

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CRISE DA PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

ALESSANDRA PETERNELLA

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**CRISE DA PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

Tese apresentada por ALESSANDRA PETERNELLA, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH.

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Peternella, Alessandra

Crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI / Alessandra Peternella ; orientadora : Maria Terezinha Bellanda Galuch. – 2016.

P479c 290 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2016.

1. Professores – Formação. 2. Educação – Pedagogia – Brasil. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Título.

CDD 22. ed. 370.710981

Catalogado por Fellipe Borges de Oliveira

CRB-11/1000

ALESSANDRA PETERNELLA

**CRISE DA PEDAGOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO
NO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM – Maringá (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco – UEL – Londrina

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos – UNIOESTE – Cascavel

Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara – UEM – Maringá

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas – UEM – Maringá

MARINGÁ, 31 DE MARÇO DE 2016

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, **Zico e Lourdes**, à **D. Nete** (*in memoriam*), minha mãe do coração, e a **todas as pessoas** deste planeta que sentem “na pele” que a prioridade do capital não é o ser humano.

AGRADECIMENTOS

No período destinado a produção deste trabalho, a dialética vida e morte revelou a fragilidade da vida, muitas vezes esquecida em virtude das “turbulências” que nos acometem diariamente. A lição foi o dever de concluí-lo, apesar de suas limitações e de, não poucas vezes, ter me esquivado da tarefa. Mas, por entender que as oportunidades de contribuir com a compreensão dos antagonismos da sociedade e as possibilidades de superá-los, para além da imediaticidade, não podem ser perdidas, encontrei motivo para a sua finalização. Assim, no tecido de circunstâncias que me envolveram nesta trajetória, muitos são aqueles a que agradeço por terem colaborado, de diferentes maneiras, para que este trabalho se concretizasse, especialmente,

- Ao **Rhayder**, meu companheiro, pelo amor, apoio, carinho, compreensão, por suportar o insuportável, muitas vezes sem a minha presença.

- Ao **Juan Pablo**, meu filho querido e amado, que tem resistido bravamente à ausência física de sua mãe desde sempre.

- À **Rhyanne**, minha filhota, por ser tão querida e amável.

- Aos meus pais, **Zico e Lourdes**, imprescindíveis na minha vida, por tudo que representam para mim.

- Às minhas queridas e amadas, irmã e sobrinha, **Márcia e Luanny**, por cuidarem, com tanto carinho e atenção, do papai e da mamãe, nesta fase de transição da vida deles, que nos pegou desprevenidos (**Lu**, obrigada por ficar de plantão esperando o arquivo da tese para impressão e protocolo no PPE).

- Ao meu irmão e minha sobrinha, **Marcos e Lívia**. Amo muito vocês!!!

- À D. **Carmem**, meu “braço direito”, pessoa que eu admiro pela garra na luta diária como matriarca de sua família.

- Aos vizinhos e amigos, **Rogério e Lili**, pelo apoio, carinho, atenção e pelos lanchinhos na reta final. **Lili**, obrigada pelo incentivo e companhia nas caminhadas no final da tarde ou as cinco e meia da manhã, para aliviar o estresse.

- Ao amigo **Antonio Carlos Jacinta Lobo (Fio)**, pelo carinho e pelo delicioso cuxá.

- À **Francisca Araújo Pereira**, pela amizade, carinho, apoio e compartilhar de ideais e inquietações no formar pedagogos.

- À minha orientadora, **Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuch**, pela amizade, pela firmeza sem perder a ternura, pela humanidade, por confiar em mim e por sempre me desafiar intelectualmente promovendo meu desenvolvimento, desde o mestrado, e por contribuir de maneira desmedida para que este trabalho se concretizasse.

- À Prof^a. Dr^a **Gisele Masson** e à Prof^a. Dr^a **Rosângela Célia Faustino** pelo aceite em participar da qualificação, pela leitura atenciosa e as contribuições primorosas à qualidade teórica do trabalho.

- Ao Prof. Dr. **Roberto Deitos** e à Prof^a. Dr^a **Angêla Mara de Barros Lara** pelo aceite em participar da Banca Examinadora de Defesa e pelas contribuições essenciais já na qualificação.

- À Prof^a. Dr^a **Sandra Aparecida Pires Franco** e à Prof^a. Dr^a **Maria Angélica Olivo Francisco Lucas**, pelo aceite em participar da Banca Examinadora de Defesa, pela leitura atenciosa do trabalho e as contribuições que muito o enriqueceram por meio das discussões e reflexões realizadas naquele momento.

- Aos professores e amigos do doutorado.

- Aos companheiros de luta, **Ghedin, Osvaldo, Waldemar, Miquéias, Emanuella, Osmiriz**, pela amizade e pela oportunidade das discussões, reflexões e ações junto ao movimento social e educacional do campo em Roraima.

- Aos caros **colegas professores do Curso de Pedagogia** da Universidade Estadual de Roraima, pelo apoio e compreensão de minhas ausências, em alguns momentos, das atividades da coordenação do curso, para a finalização deste trabalho.

- À professora **Íris Anita Fabian Ramirez**, coordenadora acadêmica da UERR, pelo suporte e apoio às questões do curso de pedagogia nos momentos em que precisei me ausentar para trabalhar na pesquisa, na reta final.

- Ao professor **Lucas Avelar**, pela tradução do resumo, incentivo e amizade.
- Ao professor **Ednaldo Coelho**, pela formatação das tabelas;
- À **Leni** pela disponibilidade, atenção e dedicação na revisão da Língua Portuguesa nos minutos finais.
- À Universidade Estadual de Roraima pelo apoio.
- Às Instituições de Ensino Superior que cederam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, fonte dos dados desta pesquisa.

A previsão mais importante da economia política dos trabalhadores é a de que a humanidade só terá se libertado da catástrofe capitalista quando uma grande revolução social tiver enquadrado os resultados desta época burguesa, o mercado mundial e os meios de produção modernos, quando então o progresso humano deixará de se assemelhar àquela odiosa divindade pagã que só bebia seu néctar no crânio de suas vítimas (JOSÉ MARTINS, setembro de 1999).

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (BRECHT, 1977, p. 45).

[...] a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação só serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida. [...]. Nessa época a pedagogia, como criação da vida, ocupará o primeiro lugar (VIGOTSKI, 2010, p. 462).

