nas instituições de ensino:

> [...] deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (p. 30).

Ademais, o professorado (tanto pedagogos – 83% –, quanto os licenciados nas demais áreas – 77%) é um grupo composto de profissionais que não se dedicam, exclusivamente, à formação acadêmica. É grande o número de estudantes que exercem alguma atividade remunerada, ainda que no modelo *part-time* (20 horas semanais). (GATTI; BARRETO, 2009)

A “formação” tão propalada como cidadã, consciente e de habilidades necessárias para uma sociedade em eterna modificação, traduz-se, na prática, em conteúdos pragmáticos, ensinando-se o que é imediatamente significativo, aplicável e útil, com maior preocupação com o projeto do que com a construção do conhecimento, o processo em si. Ademais, está prescrito no documento *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior,* publicado pelo Ministério da Educação, que a educação superior, com todas as suas especificidades, deve, além disso, ser responsável por suprir as carências advindas da educação

básica, ou seja, “para reverter o quadro da educação brasileira [...] é preciso que os cursos de formação tomem para si a responsabilidade de suprir as deficiências da escolarização básica que os futuros professores receberam tanto no ensino fundamental como no ensino médio” (MEC, 2000, p. 25). Em outras palavras, o Ministério da Educação transfere o ônus da má-formação da educação básica para o ensino superior, este que já é desgastado, precarizado, com problemas próprios e que – como a própria LDB 9.394/96 afirma – não é para todos.

Outro aspecto a se fazer menção, presente nos documentos oficiais é o da propalada formação continuada. Em vez de complemento ou, ainda, um aprofundamento da formação inicialmente recebida, por vezes, esteve incumbida de compensar as deficiências (leia-se insuficiências) advindas da formação para profissão que exerceriam – quadro agravado, especialmente, pela expansão extraordinária do Ensino Superior no setor privado entre as décadas de 1980 e 1990. “Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

As novas demandas que influenciaram as reformas curriculares, mais enfaticamente durante a década de 90 do século passado, trouxeram consigo necessidades incapazes de serem supridas adequadamente, dada a realidade (pessoal e profissional) em que viviam os educadores. Propondo-se a compensar tais deficiências, era corriqueira a realização de capacitações nas quais se pretendia apresentar os princípios básicos e gerais das reformas que se iniciavam – na busca de legitimação junto ao corpo docente. Contudo, deixava-se a cargo destes mesmos professores (ainda em formação) a tarefa de desenvolver e concretizar, por si próprios, tais fundamentos e princípios frente à realidade escolar que viessem a lidar.

Destarte, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consagrou e buscou realizar uma reforma educacional – apesar da grande demanda e pouca oferta – na qual a formação dos professores das séries

iniciais foi prejudicada. Passou-se a exigir o nível superior[44] para docência desta fase da educação básica, no entanto, as condições e o currículo ofertados eram/são débeis e frágeis; ademais, este último tem recebido duras críticas pelo modelo sugerido – no caso brasileiro, implementado – pelos organismos multilaterais.

O decreto n° 3.276, de 6 de dezembro de 1999, baixado pelo governo FHC permitiu, amparado-se em lei, que os cursos de Pedagogia assumissem as funções, anteriormente, destinada aos cursos normais (atuar na educação infantil e séries iniciais) e desfigurou a sua antiga função: formar especialistas que atuassem em assuntos concernentes à didática e às questões educacionais de um modo geral. Os cursos normais superiores, em número, inferiores aos cursos de Pedagogia, predominantemente ofertados nas Instituições de Ensino Superior Particulares, a partir da LDB 9.394/96 e a resolução n° 1/2006 do CNE/CP, tendem a transfigurar os antigos cursos normais (de nível médio) dessas instituições em cursos de Pedagogia. Paira a dúvida acerca da qualidade destes cursos, pois ainda que, oficialmente, possuam a mesma nomenclatura, na prática, o modelo e o tipo de formação proveniente deles é inferior àquela já consagrada nos cursos de Pedagogia, especialmente naqueles provenientes de universidades públicas (GATTI; BARRETO, 2009).

Com efeito, limitou-se o pedagogo a uma temática que já lhe cabia, suprimindo-se os demais conteúdos, que não estivessem associados a esse campo, de seu currículo acadêmico. Tais cursos deveriam ocorrer em Institutos Superiores de Educação (ISE) – a partir de então, os principais responsáveis pela formação do pedagogo. Por não receberem estímulo à pesquisa, o tripé que dá sustentação à universidade (ensino-pesquisa-extensão) se achava, novamente, abalado.

É preciso enfatizar que tais modificações no campo educacional se deram de forma sutil, mas bastante articuladas. Como nos setores econômico e político, o educacional buscou no consenso popular e acadêmico sua base de sustentação. Shiroma et al. (2011), denuncia que, antes de sua

[44] Cf. art. 64 da LDBEN 9.394/96.

implementação, as reformas na política educacional brasileira, iniciadas na década de 1990, foram se infiltrando nos lares brasileiros via mídia de massa, desarticulando resistências políticas por meio da cooptação de intelectuais e formadores de opinião pública e, assemelhando-se às táticas de guerrilha, foram minando, pouco a pouco, a opinião pública.

Desvencilhando-se da imagem de Estado provedor do "bem-estar social", a política desenvolvida no governo FHC, e ratificada pelos governos posteriores, teve como marca a terceirização da educação. A parceria entre o Estado e as empresas privadas[45] conseguia desresponsabilizar aquele pelo bom/mau funcionamento da educação pública, sem desconectar sua imagem ou participação nela. Entrementes, no caso dos trabalhadores desse campo, essa conjuntura se desdobrou em promessas de maior estabilidade e adaptação (empregabilidade) ao mutante mercado de trabalho. "Várias empresas inauguraram parcerias com escolas públicas e privadas, algumas assegurando educação do berço à universidade para famílias de funcionários ou da região." (SHIROMA et al., 2011, p. 97)

Cabe ressaltar, outrossim, a crescente migração de professores da educação básica para o ensino superior e, mais preocupante ainda, a desistência deles em atuar na rede escolar. Dentre outras razões, acentuam-se os baixos salários e as condições de trabalho como foco desse afastamento.

> Ao mesmo tempo, a deterioração salarial da profissão de professor continuou, fazendo muitos procurarem os cursos de pós-graduação em Educação – abertos indiscriminadamente – não com o objetivo de melhorarem como professores e teóricos da educação, mas simplesmente com o intuito de se fixarem no ensino superior. A ideia básica era fugir do ensino básico. Com isso, em meados dos anos 1990 o volume de livros abordando temas educacionais – e muitos eram frutos de teses e dissertações – já havia se deslocado daquele número que poderíamos chamar de razoável. Havia mais gente

[45] Citemos apenas o (famoso) "Amigos da Escola". Fundado pela Rede Globo, em agosto de 1999, o projeto é apoiado, principalmente, pelo Faça Parte, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O projeto elenca como objetivo central beneficiar o ensino público através do serviço voluntário. Propõe-se, ademais, a mobilizar o público e a divulgar escolas interessadas por meio da televisão, além de promover as boas experiências do projeto em espaços jornalísticos da Rede Globo de Televisão. Encoberto por esse discurso, na prática, o que observamos é a retirada dos escassos empregos de muitos educadores (diplomados). O projeto tem contribuído para que o governo diminua os investimentos em educação, incumbindo desse encargo os voluntários que se comprometerem com a causa.

> falando sobre educação do que fazendo educação. E muito do que falavam era inútil (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 170).

Outra característica que nos parece absurda, na atualidade, tem sido a busca incessante e a todo custo por certificação. Tal cenário não demonstra, em linhas gerais, a busca por maior qualificação (pense-se, então, em formação!) profissional; no contexto educacional, a busca por títulos tem atestado a fobia dos educadores em relação à sala de aula na educação básica. Gatti e Barreto (2009, p. 213), citando um estudo de Tamboril, denunciam o seguinte caso:

> [...] alunos cursando ainda programas especiais para obtenção de certificação do ensino superior, podem ser encontrados como participantes de cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, em busca incessante por titulação, acima daquela em que se encontram, para assegurar empregabilidade em cargos superiores, fora da sala de aula.

Enquanto se realizava uma reforma, do ponto de vista institucional, alterando-se leis e currículos, a sua aplicação prática deixava bastante a desejar. Por um lado, apontamos a problemática da descontinuidade das políticas públicas. Esse tema não é novo e tem sido bastante estudado por diversos pesquisadores. É consenso entre eles que as políticas educacionais são descontínuas e os propositores delas estão mais preocupados em se autopromover que impulsionar o desenvolvimento social. Isso retrata, em certa medida, por exemplo, como é feita a distribuição de cargos ministeriais no Governo Federal. Por outro lado, estampa o retrato da incongruência entre discurso e prática.

Em um estudo realizado sobre as condições de ensino-aprendizagem, não somente no Brasil, mas na America Latina, inclusive por meio de consultas[46] diretas aos docentes da educação básica (realizadas por meio de um *survey*), Fanfani (2004) faz sérias e contundentes críticas às

[46] As tabelas com as questões e respectivas porcentagens podem ser consultadas em: FANFANI, E. T. Profesionalización de los Docentes Algunas Dimensiones de la Representaciones y Temas de la Agenda Política. pp. 85-103. In – Revista PRELAC, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf.

condições desse processo, tanto no que diz respeito aos profissionais, quanto aos estudantes. Para o autor, este quadro de desvalorização do magistério ocorre por causa de duas fontes: as condições em que os alunos chegam à escola, pois muitas das necessidades básicas (alimentação, relações afetivas, saúde, etc.) dessas crianças não são satisfeitas de modo adequado, e o peso dado a certas tendências/correntes pedagógicas (pedagogias não diretivas, espontaneísmos, etc., em detrimento de outras, como o racionalismo, o formalismo, a memorização, o enciclopedismo, etc. – ainda que não muito melhor que aquelas, buscou-se no extremo oposto uma solução tão pobre ou prejudicial quanto) na América Latina.

> [...] A partir desta perspectiva, a sua função [do professor] direta não consiste tanto em transmitir um conhecimento que possui, mas para agir como mediador entre as necessidades de aprendizagem do aluno e conhecimento socialmente disponível. [...] O professor não é aquele que sabe, ou seja, aquele com o conhecimento e que o transmite, mas quem sabe onde está o conhecimento e conhece os procedimentos para garantir a aprendizagem mais eficaz[47].

Esta concepção extremada, amplamente propagada no Brasil, trouxe-nos resultados alarmantes para educação, tanto básica (reverberando sobre a aprendizagem dos alunos), quanto dos professores (refletindo na formação destes profissionais). Citemos, como exemplo, as notas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), durante a administração FHC. Depois de realizar ampla divulgação acerca do investimento em educação e sua importância para o desenvolvimento econômico-social, o ministro Paulo Renato Sousa assistiu a todo o seu palavreado entrar em xeque, uma vez que, após a realização do exame, foram logradas notas baixas, aquém do que era propalado. Em contrapartida, o Ministro se justificou dizendo que era uma ousadia por parte do Brasil concorrer com os países desenvolvidos. Com o tempo, a situação somente se agravou, desta vez, no entanto, não mais sob supervisão de Paulo Renato Sousa. Percebemos, pois,

[47] Livre tradução para: "[…] Desde esta perspectiva, su función directa no consistiría tanto en transmitir un conocimiento que él posee, sino en actuar como mediador entre las necesidades de aprendizaje del alumno y los conocimientos socialmente disponibles. […] El maestro no es el que sabe, es decir, el que posee el conocimiento y lo transmite, sino el que sabe donde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz".

que o problema, propriamente dito, não é o “aprender a aprender”, mas seu custo financeiro. Desta forma, aligeira-se o ensino, limitando-o, na prática, à mera transmissão e à cópia, características que, por si, não podem garantir, ao aluno, autonomia e bom desempenho acadêmicos.

Apesar da baixa proficiência nas provas realizadas, o governo FHC não se colocou contrário ao que aconselhavam os organismos multilaterais. Destaque-se o programa *Mãos à Obra, Brasil* (1994) que foi responsável por copilar o conteúdo do plano de seu governo para a educação. Mesmo que pensado antes da redação final e homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o PSDB não teve dúvidas ao trazer ao aprisco público o documento oficial que delegava sobre como a educação brasileira passaria a ser concebida e implementada.

> É correto pensar que o PSDB, àquela altura dos acontecimentos, tinha claro para si a importância de mostrar aos organismos internacionais citados no documento, em especial o Banco Mundial, que a despeito do que viesse a ser ditado pela nova LDBN, o governo Fernando Henrique não confrontaria as sugestões internacionais (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 179).