PETERNELLA, Alessandra. **Crise da Pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI**. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2016.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desvelar os determinantes históricos da crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Primeiramente, discutimos as condições de origem da crise da pedagogia como ciência, na transição do século XIX para o século XX, momento em que a burguesia torna-se classe reacionária e a classe trabalhadora toma consciência de si como revolucionária. Em seguida, analisamos a configuração da crise da pedagogia no contexto dos ciclos econômicos no século XX, ante as estratégias para a acumulação do capital, com o deslocamento do eixo dinâmico da economia mundial da Europa para os Estados Unidos, período este de guerras e revoluções. Na sequência, analisamos a reconfiguração da crise da pedagogia na transição do século XX para o século XXI, perante a reestruturação produtiva, a mudança no papel do Estado, sob o ideário neoliberal, e no âmbito cultural, sob o ideário pós-moderno. Analisamos documentos elaborados e/ou divulgados pelas Organizações Internacionais (OI), neste contexto. Por fim, discutimos as mudanças econômicas e políticas na sociedade brasileira decorrentes da reestruturação macroeconômica e política, as quais desencadearam um movimento de reformas a partir da década de 1990, no sentido de situar o contexto de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia, de Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, da cidade de Boa Vista-RR, visando analisar as implicações da crise da pedagogia à formação do pedagogo pós-DCNP de 2006. Os resultados indicam que as condições objetivas determinam a crise da pedagogia como ciência, pois em momentos de crise do capital o Estado e a educação são chamados para socorrê-lo, aquele como regulador da economia e esta para a formação de sujeitos que a sociedade demanda, erigindo ideologias pedagógicas para respaldá-la, que se tornam dominantes. Atualmente os ideários dominantes são o neoliberal e o pós-moderno e suas implicações à formação do pedagogo no Brasil se revelam nos PPC pela supervalorização da cultura desvinculada da base material da vida, que leva ao esvaziamento de conhecimentos científicos necessários à atuação do pedagogo dificultando a compreensão das contradições sociais. Concluimos que a crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo serão resolvidas mediante a superação das condições objetivas que as determinam, por outra sociedade em que não haja a exploração e dominação de uns sobre outros.

Palavras-chave: Crise do capital. Crise da pedagogia como ciência. Formação do pedagogo no Brasil.

PETERNELLA, Alessandra. **Crisis of Pedagogy and its implications to the formation of the pedagogue at the beginning of the XXI century**. 290 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Guidance: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2016.

ABSTRACT

This study aims to reveal the historical determinants of pedagogy crisis and its implications to the formation of the pedagogue at the beginning of the century, under the theoretical and methodological contributions of historical and dialectical materialism. This is a bibliographical and documentary research. First, we discuss the conditions of the pedagogy crisis origin like a science, in the transition from the nineteenth to the twentieth century, a time when the bourgeoisie becomes reactionary class and the working class becomes conscious of itself as revolutionary. Then we analyze the pedagogy of crisis setting in the context of the economic cycles in the twentieth century, before the strategies for the accumulation of capital, with the displacement of the dynamic axis of the world economy in Europe to the United States, a period of wars and revolutions. In sequence we analyze the reconfiguration of the pedagogy of the crisis in the transition from the twentieth to the twenty-first century, before the restructuring process, the change in the state's role, under the neoliberal ideology, and in the cultural sphere, in the postmodern ideology. We analyze documents prepared and / or disclosed by International Organizations (HI) in this context. Finally, we discuss the economic and political changes in Brazilian society due to macroeconomic and policy restructuring, which triggered a reform movement from the 1990s, in order to situate the context of reformulation of courses Pedagogical Projects (PPC) education, Higher education Institutions, public and private, in the city of Boa Vista-RR aiming to analyze the implications of the pedagogy of the crisis in the formation of post-DCPN pedagogue 2006. The results indicate that the objective conditions define the pedagogy of crisis as a science, as the capital of the times of crisis the state and education are called to help him, that as a regulator of the economy and that for the formation of subjects that society demands, erecting educational ideologies to support it, which become dominant. Currently the dominant ideologies are neoliberal and postmodern and its implications to the formation of the pedagogue in Brazil, are revealed in PPC by overvaluation of culture unlinked of material base of life, which leads to the emptying of scientific knowledge necessary for the performance of the pedagogue, hindering the understanding of social contradictions. We conclude that the crisis of pedagogy and its implications to the formation of the pedagogue will be resolved by overcoming the objective conditions that determine it, for another company in which there is no exploitation and domination of some over others.

Keywords: Capital crisis. Pedagogy of crisis as science. Formation of the pedagogue in Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CP	Conselho Pleno
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EPT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
Inep Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
OI	Organizações Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não Governamentais
Opep	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: ESTADOS UNIDOS: ESTRUTURA E EVOLUÇÃO DO EMPREGO NO PERÍODO PÓS-GUERRA (1950-1990) (EM MIL).....	123
Tabela 02: MATRIZ CURRICULAR DOS PPC A, B, C, D ANALISADOS.....	243

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	15
1.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
2	DETERMINANTES HISTÓRICOS DA CRISE DA PEDAGOGIA	34
2.1	CONSOLIDAÇÃO DO MODO DE VIDA DO MUNDO BURGUESES E SUA NEGAÇÃO.....	39
3	CICLOS ECONÔMICOS NO SÉCULO XX E A CRISE DA PEDAGOGIA	93
4	CRISE DA PEDAGOGIA NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI	124
5	IMPLICAÇÕES DA CRISE DA PEDAGOGIA À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI	200
5.1	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E A DEFINIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE	206
5.2	PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	217
5.2.1	Relação educação-sociedade	220
5.2.2	Concepção de ciência e processo de conhecimento	230
5.2.3	Papel da escola e do ensino	236
5.2.4	Expressão dos pressupostos da formação na matriz curricular	241
6	CONCLUSÕES	273
	REFERÊNCIAS	279

1 INTRODUÇÃO

A intenção desta pesquisa é desvelar os determinantes históricos da crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI, no Brasil, mais precisamente após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (DCNP), Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006.

Consideramos válido destacar que, embora muitos estudos sobre a pedagogia e a formação do pedagogo já tenham sido realizados, os quais apontam a persistência da histórica indefinição do que é a pedagogia ou deva ser e o que é a formação do pedagogo ou deva ser; de qual é ou deve ser a função do pedagogo ou de como o curso de pedagogia deve ou não se organizar, intenta-se, neste estudo, contribuir com possíveis avanços na compreensão do problema. Vale ressaltar, também, que essa pesquisa refere-se a um estudo bibliográfico e documental, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, que busca nas crises periódicas permanentes do capital os determinantes da crise da pedagogia como ciência e de suas implicações à formação do pedagogo na atualidade brasileira.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O objeto de estudo desta tese é, em última instância, a formação do pedagogo no Brasil e tem como perspectiva avançar sobre um alicerce já construído com a elaboração da dissertação de mestrado¹, portanto, trata-se de um esforço continuado de pesquisa. Informamos que, no mestrado, a investigação deteve-se na problemática da relação entre teoria e prática na formação desse profissional, sob o aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético e da teoria histórico-cultural (Escola de Vigotski).

Ao fim do referido estudo e envolvida com a formação de pedagogos, como professora em um curso de pedagogia na cidade de Boa Vista-RR, buscamos refletir, a partir dos resultados obtidos, as possibilidades de um currículo com

¹ A Relação Teoria e Prática na Formação do Pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural. Maringá: UEM, 2011. Uma versão foi publicada em livro, em 2012, com o título a Relação teoria e prática na formação do pedagogo, Maringá: EDUEM, 2012.

conteúdos e procedimentos que pudessem articular teoria e prática. Contudo, deparamo-nos com o conflito de ideias e de práticas a respeito de como deve organizar-se a formação desse profissional e dos pressupostos teóricos em que se deve assentar, mesmo com a promulgação das DCNP, de maio de 2006, que definem a docência como base da identidade do pedagogo. Assim, ante o conflito, de ideias e de práticas, referente ao que é e como deve ser a formação do pedagogo, houve a tentativa de buscar uma referência na própria pedagogia, a qual resultou infrutífera para o propósito, situação que consistiu em motivo para esse estudo.