No que diz respeito ao Ensino Superior, o Exame Nacional de Cursos – este criado e executado pelo MEC – expôs a superioridade dos cursos das universidades públicas em relação às Instituições de Ensino Superior privadas. Mesmo figurando em menor proporção entre os sensos nacionais como as instituições que detêm o maior número de discente – 3 das 10 maiores Universidades nacionais, segundo o Censo de 2007 –, a superioridade das instituições públicas mostra-se indiscutível:

> O processo de transformação de um número significativo de universidades privadas em grandes empresas, com mais de 100 mil alunos algumas delas, resultou na expansão de seus *campi* por diferentes estados e regiões do país, mas o sucesso empresarial que obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário (GATTI; BARRETO, 2009, p. 59).

Ainda que funcionando sob condições precárias, o ensino superior público alcança índices de destaque nesta avaliação. Contudo, o governo do PSDB, na figura do então Ministro, aproveitou-se muito bem das estatísticas (leia-se os números) para responder e contra-atacar as críticas e reivindicações dos sindicatos das instituições públicas que lutavam por melhores condições, ainda que minimamente, de trabalho e infraestrutura.

Apesar dos números apontarem a supremacia do ensino superior público, a expansão privada deste nível se deu de forma desregulada e indiscriminada, objetivando alcançar as metas que foram estabelecidas pelo programa Avança Brasil[48]. Entrementes, ocorreu, no período, o processo de concepção e feitura do Plano Nacional de Educação (PNE) que, apesar de conclamar a participação popular, pouco ou quase nada manteve dessas contribuições após uma série de vetos presidenciais. Sua efetivação, porém, ocorreu em 2010 e deve vigorar de 2011 a 2020; ademais, associou novos subprojetos a si como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (BRASIL, 2014)

Com a década de 1990, perde-se o vínculo, anteriormente existente, entre os partidos políticos, a política propriamente dita e a formação pedagógica proveniente deles; passou-se a enfatizar mais as políticas educacionais como o fim e não o meio desse processo. Tal situação se deve a uma série de atributos, dentre eles: o modelo de governo em voga e, mais especificamente, a disputas desencadeadas com a implantação da LDB e elaboração do PNE. Preservaram-se, no cenário nacional, alguns focos de resistência às novas políticas e à concepção de educação que avançava. “O azar do período foi que essas experiências estaduais e municipais foram diferentes daquelas dos anos 1980. Foram mais conservadoras, por um lado, e

[48] O programa foi uma iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso lançada em agosto de 1996, cujo objetivo era listar, agregar e gerenciar um pacote de ações e obras do governo federal em parceria com estados, municípios e empresas privadas. Concluído em 31 de dezembro de 1999, o programa constituiu a base da nova estrutura do Plano Plurianual 2000-2003, o chamado Avança Brasil, com programas, gerentes, parcerias e foco em resultados. Pode-se dizer que o Programa Brasil em Ação foi um embrião (ou precursor) do PAC criado no segundo governo Lula em 2007. e do PAC2 criado no primeiro governo Dilma.

voltadas para uma leitura pedagógica empobrecida, por outro." (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 210)

Esse cenário contribui para o enclausuramento das universidades, pois, ainda que com pesquisas que se espalhavam por todo o território nacional sobre matizes das mais variadas áreas pedagógicas, esse crescimento esteve restrito aos "seletos grupos" que as desenvolviam ou as frequentavam, fossem como colaboradores ou simples curiosos. Ainda mais grave era perceber que estas (re)leituras limitavam-se a uma compreensão superficial da temática abordada e, por vezes, sem o mínimo rigor acadêmico.

Com efeito, a carência teórica dos cursos de graduação, de um modo geral, fez com que o debate acerca da educação se esterilizasse e ficasse restrito à Pós-Graduação. Isso enfraqueceu, sobremaneira, eventos como, por exemplo, os Congressos Brasileiros de Educação (CBEs), nos quais o foco recaía sobre os professores da educação básica. O *status* de produtor de conhecimento foi transferido para a pós-graduação (leia-se mestrados e doutorados) e, consequentemente, passou-se a valorizar os eventos associados a ela, como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – que, em geral, é voltada para estudantes e professores deste nível de ensino, especialmente aqueles que estão vinculados ao campo educacional. Acompanhando essa lógica, os parcos investimentos advindos do setor público, bem como os do setor privado, foram destinados para esses cursos.

Ghiraldelli Júnior (2009) denuncia os diversos programas de pós-graduação "fracos" que proliferaram nesse período com o aval da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes); enquanto, em contrapartida, os "bons programas" declinavam e perdiam espaço e financiamento. Como conseqüência, os professores da rede pública tiveram uma formação ainda mais defasada, afastando-se dos clássicos e leituras acadêmicas mais aprofundadas de um modo geral. Privilegiaram-se autores de autoajuda e consumiram-se livros como a "Pedagogia do Amor" de Gabriel

Chalita[49], além de outros escritores como Içami Tiba e Carlos Cury, que logo acharam campo fértil para o consumo de suas obras em escolas e universidades. Tornaram-se *best-sellers* e "o limite entre o legítimo e o ilegítimo no âmbito da leitura em pós-graduação se perdeu completamente." (p. 212). Tanto esses autores como os candidatos que prestavam exames para os cursos de pós-graduação apropriavam-se e espalhavam o discurso da autoajuda por todo o meio científico-acadêmico; não tardou, pois, para que eles fizessem parte do seleto grupo da pós-graduação e difundissem sua perspectiva pseudo-científica na academia, dando início a um ciclo de má formação.

Como corolário desse fenômeno, o PSDB pôde organizar sua própria equipe em educação, buscando no discurso tecnicista sua fundamentação, respaldados pela (de)formação acadêmica que se vinha operando no âmbito da graduação e da pós-graduação.

> Esse pensamento tecnocrático só teve chances de ocupar espaço à medida que o pensamento educacional que emergiu nos anos 1980 foi enfraquecido pela baixa qualidade da educação em geral, nossa marca de final de século. Em meados da primeira década do século XXI, assistimos às redes de ensino estaduais, principalmente em São Paulo e Minas Gerais, adquirirem uma característica comum básica: de um lado, professores envoltos com a literatura de auto-ajuda ou, no máximo, um ou outro livro de psicologia – o resto do debate entre partidários de Piaget e partidários de Vygotsky; de outro lado, na cúpula, nos cargos executivos das secretarias de Educação, um pensamento de fundo sociológico e econômico, desafeto da filosofia da educação, voltado para gerência da educação pública. Tanto a literatura de auto-ajuda educacional como a literatura tecnocrática em educação se estabeleceram politicamente no interior do PSDB. Gabriel Chalita foi o propagador da primeira, o grupo articulado em torno de Paulo Renato foi o responsável pela segunda (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 212-213).

Gatti e Barreto (2009, p. 175-176) apresentam dados do MEC que confirmam que a atual formação de professores já não vem ocorrendo de forma

[49] Secretário da Educação do Estado de São Paulo (2003 a 2006), durante a gestão de Geraldo Alckmin. Foi presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), por dois mandatos. Em 2008, foi eleito vereador em São Paulo com o maior número de votos do Brasil. Politicamente, é vinculado ao PMDB, mas já foi filiado ao PSDB (1990-2009) e ao PSB (2009-2011). Autor de mais de 63 livros, Chalita, também, é professor dos cursos de graduação e pós-graduação da PUC-SP, do Mackenzie e da FMU.

consistente. Dito de outra forma, a leitura de livros ou obras completas ocorrem em menor proporção, quando não raramente, que o estudo embasado em trechos provenientes de apostilas como uma espécie de “condensados” do pensamento dos autores clássicos de cada área. Predominam, ademais, resumos, trechos ou comentários simplificados destes.

> Em que pese essa afirmação, um curso feito à base de apostilas e resumos, e cópias de trechos ou capítulos de livros, é basicamente o que forma a maioria dos atuais estudantes para o magistério, quer nos cursos de Pedagogia, quer nos das demais licenciaturas! [...]
> É levado a crer que os estudantes têm contato quase que tão-somente com materiais textuais grandemente fragmentados. A julgar pelas respostas dos alunos, os artigos de periódicos especializados – veículos por onde circulam mais intensamente os resultados das pesquisas nas áreas disciplinares de referência – não passam de resíduos pouco significativos.

Podia-se pensar que, dadas as novas atribuições para o perfil de pedagogo, a complexidade, atualmente imposta ao currículo de Pedagogia, demandaria uma ampliação da carga horária, além da ampliação das ciências afins que dão suporte ao fazer pedagógico: Filosofia, Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, Linguística, Biologia, Economia Política e Cultura. Contudo, a prática demonstra o oposto: uma formação aligeirada, com a exclusão, ou clara defasagem, das áreas de conhecimento afins.

Ainda que haja o reconhecimento, por parte de documentos oficiais como na *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior* (2000), de uma formação que contemple aspectos do conhecimento relativos à dimensão cultura, social, política e econômica da educação – e da sociedade como um todo –, as disciplinas que tratam dessas temáticas são retiradas do currículo dos cursos de Pedagogia, para não mencionar as licenciaturas nas demais áreas do conhecimento, enfatizando-se as disciplinas pragmáticas e, altamente, especializadas nos campos em que os futuros professores atuarão. Suprime-se, portanto, qualquer formação humanística mais geral do currículo dos acadêmicos.

Podemos inferir que o ensino superior não está apartado das reformas que vêm sendo implementadas no campo educacional. Em especial,

as Ciências Humanas (e tudo que lhe diz respeito) tem experienciado ofensivas constantes e severas de desconstrução de sua identidade por parte do capitalismo em crise. Para além do modelo como, atualmente, a pesquisa é concebida na academia, ou seja, eivada pela concepção (neo)positivista de ciência, figuras públicas, como o diretor de avaliação da Capes, Renato Janine Ribeiro (2004-2008), proferem, publicamente, sentenças como a seguinte:

> Preciso lembrar uma diferença essencial entre as Humanidades e as outras ciências, que já apontei em meu livro *A Universidade e a Vida Atual*: nas demais ciências, preciso vitalmente de recursos para meu laboratório. Mas, nas Humanidades, se eu brigar com a Capes, o CNPq e a Fapesp, ainda assim posso perfeitamente fazer uma pesquisa de alto nível só comprando *poket books*. Meu mestrado, por exemplo, me custou em livros o esquivamente, hoje, a uns 200 dólares. Isso dá a Humanidade uma liberdade extraordinária, que não podemos minimizar (RIBEIRO *apud* GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 278).

Isso demonstra o quanto nossos governantes e/ou responsáveis por este setor entendem de educação e o prestígio que creditam a ela. Com efeito, com tal percepção só poderemos caminhar em direção a ampla desvalorização da cultura e da produção do conhecimento, especialmente nas Ciências Humanas.

Outro aspecto do processo de degradação do ensino público, mais especificamente o superior, deve ser tratado. Referimo-nos a ampliação e proliferação das faculdades e instituições de ensino privadas. Podemos afirmar que o governo Lula cumpriu a promessa de ampliação de vagas para os campos de ensino pelos quais a União é responsável. Devemos perceber, contudo, como se deu esse processo. Se, por um lado, houve ampliação de vagas e melhora na infraestrutura das Universidades Públicas Federais, além da criação de novos *campi* por todo o Brasil; por outro lado, os incentivos financeiros mais variados foram concedidos às instituições privadas que vendiam – e vendem – certificação, muitas vezes custeados por programas do governo como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), dinheiro público que poderia estar sendo investido em patrimônio público e não no setor que comercializa o ensino privado.

Agravando ainda mais tal cenário, ganha força e, a cada dia, mais adeptos, a ampliação do financiamento das pesquisas realizadas na modalidade a Distância, resguardada de direitos, inclusive, em documentos como o PNE (2001). Em consonância com as orientações da UNESCO, proferidas na *Conferência Mundial sobre Educação Superior* (1998), busca-se aumentar os cursos ofertados nessa modalidade, pois se entende que países como o Brasil possuem uma enorme carência de infraestrutura; assim sendo, para equacionar a crescente demanda por educação superior, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) cumprem papel importantíssimo nesse processo, devendo ser apoiado, portanto, pelos Governos centrais.

No artigo 12 (*O potencial e o desafio de tecnologia*), da referida conferência, encontramos diversas indicação e assertivas a esse respeito. Limitar-nos-emos apenas ao *item b* que diz: “criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, [...]” (UNESCO, 1998).