Deste modo, à medida que foi sendo traçado o “estado do conteúdo” em relação ao significado de pedagogia no cenário nacional, por meio do levantamento bibliográfico de dissertações, teses, artigos e livros produzidos nas últimas décadas, mais especificamente a partir dos anos de 1990, período em que desencadeia uma ampla reforma nas políticas educacionais brasileiras, observamos, também, não ser consensual o que a define, levando a algumas indagações: em que base(s) se assenta(m) as diferentes concepções de pedagogia? A pedagogia e o curso de pedagogia são a mesma coisa? É possível pensar a organização curricular do curso de pedagogia sem ter clareza do que constitui a própria pedagogia? Como a compreensão sobre o que é a pedagogia pode contribuir para organizar o currículo da formação do pedagogo?

O fato de haver edições e reedições de obras que versam sobre a identidade da pedagogia dão pistas de que se trata de um tema ainda em pauta. Como exemplo, citam-se os livros organizados por Selma Garrido Pimenta, “Pedagogia, Ciência da Educação?”, publicado inicialmente em 1996 e reeditado em 2011; “Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas”, cuja primeira edição data de 2002 e a terceira edição de 2011; “Pedagogia e Pedagogos para quê?”, de José Carlos Libâneo, publicado em 1998, com a 12ª edição, em 2010, e segunda reimpressão, em 2012; “Pedagogia como Ciência da Educação”, de Maria Amélia Santoro Franco, resultado de sua tese de doutorado, publicado em 2003, com segunda edição ampliada, publicada em 2008.

Os autores supracitados, na apresentação de suas obras, justificam que as ideias nelas expostas permanecem atuais e indicam a necessidade de manter o debate sobre a pedagogia constituir-se como ciência e de retomá-lo no que se

refere à formação do pedagogo pós-DCNP, as quais não a tomam em sua cientificidade e descaracterizam o ser pedagogo – questão que perpassa a problemática de sua identidade profissional, ou seja, a de ser ou não a docência sua base identitária. E, de acordo com Franco (2008), nas atuais DCNP, “[...] constata-se que a Pedagogia não foi considerada enquanto campo científico, o que, por certo, dificultará a inserção dos processos e das práticas de formação, na realidade do mundo contemporâneo”. A autora ressalta, ainda, que, “[...] essa situação vem agravar o vácuo já existente entre o campo de referência da investigação pedagógica e suas práticas de formação profissional” (FRANCO, 2008, p.146).

Na contramão dessa defesa, da pedagogia como a ciência da educação com exclusividade no trato do fenômeno educativo, encontra-se aquela que afirma que para a sua apreensão faz-se necessário o empenho das “ciências da educação”, sendo a pedagogia uma delas e não a que tem em si a responsabilidade de dar respostas aos problemas da prática pedagógica. Esse movimento, de acordo com Cambi (1999), origina-se na segunda metade do século XX, pela abertura da pedagogia aos

[...] problemas mundiais, para as práticas educativas e teorizações pedagógicas elaboradas em área não européia e, portanto, caracterizada por uma condição econômica, política e social e por tradições culturais bastante diversas das que são típicas em países mais adiantados (CAMBI, 1999, p.587).

Contribuições vindas dos estudos antropológico-culturais; inovações pedagógicas realizadas por países em desenvolvimento; e campanhas de educação popular evidenciaram, segundo o referido autor, a necessidade de pôr em dúvida uma série de certezas pedagógicas, permitindo à pedagogia e à educação enriquecerem-se de novos modelos e novos horizontes. Assim,

[...] **no curso da segunda metade do século XX** completou-se definitivamente e **se impôs em âmbito mundial** uma radical transformação da pedagogia, que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou o seu eixo epistemológico. Da pedagogia passou-se à ciência da educação, de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências [da educação] (CAMBI, 1999, p.587, grifos nossos).

O autor sustenta que “[...] a Pedagogia entrou em crise como saber unitário ao se tornar cada vez mais tributária de saberes especializados, assumidos como ‘ciências auxiliares’, mas que, na realidade, reescrevem sua identidade interna, fracionando-a e disseminando-a em vários setores” (CAMBI, 1999, p.596).

Este fato revela a defesa de uma pedagogia específica para cada “realidade”, para cada grupo cultural, coadunada ao ideário da valorização da diversidade e da diferença, bem como da ênfase na cultura e na identidade local, quando, contraditoriamente, no âmbito econômico, observamos o avanço do capitalismo para as mais diferentes regiões do Planeta, com a globalização² da economia capitalista, em que se proclama um sujeito cosmopolita. Neste quadro, conforme Silva (2004, p.2-3), desenham-se as seguintes questões: “Para que ensinar: para o mundo globalizado e/ou cosmopolita ou para o resgate da cultura, da identidade e dos interesses nacionais ou de grupos específicos no interior de uma nação?” Essa questão correlaciona-se com o que e como ensinar. Deste modo, como bem destaca o autor, entra em jogo o tipo de pessoa a ser formada e com quais valores, assim como por quais estratégias políticas e metodológicas os pedagogos devem guiar-se.

Também foi observado que a problemática referente à indefinição sobre o que compete à pedagogia e às ciências da educação não se restringe ao Brasil, está presente nas discussões de autores latino-americanos, portugueses, italianos, franceses e alemães, conforme os estudos de Cabral (2003), Franco (2012) e Saviani (2008a). Ainda, a indefinição quanto ao significado do que seja a pedagogia e o pedagogo, de acordo com Saviani (2008a), expressa-se em fatos como o de vários países da América Latina não denominarem os cursos das universidades destinados à formação de educadores como pedagogia, mas como ciências da educação. Além disso, o autor destaca que uma marca em sua trajetória é seu caráter polêmico, por ter o pensamento pedagógico, ao longo do

² A globalização não se constitui em fenômeno novo, mas “[...] uma tendência que acompanha todo o capitalismo, desde seus primórdios, fazendo parte constitutiva de sua lógica interna”. Assim, “[...] o fenômeno descrito como globalização não é senão um capítulo, claro que com muitas especificidades, do movimento geral de internacionalização, insito ao capitalismo” (CASTANHO, 2003, p.15-16).

século XX, sido atravessado por tendências contrapostas, as quais disputam a hegemonia do campo educativo.

Pedagogia conservadora *versus* pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) *versus* pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária *versus* pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva *versus* pedagogia ativa, pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência, pedagogia bancária *versus* pedagogia dialógica, pedagogia teórica *versus* pedagogia prática, pedagogias do ensino *versus* pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova (SAVIANI, 2008a, p.144).

Os discursos elaborados por esses diferentes grupos, segundo Saviani (2008a), constituem o que caracteriza o discurso pedagógico, no qual um lado expõe em que consiste seu corpo de teorização e seus princípios em contraposição aos pontos que compõem o do oponente (SAVIANI, 2008a).

No Brasil, a defesa da pedagogia como ciência, constituída de uma especificidade epistemológica que a define como teoria e prática da educação, sendo esta entendida em seu sentido lato e pluridimensional é feita, principalmente, por Franco, Libâneo e Pimenta (2011), para os quais o objeto da pedagogia é a práxis educativa, ou seja, uma ação intencional, reflexiva e transformadora dessa mesma práxis. Nesta direção, o curso de pedagogia deve ser organizado para formar o cientista da educação, sendo o seu eixo a pesquisa e não a docência.