Conforme estudo realizado por Gatti e Barreto (2009, p. 104):

> [...] entre 2002 e 2007 o número de cursos de graduação cresceu cerca de oito vezes, sendo que a grande expansão se verifica entre 2005 e 2007, facilitada não só pela indução das IES públicas a adotarem EAD, como pela equiparação legal da graduação a distância à presencial, que também abre novas perspectivas de atuação das IES privadas. Dos 107 cursos que havia em 2004, passou-se a 408 em 2007, e das 59.611 matrículas em 2004, chegou-se a 369.766 alunos em 2007.
> É de se notar ainda a explosão da oferta do número de vagas oferecidas por vestibular e outros processos seletivos, que de 113.079 em 2004 alcançam a cifra de 1.541.070 em 2007, o que, considerando o grande investimento inicial demandado por esses cursos, leva a indagar acerca da efetiva capacidade instalada para atender adequadamente os potenciais estudantes.

Tal cenário tem contribuído para o enfraquecimento dos espaços acadêmicos, pois, uma vez que sua infraestrutura tem-se deteriorado ano após ano e que os investimentos para sua manutenção tornam-se, cada vez mais,

parcos, tais ambientes se desprestigiam e se tornam locais ainda mais distantes da memória e da realidade social como um todo.

Ainda sobre a Educação a Distância (EAD), merece menção o modelo, por ela adotado, de tutoria. Contatou-se, por diversas vezes, que o tutor tem ocupado e exercido a função de professor regente de disciplinas dos cursos ofertados nesta modalidade. Além de um prejuízo evidente ao trabalho docente, tal fato contribui, também, para a desvalorização do magistério em nível superior. A fonte de financiamento desses tutores advém do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), que tem como principal finalidade complementar os salários de professores que trabalham para o Estado ou para o Município. A falta de um financiamento sólido e seguro prejudica a estabilidade dos tutores, tornando seu vínculo com o programa de tutoria frágil, pois, ao tutor, se torna necessário atuar, paralelamente, em outras instituições, na busca de um salário mais digno, o que, por sua vez, prejudica seu aperfeiçoamento como profissional em serviço.

Num mundo regido pelo capitalismo e seus dilemas de expansão, comercializar o ensino tem sido algo bastante rentável. Prova disso são as novas instituições privadas que surgem a cada dia. Na famigerada sociedade do conhecimento, a busca por qualificação é crescente e incentivada diariamente. Não porque esclarecerá a humanidade e a conduzirá a emancipação; interessa, primordialmente, a busca por capital, seja como e onde for. Ainda que, uma vez certificado, a prática contradiga o discurso e demonstre mais uma vez que “não há vagas para todos”. Até lá, propaga-se o discurso do investimento pessoal, da polivalência, das repostas criativas aos problemas diários: “a formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.” (BRASIL, 2000, p. 13)

Na prática, contudo, a reforma que foi conduzida pelo Ministério da Educação – uma vez estipulado pela LDB 9.394/96 que, a partir de dezembro 2007, todos os professores da educação básica deveriam ter formação em nível superior – se fez de forma aligeirada e grosseira. No fim, privilegiaram-se

os cursos privados que condensavam, por exemplo, o currículo do curso de pedagogia – em geral, de quatro ou quatro anos e meio – em dois anos, ou menos; comportando nível e conteúdos bastante inferiores, por exemplo, aos daqueles abrangidos nos antigos cursos de magistério em nível médio (o Curso Normal).

Nesse ínterim, desarticulou-se o grupo de intelectuais que pensavam a educação e demandou-se uma nova equipe de especialistas, desta vez, antenados aos parâmetros pertinentes aos novos documentos como, por exemplo, o *Todos pela Educação*, do grupo Gerdau[50]. De um modo geral, o movimento *Todos Pela Educação* esteve articulado a várias instituições particulares que atuavam em diferentes setores. Esses grupos passaram a determinar quem entendia de educação e do que ela tratava. Na superestrutura estavam os representantes empresariais que pensavam e delineavam a política educacional; na base estavam os representantes das comunidades envolvidas. Estes últimos entendidos como corresponsáveis pelo bom desempenho da educação brasileira. Com apoio popular, as políticas públicas desenvolvidas nesse período contribuíram para a investida do setor privado contra o aparelho estatal e a favor de sua desresponsabilização com os compromissos que lhe dizem respeito.

Calava-se, portanto, qualquer contestação mais veemente da população, a qual deveria arcar com o ônus da administração pública dali em diante. Fardo, certamente, existente, uma vez que o governo Lula não rompeu – e não poderia romper – com a política que vinha sendo delineada para o Brasil já há algumas décadas.

---

[50] O Todos pela Educação é um movimento de diversos setores da sociedade que tem por objetivo efetivar o direito à educação pública de qualidade. Assim, é esperado que até 2022, bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso a um ensino básico apropriado. Autointitulado como um projeto de nação, descreve-se como uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável, devendo mobilizar-se, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade. Para tanto elenca cinco metas: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5. Investimento em educação ampliado e bem gerido. Disponível em: http://www.gerdau.com.br/meio-ambiente-e-sociedade/faca-sua-parte-todos-pela-educacao.aspx. Acesso em: 01/03/2015.

Antes de finalizarmos este capítulo, é importante registramos algumas reflexões acerca do atual perfil do pedagogo brasileiro.

Gatti e Barreto (2009) constatam que cresceu o numero de docentes que se intitulam entre o “grupo das minorias”, ou seja, de negros, pardos e/ou indígenas nas primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil. Percebeu-se, contudo, que para lecionar nesses níveis da educação básica, exige-se um grau de escolarização mais baixo, enquadrando, portanto, essa minoria, entre os educadores com menor nível de formação acadêmica.

Em um levantamento realizado pelas autoras (GATTI; BARRETO, 2009), contata-se que o número de pessoas do sexo masculino que, a partir da década de 1990, passam a ingressar no magistério – especialmente em níveis outrora destinados especialmente ao sexo feminino, como a educação infantil e o ensino fundamental – cresce. Acreditamos que tal fato ocorra, dentre outros fatores, pela escassez, cada vez maior, de postos de empregos, embora esse tema mereça maiores investigações para lhe dar suporte. Desta forma, o magistério figurava como uma opção viável para aqueles que buscavam alguma posição mais estável[51] no mercado de trabalho. Ainda assim, hodiernamente, destaca-se em número, predominante, o gênero feminino no magistério de primeiras letras (75%).

Atribui-se esse fato ao público dos anos iniciais da educação básica, afinal, são nos primeiros contatos com a escola (desde a educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental) que predominam as atividades atribuídas pela sociedade e pela cultura ao sexo feminino, como, por exemplo, cuidado com a criança, sua socialização, etc. Nesse sentido, o gênero masculino, por sua vez, demonstra predominar mais em cargos de atividades como direção e supervisão.

> O processo de feminização das outras licenciaturas, um pouco mais tardio que o dos cursos de formação das professoras primárias, ocorreu acompanhando a expansão dos ginásios, nos anos 1950 e 1960, e a popularização da escola de primeiro grau de 8 anos, após a Lei nº 5.692/71, que foi seguida da perda relativa de prestígio dos professores, e em particular dos licenciados, e da piora nas

[51] Além de estabilidade, o setor público também proporciona aposentadoria integral, atendimento de saúde, bem como a oportunidade de carreiras melhor estruturadas.

> condições de trabalho e remuneração. Mas nesse segmento da docência – o do professor especialista – os homens ainda mantêm uma presença significativa, chegando a constituir quase a metade dos estudantes em vários cursos e representando mais de 70% dos alunos de Física (p. 32).

Por fim, a perspectiva que compreende a docência como “vocação” ou “missão” ainda se encontra bastante viva e arraigada na sociedade atual, em especial, entre alguns docentes. Isso contribui para a manutenção da concepção equivocada na qual se concebe o ensino como uma atividade não-profissional e não-científica; desta forma, retarda ou, ainda, dificulta avanços e conquistas da categoria perante o mundo do trabalho na forma de leis, por exemplo.

Vimos observando que as teoria ou propostas/políticas apontadas muitas vezes como críticas e progressistas estão eivadas pelo discurso burguês, conscientemente ou não disso. Com efeito, percebemos a necessidade de uma análise mais radical e profunda, apreciações que retomem os fundamentos que embasam tais propostas. Nossa pesquisa nos permitiu evidenciar que tais concepções não apontam no sentido da emancipação humana, mas, predominantemente, reforçam a perspectiva na qual se crê ser possível humanizar o capitalismo ou mesmo reposicionar os países do terceiro mundo na divisão internacional do trabalho e do capital.

Percebe-se que, na maioria das pesquisas e estudos acerca da qualificação profissional dos educadores, a *expertise*, em seus campos de atuação, aliada à didática é a condição chave para o bom funcionamento e, até mesmo, para a superação de alguns problemas que extrapolam os assuntos mais diretamente correlacionados à escola e ao ensino. Esquece-se, no entanto, e foi o que tentamos ressaltar nesta pesquisa, a necessidade de uma educação que forme amplamente e que esteja alicerçada sob a realidade, não se esquecendo, em nenhum momento, o compromisso com o acesso ao conhecimento, seu domínio e capacidade de produzi-lo da melhor forma possível. Isso implica jamais abandonar o imperativo de uma formação no sentido mais radical da palavra e não uma mera qualificação/capacitação para uma profissão enquanto uma necessidade do mercado de trabalho. Essa

formação, por sua vez, deve ser capaz de oferecer elementos que possibilitem uma leitura mais abrangente de mundo, lúcida de que, por melhor qualificado que seja este educador, há problemas que somente a sua boa vontade ou a sua *expertise* não são capazes de resolver.

5. CONCLUSÃO

A peculiaridade de interagir com a natureza e com os outros seres humanos, transformando-a “conscientemente” e sendo modificado por ela, é desenvolvida pelo ser humano no processo de trabalho. Ao atuar sobre a natureza na forma de relação de produção, modificando-a para poder se adaptar melhor ao meio, o homem também sofre influência, de modo recíproco, dela; transformando, assim, sua própria essência. Essa capacidade é o que difere, para Marx (2008), o homem dos demais animais. Numa sociedade de classes, em especial, na atual sociedade capitalista, o homem se desfigura, ele já não é mais o fim, mas o meio para a consolidação dos interesses do verdadeiro senhor deste modo de produção, que é o capital.

Cremos não ser mais possível encobrir as incoerências que regem este sistema. Continuar com este tipo de pensamento é reafirmar apenas que “[...] quanto mais depressa o operário aumentar a riqueza alheia, tanto mais gordas serão as migalhas que sobram para ele” (MARX, 2010, p. 56). Mészáros (2002) permitiu-nos verificar que as crises atuais atingem todo o globo de forma prolongada e, quando agrupadas, são extremamente nocivas tanto para o planeta quanto para a raça humana.

Em meio a esse cenário, como vimos, o ensino não saiu imune. Implementado, em grande parte, por orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, o campo educacional brasileiro, bem como o dos demais países enquadrados na periferia do capitalismo, vem sofrendo diuturnamente as conseqüências da influência dessas entidades nas decisões que versam sobre os assuntos econômicos e sociais de seu interesse.

Tomando, especificamente, o objeto desta pesquisa – o ensino superior no que diz respeito à formação do pedagogo brasileiro –, constatamos que os organismos multilaterais incentivam, inclusive com restrições para a obtenção de empréstimos, a ideia de que o Governo Federal envie montantes de dinheiro para instituições de ensino superior particulares, política de caráter extremamente duvidoso, sob o discurso de promover a acessibilidade de todas as classes a este nível de ensino.

Ghiraldelli Jr. (2009) denuncia como a política do ministro da educação de Lula, à época, Fernando Haddad, ao invés de promover a ampliação do ensino público superior, opta por eximir as faculdades privadas de taxas (e até de fiscalização), por meio de incentivos fiscais, desde que permitam o acesso de “alunos carentes” às suas vagas ociosas. O problema, no entanto, é que – num mundo regido pelo capitalismo – essas instituições que se propõem a vender uma qualificação em nível superior, passam a ampliar o número de vagas anteriormente ofertadas para receber montantes ainda maiores de dinheiro público. Entrementes, tal conjuntura contribuiu – e tem contribuído – pela busca incessante de certificação por parte dos clientes, de um lado, e, do outro, para ânsia cada vez maior de lucro por parte destas empresas.

Isso, em certa proporção, acarreta o sucateamento das universidades públicas. Portanto, a falta de incentivos, em especial nessas universidades, contribui sobremaneira para o descaso com o ensino que temos vivenciado, com repercussões sobre o regime de trabalho sob o qual os professores são submetidos para (sobre)viver.