Já a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entidade representativa do Movimento dos Educadores³, atuante no cenário nacional até a promulgação das DCNP, em 2006, defende a docência, concebida de maneira ampliada, ao incorporar a pesquisa e a gestão democrática, como a base da formação dos profissionais da educação, mediante

³ De acordo com Vieira (2007), o Movimento dos Educadores, em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, começa a dar seus primeiros passos em meados da década de 1970, no contexto histórico brasileiro de abertura política do regime militar, instaurado com o golpe de 1964, intensificando suas ações ao longo dos anos de 1980, ao organizar-se em associações de diferentes tipos, em que os “Movimentos Sociais se organizavam e reivindicavam o retorno ao Estado de direito” (VIEIRA, 2007, p.40).

uma sólida formação teórica, embora, também, defenda a pedagogia como ciência da educação.

Aqueles que defendem as ciências da educação para o trato científico ao fenômeno educativo incluem a pedagogia, mas não como a ciência que tem em si a responsabilidade de dar respostas aos problemas pedagógicos, pois entendem que há outros que são específicos, para os quais as teorizações pedagógicas, de base europeia, não dão conta de atender, dada a diversidade cultural dos povos e de suas experiências educativas, que devem ser valorizadas e refletidas localmente. Argumentam que estes povos ou grupos reivindicam suas próprias pedagogias, como, por exemplo, pedagogia da terra, do campo, indígena, quilombola, da favela, afrodescendente, do imigrante, de gênero etc. Embora nesta vertente não esteja explícita a discussão sobre o que deve ser o curso de pedagogia ou a formação do pedagogo, é possível inferir que se contemplam as novas demandas advindas do contexto pós-Segunda Guerra Mundial para as quais a pedagogia deve estar aberta e atender, cuja pluralidade cultural e de saberes destaca-se como um dos princípios para a formação do pedagogo conforme DCNP-2006 (PETERNELLA; GALUCH, 2012).

Autores, como Franco (2008, 2012, 2011); Libâneo (2000, 2005, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b); Mazzotti (2011); Franco, Libâneo e Pimenta (2011); Freitas, Freitas e Santos (2011); Silva (2003, 2011); Pimenta (2000, 2011a, 2011b); Ferreira (2010); Saviani (2007a, 2008a); Moreira (2007); Pinto (2006), Cabral (2003); Masson (2003); Cambi (1999); Veiga et al (1997); Brzezinski (1996), dentre outros, têm focado seu olhar investigativo no estatuto epistemológico da pedagogia e de sua cientificidade e/ou sobre a formação do pedagogo e sua identidade, acenando possíveis caminhos que possam ser trilhados com vistas à superação desse dilema. Nos estudos supracitados é possível afirmar que há convicção entre os autores em dizer o que a pedagogia é, porém, isso não significa haver consenso em relação às definições ou, mediante elas, o que deve ser a formação do pedagogo: docência e/ou pesquisa?

Verificamos posicionamentos opostos sobre a pedagogia e a identidade do pedagogo que se revelam como uma problemática que está longe de ser atual. No que tange à cientificidade da pedagogia, depreendemos que esta questão remonta o século XIX, em que passa a erigir, desde então, diferentes e

divergentes elaborações teóricas sobre como organizar o processo pedagógico. Com relação à identidade do pedagogo no Brasil, os estudos demonstram que há uma indefinição sobre sua formação e atuação social, desde a criação do curso de pedagogia, em 1939, com propostas que oscilam entre formar o técnico da educação e/ou o professor, o especialista e o professor ou o professor no especialista e, atualmente, o docente, gestor e pesquisador, com várias críticas desferidas sobre este modelo.

Este quadro demonstra haver certa confusão no campo pedagógico, ou como destaca Brecht (1977), de “confusão organizada”, sobre o que é ou deve ser a pedagogia e o que é ou deve ser a formação do pedagogo. Não seria essa “confusão pedagógica”, porém, uma marca da cultura global sincrética da sociedade de consumo moderna, como bem apresenta Hobsbawm (2013)?

A partir do exposto, então, desvela-se um cenário no qual contracenam posicionamentos aparentemente opostos sobre o que define a pedagogia, pois ora é reafirmada como ciência da educação, ora como uma das ciências da educação, ora com a negação do seu estatuto de cientificidade. Não há, portanto, um significado único do que ela seja e de qual o seu papel ou finalidade na organização do processo educativo dos homens para e na sociedade atual, o que aponta para a **crise** da pedagogia **não** como um **saber unitário**, como indica Cambi (1999), **mas de posições ambíguas**, que dificultam seu desenvolvimento como ciência da educação.

Nos estudos anteriormente mencionados foi observada a ausência de discussão das relações entre os aspectos externos dessa crise, entendida como as dificuldades da pedagogia de desenvolver-se como ciência, e as suas implicações à formação do pedagogo, no início do século XXI. Tal fato constituiu-se em uma lacuna, expressa no seguinte problema de pesquisa: **a que se deve a crise da pedagogia e quais as suas implicações à formação do pedagogo no Brasil no início do século XXI?**

A busca de resposta ao problema remete ao estudo dos aspectos condicionantes da crise da pedagogia e suas implicações sobre a formação do pedagogo no Brasil. Para tanto, as seguintes questões também orientaram o processo investigativo: **em quais condições erigem a crise da pedagogia como ciência? Como se configura a crise da pedagogia no contexto dos**

ciclos econômicos do século XX e na transição deste para o XXI? Como a crise da pedagogia se expressa nos projetos pedagógicos dos cursos pós-DCNP de 2006?

Assim, como objetivo geral, definimos: desvelar os determinantes históricos da crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no contexto político-econômico atual, no Brasil. E, por objetivos específicos: compreender as condições em que erigem a crise da pedagogia como ciência; analisar a configuração da crise da pedagogia no contexto dos ciclos econômicos no século XX e na transição deste para o XXI; analisar como a crise da pedagogia manifesta-se na formação do pedagogo pós-DCNP, de 2006, no Brasil.

Desse modo, a relevância desta investigação está em buscar desvelar os determinantes advindos das condições objetivas das dificuldades que a pedagogia como ciência enfrenta na atualidade que condicionam a problemática pedagógica, ou seja, o que há em comum no conflito que se denota no estabelecimento da pedagogia como ciência da educação ou como uma das ciências da educação ou mesmo da perda de sua cientificidade e de não haver consenso sobre o que deve ser a base da formação do pedagogo: se a docência e/ou a pesquisa; para o que se buscou explicitar o conteúdo principal das determinações dessa crise.

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O caminho a trilhar é o que possibilita buscar na prática social humana, base sobre a qual erigem os conflitos de ideias e a luta ideológica travados ao longo da história, as causas da crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI, no Brasil. Esta necessidade investigativa, portanto, pauta-se na tese de que o conflito de ideias e de práticas pedagógicas, presentes na formação do pedagogo no início do século XXI, é reflexo das ideologias pedagógicas predominantes como expressão dos interesses da classe dominante, desencadeado a partir da segunda metade do século XIX, para a manutenção do projeto de sociedade burguês.

Assim, como a sociedade capitalista é contraditória e ambígua, também o é seu projeto de formação humana e, a cada momento de crise econômica, que

coloca em risco seu projeto social, desenvolvem-se estratégias para sua recomposição, dentre essas a elaboração de “novas” ideologias pedagógicas que contribuem para a manutenção da sociedade vigente. Desse modo, a luta ideológica, entre material e ideal, só pode ser resolvida mediante um projeto de sociedade e de formação humana, que se oponha à superação do capitalismo, sem o qual a pedagogia configura-se permanentemente em crise, ou seja, criam-se as condições para o seu desenvolvimento como ciência, mas ante as contradições da sociedade este é emperrado, dificultado.

A análise científica da pedagogia como forma da vida humana, assim como fez Marx (2013), com a análise da mercadoria, deve percorrer o caminho contrário de seu desenvolvimento real. “Ela começa *post festum* [muito tarde, depois da festa] e, por conseguinte, com os resultados prontos do processo de desenvolvimento” (MARX, 2013, p.150), para revelar seu **conteúdo**, pois a **forma** acabada finda por ocultá-lo.

Com isso, queremos dizer que a **forma** com que se apresenta a pedagogia, ou melhor, as pedagogias, na sociedade capitalista, no momento atual, longe de ser natural, embora assim pareça, é uma forma dotada “[...] de objetividade para as relações de produção desse modo social de produção historicamente determinado, a produção de mercadorias” (MARX, 2013, p.151). Constatamos, então, que as diferentes pedagogias burguesas, emergidas no modo de produção capitalista, embora aparentem ser contrárias entre si, têm uma identidade: atender às necessidades do capital. Contudo, a **forma** como aparecem, o seu resultado, vela seu **conteúdo**, ou seja, seu processo de formulação, que está condicionado por essas mesmas necessidades. Tais pedagogias podem ser consideradas como as diferentes formas de sua manifestação, que em analogia à análise de Marx (2013), são históricas e não naturais. Todo seu misticismo, o fetiche das inovações pedagógicas e dos novos paradigmas, desaparece “[...] imediatamente, tão logo nos refugiemos em outras formas de produção” (MARX, 2013, p.151).

Assim, para iluminar o caminho investigativo, elegeram-se categorias e leis da dialética materialista e histórica, vinculadas reciprocamente, para contribuir metodologicamente com a elucidação do problema de pesquisa: as categorias *trabalho e divisão social do trabalho; classes sociais e luta de classes*, como

motor da história; a categoria *totalidade* para se compreender as *múltiplas determinações* do objeto de estudo e suas máximas *mediações*, embora tenhamos consciência da impossibilidade de se dar conta de todos os seus nexos e aspectos dada à dinâmica da realidade; a lei da dialética *unidade e luta dos contrários*; a *contradição* entre desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção.

As categorias *classes sociais* e *luta de classes*, juntamente com o *trabalho* e sua *divisão social*, constituem-se em categorias centrais do materialismo histórico. Aparentemente, podemos ter a impressão de que classe social é uma categoria estática, pronta e acabada, todavia, a formação das classes decorre do processo histórico e, como afirmam Marx e Engels (2007a, p.47), “A história de todas as sociedades até os nossos dias é a história da luta de classes”.

De acordo com Wood (2011), com base na sua análise da obra de E. P. Thompson, principalmente *A formação da classe operária inglesa*, o papel da classe é ser a força motriz do movimento histórico e as relações de classe são o princípio do movimento no modo de produção, ou seja, um determinado modo de produção não é estático, há mudanças nele e sua história de desenvolvimento é a história do progresso das relações de classe. Assim, descrever a transição histórica significa negar que a relação entre classes e relações de produção sejam fixas.

Teoricamente existem duas formas de se pensar em classe: como um *local estrutural* ou como uma *relação social*. Wood (2011) explica que a primeira forma de se pensar é a mais comum das duas, significando-a como “estratificação”, “[...] uma camada numa estrutura hierárquica diferenciada por critérios ‘econômicos’ como renda, ‘oportunidades de mercado’ ou ocupação”. Contrastando com este modelo “[...] existe a concepção sócio-histórica de classe como uma relação entre apropriadores e produtores, determinada pela forma específica em que, citando Marx, ‘se extrai a mais-valia dos produtores diretos’” (WOOD, 2011, p.73).

É, portanto, somente no processo de desenvolvimento histórico que “classe”, como um fenômeno social, pode ser verificado. É na experiência social, nos conflitos e lutas, diante da divisão social do trabalho entre intelectual e físico, que as “formas de classe” emergem, como as classes principais das formações socioeconômicas antagônicas: homem livre e escravo; senhor feudal e servo;

burguesia e proletariado. Nesse sentido, os conflitos sociais precedem a classe, pois as formações de classe pressupõem uma experiência de conflito e de luta que surge das relações de produção. Há enfrentamentos e lutas estruturados nas “formas de classe” mesmo nas sociedades em que suas formações ainda não eram conscientes, pois a consciência de classe torna-se possível em razão de situações objetivas que a promovem.

Boguslavski et al (1978) apresentam a definição de classe em geral, elaborada por Lênin e, de acordo com os autores, essa definição permite destacar os traços objetivos da classe, que no seu conjunto convertem precisamente em classe determinados grupos numerosos de homens; também os principais traços mais característicos de todas as classes, constituindo-se em uma importante referência teórica para a adequada compreensão da vida social. Ainda, é posto que as classes dominantes são os grupos humanos, que em um regime determinado de economia social, podem apropriar-se do trabalho de outro, graças às diferenças de lugares que nele ocupam. A definição para classes sociais, apresentada por Boguslavski et al (1978), com base em Lênin, é a seguinte:

As classes são grandes grupos de homens que se distinguem pelo seu lugar num sistema de produção social historicamente determinado, pela relação em que se encontram face aos meios de produção (relação na maior parte das vezes fixada e formulada na lei), pelo seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pelo modo e pela proporção que recebem da parte da riqueza social de que dispõem (BOGUSLAVSKI et al, 1978, p. 291).

Diferentemente das outras formações sociais, contudo, verificamos que, sob o capitalismo, há a mudança da estrutura de classes da sociedade. Em comparação com o escravo, totalmente dependente do escravista, ou com o camponês servo, que carece de plenitude de direitos, o operário é livre no sentido jurídico. Embora a dependência do operário no capitalismo não seja menor do que a do escravo em relação ao senhor, e a do servo em relação ao senhor feudal, essa dependência manifesta-se de outras formas: o trabalhador, operário, não tem meios de produção, apenas possui sua força de trabalho e só pode sobreviver mediante a venda dessa força e, na sociedade burguesa, o capitalista

é o único que pode comprá-la e utilizá-la, sendo aquele obrigado a submeter-se ao jugo deste (BOGUSLAVSKI et al, 1978).