É nesse contexto que ganha cada vez mais força e respaldo o processo de privatização das instituições de ensino superior públicas e a oferta de Educação à Distância (EAD) como uma alternativa ao ensino presencial regular. Na América Latina, especialmente, esse ramo achou um campo fértil de propagação, com consequências que já começamos a sentir em nossos dias. Frases como: “*Ensino superior é isso. Você faz a qualquer hora em qualquer lugar*”, tornam-se frequentes e comuns; na “sociedade do conhecimento”, o saber universal não existe. Ele dever ser volátil e com validade sempre programada.

Em contrapartida, os defensores deste modelo de ensino e, mais amplamente, de sociedade, argumentam que o avanço tecnológico é sinônimo de riqueza, e a sua carência resultaria em atraso e pobreza econômico-social. Portanto, cabe a educação se desvincular das burocracias típicas do Estado e promover o acesso de todos ao conhecimento. Tal falácia, no entanto, cai por

terra tão logo as contradições inerentes ao sistema fiquem visíveis mesmo ao pior míope:

> Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe a difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis (MÉSZÁROS, 2011, p. 69, grifos do autor).

O tripé que, anteriormente, servia de base para a universidade vê-se, cada vez mais, submisso aos interesses do capital e, com isso, o objetivo maior de fazer pesquisa, para promover o ensino e a extensão, transforma-se e as poucas instituições que ainda se definem universidades passam a atender as exigências diretas dos seus novos clientes, vendendo o ensino e promovendo a pesquisa com vistas a atender os serviços demandados pelo mercado. Podemos inferir, pois, que já não se pretende formar o indivíduo em sentido amplo, mas apenas qualificá-lo ou, melhor ainda, torná-lo competente.

Após as análises realizada nesta pesquisa, pudemos concluir que a formação atual do pedagogo brasileiro enfrenta diversos problemas a serem superados. A necessidade de políticas educacionais que atendam antes aos interesses da nação que o dos países imperialistas, parece-nos ser uma modificação fundamental ao atual panorama da educação formal superior, pois pudemos perceber que os documentos oficiais que versam sobre a formação deste profissional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96)* e a *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*; etc.) estão em consonância com documentos internacionais (PRELAC, Conferências Internacionais de Educação Para Todos, etc.) que, em linhas gerais, não tem contribuído eficazmente para a superação dos problemas educacionais nos países periféricos.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas adquirem força e basilam-se no argumento de uma formação curta e bastante pragmática; deste modo, contribuem para enterrar ainda mais a classe trabalhadora – ainda a maior consumidora deste ensino – em discussões vãs e

no repasse de saberes imediatos, que devem ser aplicados ao cotidiano rapidamente, afinal correm o risco de logo estarem defasados. A crítica e a reflexão aqui são meros termos que podem aparecer em um estudo ou outro, sem, contudo uma análise radical sobre sua semântica; o papel que vem sendo destinado à universidade é o de “formar profissionais competitivos, flexíveis, versáteis, ágeis, proativos, resilientes, inovadores, criativos, capazes de empreender, acompanhar e promover mudanças” (SANTOS et. all, 2010, p. 118). Em outras palavras, o capital necessita que se qualifiquem profissionais que possam atuar em meio as suas crises sem confrontá-lo, mas, pelo contrário, ajudando-o com alternativas criativas.

No caso brasileiro, tentando atender as demandas internacionais, a proposta de educação Superior Não Universitária parece ser a mais cabível, pois é mais barata e atende de forma mais eficiente às necessidades empresariais atuais. Logo, o Ensino Superior Não Universitário é apontado como a “alternativa possível para a educação mais elevada destinada à classe trabalhadora” (SANTOS et. all, 2010, p. 125). Sob a esteira destas reformas, o respaldo antes resguardado à universidade se perde e passa-se a enfatizar o ensino superior nos institutos e faculdades como se estes equivalessem àquela.

Trabalhando atento aos padrões de qualidade total, agora presentes na escola de forma bastante contundente, o educador assemelha-se a um comerciante, responsável por vender o seu produto aos seus clientes da melhor forma possível. A palavra de ordem para a escola é clara: reforma. No entanto, não há uma reforma nas bases da sociedade, mas adaptações aos novos padrões do mercado; uma educação sempre antenada à última moda, buscando na ecleticidade as respostas para conciliar o inconciliável. Assim, no mundo pós-moderno, importa mais a persuasão que a razão.

Em outras palavras, o professor já não deve mais apoiar-se na filosofia para explicar a complexificação de seu fazer, mas deve formar-se de acordo com – e para – as demandas da contemporaneidade. “Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o ‘professor-

profissional', competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 85).

Verificamos que a formação do professor pedagogo, bem como das demais licenciaturas, no Brasil, tem sido aligeirada e esvaziada de conhecimento. Em meio à disputa que, de um lado, demanda mais teoria para esses cursos e que, de outro, mais prática, os profissionais graduados nessas instituições encontram-se, cada vez mais, desamparados e sem perspectiva, pois se sentem despreparados e desmotivados para exercerem a carreira em que se formaram.

Em meio a este drama, restou ao professor sobreviver frente ao caos e à instabilidade que se tornou sua profissão: organização sindical estilhaçada; carga horária excessiva; aulas precarizadas pelas condições físicas dos espaços e o montante de alunos por sala; instabilidade constante no emprego e, por consequência, pouca perspectiva de carreira.

Nesse ínterim, as instituições responsáveis pela formação acadêmica do pedagogo têm encontrado uma série de dificuldades para manterem seu funcionamento em condições minimamente aceitáveis. A Educação a Distância tem aparecido, também, como a maneira viável para um ensino superior possível de abranger a grande maioria da população brasileira, conforme documentos da Unesco (1998, 2007). Assim, o financiamento outrora destinado às instituições de ensino superior públicas deve, agora, ser disputado com programas que o destina também a IES privadas e a instituições de ensino superior na modalidade EAD.

O processo de sucateamento das instituições de ensino superior públicas e os parcos investimentos em programas de extensão, que possibilitem uma articulação entre teoria e prática de ensino, fazem com que a formação dos educadores seja defasada e contribui para o temor que muitos enfrentam ao encarar o mercado de trabalho.