Ressaltamos, a partir disso, que os referidos autores advertem que em nenhuma formação social existem somente as classes principais⁴, há, também, as classes não principais. No capitalismo, as duas classes principais e antagônicas são a burguesia (dona dos meios de produção e de troca: fábricas, usinas, terras, dinheiro, transportes etc.) e o proletariado (produtor de bens de consumo, que possui apenas sua força de trabalho para ser vendida ao capitalista em troca de um salário para sobreviver). São classes não principais: a pequena e média burguesia (grupo de pequenos e médios proprietários), que desempenham papel considerável no capitalismo; uma moderna classe média, que se amplia com a época imperialista, composta por assalariados, que atuam no setor de serviços (bancários, comerciários, professores, médicos, advogados, arquitetos, engenheiros etc., que trabalham como empregados de clínicas ou empresas, também, os técnicos e empregados de publicidade, diversões e meios de comunicação, que trabalham como assalariados em rádios, TV, cinema, teatro etc.), ou seja, uma importante massa da população que é assalariada sem ser operária industrial; há, ainda, o lumpemproletariado (desempregados que vivem na miséria extrema, indivíduos direta ou indiretamente desvinculados da produção social e que se dedicam, geralmente, às atividades marginais, como, por exemplo, ao roubo e à prostituição). Assim, “As classes não principais e outros grupos sociais integram-se na luta de classes, aderindo às classes principais em

⁴ A especificidade da sociedade capitalista, em relação às sociedades que a precederam, em que a posição social dos indivíduos era dada no nascimento, está no fato de nela se veicular a ideia da possibilidade de ascensão social, obviamente que não para todos. Essa ideologia se assenta em ideias do tipo: que o indivíduo, com muito esforço, trabalho, empenho, empreendedorismo, por meio da educação e/ou do talento e algum capital, possa ascender socialmente e galgar uma posição que lhe possibilite maior capacidade de consumo e de conforto na vida, podendo até desejar o posto de empregador com subordinados, embora, para manter-se na posição “conquistada” e preservar seu sucesso, seja exigido perspicácia, dadas as intempéries da economia que não garantem a sua estabilidade. Embora isso aconteça para poucos, destaca-se que a essência do capitalismo é a produção de mercadorias, como valor de troca, por meio da qual há acumulação e expansão do capital industrial. Esta acumulação somente ocorre devido à exploração da força de trabalho para gerar mais-valia e lucro para o capitalista, residindo aí, as classes principais da sociedade: burguesia e proletariado. Como, tanto o capital comercial, como o capital a juros, são formas derivadas, também as classes não principais, na sociedade capitalista, são derivadas do núcleo central desse modo de produção.

conflito” (BOGUSLAVSKI et al, 1978, p.303). Questiona-se, porém, em que sentido esta categoria pode contribuir para se compreender a crise da pedagogia e as suas implicações na formação do pedagogo na atualidade?

Ainda, com base em Boguslavski et al (1978), a luta de classes afeta todos os aspectos mais essenciais da vida da sociedade e desenvolve-se em todos os seus domínios mais importantes: material, social e espiritual, ou seja, em todas as sociedades antagônicas, a luta de classes desenvolve-se em três formas principais: econômica, política e ideológica, nas quais as classes sociais defendem seus interesses, empregando diferentes meios. Desse modo, entendemos que a pedagogia e a formação do pedagogo, situando-se na forma espiritual e ideológica de objetivação humana, não têm como ficar imunes aos interesses das diferentes classes no capitalismo.

Como explica Suchodolski (1966, p.23), “[...] a educação é um instrumento de fortalecimento do poder de classes na sociedade classista porque propaga a ideologia adequada a esta”. Esse autor enfatiza que Marx, em suas análises, mostrou que em cada momento do desenvolvimento da sociedade de classes surge um grupo especial que se ocupa de elaborar teorias pedagógicas desenvolvidas de maneira semelhante a uma filosofia e, embora estes especialistas entrem em conflito com os outros membros da classe dominante que atuam na esfera da produção material, são postos de lado quando a classe dominante sente-se ameaçada em sua totalidade. “Então, os pedagogos, juntamente com todos os outros ‘colaboradores da indústria ideológica’, empreendem a tarefa de defender ideais educativos da classe, supostamente válidos em seu conjunto” (SUCHODOLSKI, 1966, p.23-24). Entendemos, portanto, ser necessário explicitar no decorrer desta pesquisa, a relação entre educação e sociedade, em que aquela se constitui em um instrumento de poder para a manutenção ou superação desta.

Outro elemento importante para a apreensão do objeto de estudo, que se relaciona com o anterior, refere-se a um dos princípios para o desenvolvimento da problemática teórica das classes sociais: as múltiplas determinações econômicas, políticas, jurídicas, ideológicas, conforme aludido, que se assentam na produção material da vida. Daí, afirmar que é na produção e reprodução da vida humana que os conflitos e lutas entre classes se travam e a partir delas origina-se a

consciência desta condição (MARX; ENGELS, 2007b), provocou certas distorções por seus críticos interpretarem que tal premissa expressa um possível economicismo ou determinismo econômico sobre a vida social, sobre a ciência e as ideias, para as quais Engels, em 1890, fez o seguinte alerta:

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante *final* na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o *único* determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. As condições econômicas são a infra-estrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Há uma interação entre todos estes vetores entre os quais há um sem número de acidentes (isto é, coisas e eventos de conexão tão remota, ou mesmo impossível de provar que podemos tomá-los como não-existentes ou negligenciá-los em nossa análise), mas que o movimento econômico se assenta finalmente como necessário. Do contrário, a aplicação da teoria a qualquer período da história que seja selecionado seria mais fácil do que uma simples equação de primeiro grau (ENGELS, 1978, p.760).

Engels (1978), ao citar Marx, enfatiza que são os homens que fazem a história, mas não a fazem como querem e sim sob as condições e suposições definidas, dentre as quais os determinantes econômicos são decisivos. Embora não sejam decisivas, as condições políticas e mesmo as tradições não deixam de desempenhar o seu papel de determinantes da história. Da mesma forma, os princípios jurídicos, embora o jurista imagine estar operando com proposições *a priori*, manuseia reflexos das relações econômicas. Ambas, causas jurídicas e causas econômicas, reagem entre si. Isso significa dizer que as concepções ideológicas também têm incidência na modificação da base econômica.

Incorre que, geralmente, os que se ocupam do trabalho intelectual têm a sensação de estar atuando em um campo independente, no entanto, sua produção, incluindo seus erros, reage novamente e influencia o desenvolvimento total da sociedade, e mesmo o econômico. Todos estes, porém, estão,

novamente, sob a dominante influência do desenvolvimento econômico. Assim, poder político, também é poder econômico, sendo o contrário do mesmo modo verdadeiro (ENGELS, 1978).

Informamos que estes postulados têm implicações sobre a pedagogia, uma vez que não pode ser negada a relação entre educação e sociedade. Como destacam Konstantinov, Savich e Smirnov (1962), o sistema de educação e de ensino organizado pela classe dominante é determinado pelo caráter das relações de produção e pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas. Deste modo, o sistema educativo vincula-se à política, submetendo a burguesia como classe dominante a essa lei objetiva válida para toda a sociedade. É na contradição entre o avanço das forças produtivas e as relações sociais de produção, no desenvolvimento histórico do capitalismo que são elaboradas as teorias pedagógicas, como ideologias, para aplacar o impulso revolucionário da classe trabalhadora, no sentido de romper com as relações de produção que emperram o pleno domínio das forças produtivas até então desenvolvidas pelo trabalho humano, mas sob relações capitalistas. A educação, neste campo, tem o poder de adaptar ou de formar, visando à emancipação, a depender do programa educativo que conscientemente as diferentes classes em luta elaboram a partir da compreensão da realidade.

Na perspectiva de abordagem da realidade apresentada por Engels (1978), expressa-se a compreensão dialética-materialista da relação entre causa e efeito que se difere da concepção metafísica. Nesta, se a coisa A é a causa da B, é impossível que seja também efeito dessa mesma coisa B, ou seja, é como se os contrários não pudessem estar contidos no mesmo objeto. Ao ser demonstrado pela dialética-materialista que o mundo não é uma coleção de objetos acabados, mas um conjunto de processos, conexões e relações, a concepção metafísica das categorias causa e efeito, foi refutada. Por conseguinte, todo o processo, ao influir sobre outro processo, submete-se por sua vez, à influência deste último, o que significa que todas as conexões na natureza e na sociedade são uma interação e que os contrários (causa e efeito) estão contidos num mesmo objeto ou processo (BOGUSLAVSKI et al, 1978).

Essas premissas, portanto, constituem-se na lei da dialética materialista: *unidade e luta dos contrários*, que nesse estudo servem para contribuir na

abordagem e na compreensão do objeto de estudo, ou seja, da crise da pedagogia e da formação do pedagogo, a partir da análise de seus determinantes históricos. Consideramos, com base nisso, que para entender as dificuldades que a pedagogia como ciência enfrenta nos marcos da sociedade capitalista, é preciso apreendê-la em seu desenvolvimento como um fenômeno social. Nele existem elementos que são contrários e, no processo de transformação, são opostos, mas, se dialeticamente concebidos, não podem existir um sem o outro, apesar de apresentarem aspectos e características essenciais, que são específicos, e que o seu contrário não tem. Como exemplo, pode-se citar: não pode haver pedagogia nova sem a pedagogia tradicional e, como mencionado no limiar desta introdução, esta é a oposição dominante da pedagogia na sociedade capitalista, englobando todas as demais (SAVIANI, 2008b).

Assim, os opostos estão em interação permanente, o que constitui a contradição e a luta dos contrários: o fato de os contrários não poder existir, independentemente um do outro, constitui a unidade dos contrários e estes se interpenetram, pois em sua essência há uma semelhança, uma identidade que se alcança quando se soluciona a contradição, quando da passagem dos contrários de um para o outro (TRIVIÑOS, 1987). Podemos destacar, também, que a contradição fundamental da pedagogia, na oposição entre pedagogia da essência e pedagogia da existência, ou pedagogia tradicional e pedagogia nova, teria a possibilidade de ser resolvida, mediante a síntese das contradições que são inerentes a cada uma, surgindo daí uma pedagogia geral, unificada e não fragmentada. Como, porém, adverte Suchodolski (2002, p.98), “[...] esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche [...]”.

A partir daí, articula-se a categoria da *contradição* – fonte do movimento e da transformação dos fenômenos, mas, é importante encontrar nas contradições a contradição principal, decisiva, pois esta desempenha o papel dominante no desenvolvimento. Com isso, exerce influência sobre todas as demais contradições, já que “[...] os objectos e fenômenos, desde os mais simples até aos mais complexos, encerram cada um não uma só, mas várias contradições simultaneamente” (AFANASSIÉV, 1982, p.91).

Na sociedade moderna, Afanassiév (1982) enfatiza ser a contradição principal, essencial e decisiva, a contradição entre as forças do socialismo e as

forças reacionárias do imperialismo⁵. A contradição entre o socialismo e o imperialismo exerce uma enorme influência sobre todo o desenrolar da história mundial. Exerce, também, influência sobre a luta de classes nos próprios países capitalistas, sobre a luta dos povos coloniais e dependentes contra os seus opressores, sobre as contradições entre os próprios países imperialistas (AFANASSIÉV, 1982). A contradição básica da época moderna, ou seja, a contradição entre o socialismo e o imperialismo, não elimina as demais contradições que dilaceram o mundo capitalista.

Nesse sentido, além das antigas contradições do capitalismo só se agravarem, com o desenrolar da história, outras vão surgindo, dentre as quais, podemos mencionar a contradição entre as máximas possibilidades abertas pela revolução científico-técnica e os obstáculos que o capitalismo impõe ao seu aproveitamento no interesse de toda a sociedade, utilizando a maior parte das descobertas da ciência e os recursos materiais para fins militares e fabricação de produtos descartáveis e de consumo imediato. Esta contradição refere-se ao modo social da produção moderna e ao caráter estatal-monopolista da sua regulação. Também se acirra a contradição entre o trabalho e o capital, o aprofundamento do antagonismo entre os interesses da maioria da nação e a oligarquia financeira, bem como o agravamento da contradição entre os países que conquistaram sua independência e o imperialismo que procura impor as amarras do retorno ao colonialismo (AFANÁSSIEV, 1982).

Declaramos que foram essas as categorias de análise selecionadas para a apreensão do objeto de estudo dessa investigação como concreto pensado, que parte do empírico: o conflito de ideias e de práticas na formação do pedagogo, mediado pelo abstrato, e o retorno ao concreto como concreto pensado. Ademais, tomamos como fonte dos dados para análise das implicações da crise da pedagogia à formação do pedagogo, Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em pedagogia, de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, da cidade de Boa Vista-RR, os quais foram analisados assumindo a discussão teórica realizada. A partir daí, à medida que a leitura avançava, bem como a sistematização e a síntese do material bibliográfico e documental,

⁵ Esta é a fase em que se insere o capitalismo no final do século XIX e início do século XX que, de acordo com Lênin (2012), tem como núcleos centrais: os monopólios; o capital financeiro; a oligarquia financeira e a formação de uma aristocracia operária.

mediadores da leitura exploratória dos PPC, foi possível identificar elementos que, no primeiro momento, não conseguíamos. Na sequência, procedemos com a definição de unidades de análise para agrupar e discutir os dados: relação educação-sociedade, concepção de ciência e processo de conhecimento, papel da escola e do ensino e expressão dos pressupostos da formação na matriz curricular.

O caminho percorrido na investigação e os resultados obtidos, ante os objetivos traçados, foram expostos em seis seções. Na segunda, discutimos as condições históricas em que erigem a crise da pedagogia como ciência, no contexto de transição do século XIX para o século XX, em que se reflete sobre o momento em que a burguesia deixa de ser classe revolucionária e passa à reacionária, e a classe trabalhadora toma consciência de si e avança no processo revolucionário de superação da sociedade capitalista. A seção ainda reflete sobre a crise da pedagogia, como a dificuldade de desenvolver-se como ciência, situada na luta entre as classes principais neste momento histórico, em que se identifica a luta ideológica entre posições contrárias e a possibilidade de sua síntese e a formulação de uma nova teoria, ao superá-las por incorporação.

Na terceira seção, analisamos a configuração da crise da pedagogia no contexto dos ciclos econômicos ao longo século XX, a partir da mudança do eixo da produção da Europa para os Estados Unidos da América e a necessidade de formação do homem de novo tipo para a sociedade da produção e do consumo em massa, em meio as duas Grandes Guerras e da Guerra fria, na disputa por mercados. Já na quarta seção, tratamos da configuração da crise da pedagogia na transição do século XX para o século XXI, a partir da reestruturação produtiva do padrão taylorista/fordista para o toyotismo, do ideário neoliberal e pós-moderno, procedendo com a discussão teórica e a análise de documentos difundidos pelas Organizações Internacionais (OI).

Por fim, na quinta seção, discutimos aspectos do contexto de Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, e suas repercussões sobre a formação do pedagogo pós-DCNP, Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006. Acrescentamos que a discussão realizada nesta seção teve por objetivo analisar como a crise da pedagogia manifesta-se nos cursos de formação do pedagogo,

neste momento histórico, para o que se procedeu com a análise de quatro PPC de diferentes IES da cidade de Boa Vista-RR.