As pós-graduações, portanto, se incumbiriam de minimizar tais defasagens. No entanto, não é papel deste nível formar ou, mesmo capacitar, professores de modo a dar-lhes uma *expertise* para atuarem, da melhor maneira, no cotidiano de sala de aula. Em geral, esquece-se que o papel das

pós-graduações é formar pesquisadores. Ademais, pudemos perceber, também, que a grande maioria de pós-graduados não está interessada em voltar a atuar como regente de sala da educação básica; a pós-graduação é entendida como a possibilidade de ascensão a cargos no ensino superior.

Nossa análise buscou mostrar os efeitos desta crise estrutural do atual sistema vertidas sob o campo educacional. Deste modo, as chamadas crises momentâneas, que são apontada repetidamente como algo passageiro, limitadas a si próprias, têm, na verdade, atingido a sociedade como um todo. Seus efeitos destrutivos já são sentidos em diferentes instâncias sócio-culturais, aprofundando-se, a cada dia, mais.

Em contrapartida a realidade ora em voga, acreditamos ser possível a aplicação de uma nova concepção de educação, ainda que limitada a sua vertente formal. É necessário, contudo, a superação de algumas limitações, especialmente, de caráter político-econômico que esbarram nessa demanda. Cremos, pois, que ao ensino cabe transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade – pré-condição para a produção do conhecimento. É papel das instituições educacionais promover esse processo, a fim de ampliar e potencializar esses resultados. Tal perspectiva, entretanto, só poderá ser, plenamente, praticável em um novo tipo de sociabilidade, que aponte para além do capital.

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **A Desertificação Neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOJANIC, A. Enquanto Milhões Passam Fome, 1,3 bi de Toneladas de Comida é Desperdiçado. **Especial para o UOL** 06/05/2014, 06h00. Disponível em: http://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2014/05/06/enquanto-milhoes-passam-fome 13-bi-de-toneladas-de-comida-e-desperdicado.htm. Acesso em 31/01/2015. Acesso em: 15/fev/2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03/12/2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília: MEC, 2000, disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf. Acesso em: 23/04/2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 23/04/2014.

BRASIL, CNE (2005). "Parecer CNE/CES n. 05/2005, de 13/12/2006" pp. 217-241. In – SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

BRASIL, CNE (2006). "Resolução CNE/CP 1/2006, de 15/05/2006" pp. 246-253. In – SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

CARNEIRO, R. Educación 2000 Sobre Conocimiento y Aprendizaje para el Nuevo Milenio. pp. 25-42. In – **Revista PRELAC**, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf. Acesso em: 15/fev/2015.

CARNOY, M. Mayor Acceso, Equidad y Calidad en la Educación De América Latina: ¿Qué lecciones deja para el proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe? pp. 43-64. In – **Revista PRELAC**, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf. Acesso em: 15/fev/2015.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**? São Paulo: Autores Associados, 2003.

ENGELS, F. **Anti-duhring**. 3 ed. Paz e Terra, 1990.

FANFANI, E. T. Profesionalización de los Docentes Algunas Dimensiones de la Representaciones y Temas de la Agenda Política. pp. 85-103. In – **Revista PRELAC**, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf. Acesso em: 15/fev/2015.

FRANCO, R. Situación Social Actual en América Latina y el Caribe y su Influencia en el Desarrollo de la Educación. pp. 13-24. In – **Revista PRELAC**, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf. Acesso em: 15/fev/2015.

FUKUYAMA, F. **O Fim da História e o Último Homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: **UNESCO**, 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em: 02/jun./2014.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

KATZ, C. Tecnologia e Economia Armamentista (pp. 203 – 214). In – COGGIOLA, O.; KATZ, C. **Neoliberalismo ou Crise do Capital**? 2 ed. São Paulo: Xamã, 1996.

LEHER, R.. Um Novo Senhor da Educação? A Política Educacional do Banco Mundial para a Periferia do Capitalismo. **Outubro** – Revista do Instituto de estudos Socialistas N° 03. São Paulo, 1999.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**: ensaios sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social, 2**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAIA FILHO, O. N. A questão do método dialético: uma contribuição provisória. – In: **VI Semana Universitária da UECE**: exclusão do conhecimento/exclusão da riqueza, 2001, Fortaleza. VI Semana Universitária da UECE, 2001. v. 01. p. 01-24.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARCUSE, H. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna. In – **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

MARINHO JUNIOR, E. V. O Processo de Precarização da Escola Pública e as Consequências na Formação Docente: proposta de um novo modelo de educação em Marx. **Monografia** (graduação). UECE/CED, 2012.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, K. **O Capital**, vol. I, livro I. 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 10 ed. São Paulo: Global, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES SEGUNDO, M. D. O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.
MÉSZÁROS, I. Para Além do Capital. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimentos e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como Ator Político, Intelectual e Financeiro (1944-2008).** Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2010.

PRELAC. Educación Un Trayecto Regional hacia la Educación para Todos. pp. 07-12. In – **Revista PRELAC**, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf. Acesso em: 15/fev/2015.

PRELAC. Presentación. pp.03-06.. In – **Revista PRELAC**, Ano 1, n. 0, agosto 2004, Chile: UNESCO, 2004. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf. Acesso em: 15/fev/2015.

PRESSE, DA FRANCE. Uma em Cada Oito Pessoas no Mundo Passa Fome, Diz Relatório: número de famintos caiu de 868 para 842 milhões em cerca de um ano.
Região do mundo com mais fome continua sendo a África subsaariana. 01/10/2013 07h00 - Atualizado em 01/10/2013 15h18. Disponível em: http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/10/uma-em-cada-oito-pessoas-no-mundo-passa-fome-1.html acesso em 31/01/2015. Acesso em: 15/fev/2015.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D. O Ensino Superior Não Universitário no Brasil: a reforma para o mercado (pp. 107-129). In – JIMENEZ, S.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D. **Marxismo, Educação e Luta de Classes:** pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um Fantasma Ronda o Professor: a mística da competência (pp. 81-98) In - MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimentos e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**, vol. 1. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação – 1998. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxivisao-eacao.html. Acesso em: 15/fev/2015.

UNESCO; PRELAC. Educación de Calidad para Todos: un asunto do directo humano. Documento de discusión sobre políticas educativas. In – II Reunión intergubernamental del PRELAC. Santiago, Chile: UNESCO, 2007. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf. Acesso em: 15/fev/2015.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TONET, I. **Educação Contra o Capital**. 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2007.