Vale ressaltar que a intenção dessa pesquisa é a de desvelar os determinantes históricos da crise da pedagogia como ciência da educação e suas implicações à formação do pedagogo, no Brasil, no atual contexto político-econômico, haja vista que a produção teórica sobre o tema, com base nos estudos levantados, não se atém a esta questão. E, neste propósito investigativo, encontra-se a possibilidade de uma discussão sobre o processo formativo no momento atual, caracterizado pelo esvaziamento teórico da formação, ao mesmo tempo em que se requisita dos homens o acompanhamento das constantes transformações da sociedade, diante do que se considera socialmente como o máximo desenvolvimento das forças produtivas e da complexificação dos sistemas simbólicos, por sua vez, de níveis mais avançados de crescimento intelectual, mas, contraditoriamente, constata-se o acirramento da miséria social. Porém, entendemos estar nesta contradição a possibilidade de uma nova forma de os homens produzirem a vida em sociedade.

2 DETERMINANTES HISTÓRICOS DA CRISE DA PEDAGOGIA

No início dessa investigação, definimos como recorte temporal, para a análise dos determinantes históricos da crise da pedagogia como ciência e suas implicações na formação do pedagogo, o período que corresponde à segunda metade do século XX e o limiar do século XXI, por ser considerado, pela literatura que trata do tema, um momento de significativas mudanças no âmbito econômico, político e social. Todavia, à medida que avançávamos nas leituras da bibliografia selecionada sobre o assunto, com o intuito de elucidar as condições em que se encontra a sociedade capitalista no seu estágio atual de desenvolvimento, percebemos que este propósito não seria atingido sem “voltar ao passado”.

Essa volta, porém, não consiste em buscar nas definições dos conceitos históricos seus significados abstratos, mas sim apreender o próprio movimento de desenvolvimento do capitalismo, seus nexos internos, para, daí, estabelecer as relações entre eles, como determinantes externos da crise da pedagogia como ciência e suas implicações à formação do pedagogo na atualidade. Notamos que apreender esse movimento permite sustentar a seguinte afirmativa: a sociedade capitalista, ao fim da primeira metade do século XIX, já estava consolidada e, ao mesmo tempo, anunciava seu colapso, criando as condições ao processo revolucionário de sua superação. Desde então, a tarefa primordial da burguesia tem sido a de perpetuar seu projeto de sociedade, fazendo uso de estratégias diversificadas, dentre essas a educação e a pedagogia.

Com base nisso, expor os elementos que sustentam essa afirmação constitui o objetivo deste capítulo, com o intuito de verificar como nas contradições antagônicas da sociedade capitalista, a partir da luta de classes aí estabelecida, entre as classes principais deste modo de produção – burguesia e proletariado, a pedagogia configura-se como área do conhecimento que se ocupa dos fins e dos meios de como ocorre ou deve ocorrer a educação dos homens nesta mesma sociedade. Dito de outro modo, como a luta entre as classes é eminentemente política, na correlação de forças disputam interesses divergentes e, para atingir esses interesses, seus ideólogos elaboram pedagogias que possam dar conta dessa tarefa.

Isso significa dizer que a pedagogia avança como teoria científica para responder aos interesses da classe trabalhadora, para contribuir na realização de seu projeto de sociedade, fundamentando-se em pressupostos teórico-metodológicos da teoria científica revolucionária – o materialismo histórico e dialético, portanto, conecta-se ao movimento revolucionário e concebe a realidade de um modo real e não abstrato, buscando transformá-la mediante o trabalho coletivo. Contudo, seu avanço é emperrado, dificultado, quando sua elaboração ocorre com a finalidade de reprodução e de manutenção dos interesses do capital e da manutenção do projeto de sociedade burguesa, porque pautada no idealismo, no empirismo, no pragmatismo, no individualismo e no relativismo, instaurando neste campo uma luta ideológica entre classes e, no caso dos ideólogos da burguesia, entre si. Entendemos ser esta a história da pedagogia nestes mais de 150 anos.

A apreensão desta tese, porém, não se constitui tarefa simples, por não ser um fato visível empiricamente, pois como advertem Marx e Engels (2007b), em todas as épocas, a classe que detém o poder material dominante em determinada sociedade, detém o poder espiritual dominante, isto é, “Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob a forma de ideias, [...] as ideias de sua dominação”, como classe (MARX; ENGELS, 2007b, p.48).

Em continuidade a esta explicação Marx e Engels (2007b) ressaltam que a divisão do trabalho, como uma das forças capitais da história, também se manifesta na classe dominante, sob a forma de divisão do trabalho intelectual e trabalho material, configurando duas categorias de indivíduos dentro dessa mesma classe: a dos pensadores, os seus ideólogos ativos, que elaboram as teorias da ilusão que essa classe tem de si mesma; e a dos membros ativos dessa classe, que têm menos tempo para alimentar ilusões e ideias e que mantêm uma atitude mais passiva e receptiva em face dos pensamentos e das ilusões elaborados pelo outro grupo e, embora esta cisão possa chegar a certa oposição e hostilidade das duas partes em questão, ao surgir algum conflito prático em que a classe toda fique ameaçada em seu domínio, “[...] essa oposição cai por si mesma, enquanto vemos volatilizar-se a ilusão de que as ideias

dominantes não seriam as ideias da classe dominante e que teriam um poder distinto do poder dessa classe” (MARX; ENGELS, 2007b, p.49).

É neste momento que surgem outros ideólogos que resguardarão o poder da própria classe, com especial vigor, elaborando diversos argumentos fundamentados na ética, na religião e na filosofia, de forma consciente ou não. Estas concepções posicionar-se-ão contra o que era dominante e servia à burguesia até então, defendendo que a educação é a solução para todas as mazelas da humanidade, mas deve pautar-se em outros fundamentos, que não aqueles de que estava se servindo até então, sendo este o motivo pelo qual não estava conseguindo atingir seus objetivos. Estes “novos” pensamentos são apresentados como algo objetivo e independente e não como produto da classe ameaçada, pois se assim fossem apresentados seriam varridos com ela. Esses pensamentos, porém, se forem considerados como verdades e normas gerais, como princípios universais, podem transformar-se em poderosas armas na luta contra as classes revolucionárias. “Precisamente esta mistificação é o conteúdo essencial da ideologia na sociedade classista”. Ela “[...] consiste em apresentar as ideias que defendem os interesses da classe dominante, como interesse acima das classes, como ideias úteis para todos” (SUCHODOLSKI, 1966, p.23).

Assim, a *forma* com que se apresentam as pedagogias dominantes na sociedade capitalista, a depender dos conflitos práticos que surtem a necessidade de “novas” ideologias pedagógicas, advindos, principalmente, nos períodos de crises econômicas, é uma *forma* dotada de *conteúdo*, quer dizer, é o resultado de um processo, de objetividade das relações “[...] desse modo social de produção historicamente determinado, a produção de mercadorias” (MARX, 2013, p.151). Isto significa dizer que, a *forma* como as “pedagogias” aparecem vela seu *conteúdo*, o qual é resultado de um processo de formulação, condicionado pelas necessidades ideológicas e históricas que suscitaram tal exposição. Esse conteúdo só pode ser desvelado (desmascarado), quando se buscam os fundamentos históricos e sociais que deram origem àquela teorização ou pedagogia, ou seja, deve-se questionar: quais são suas bases teórico-filosóficas? Em que momento surge? Quais são seus propósitos? Como se relaciona com a realidade, o homem, o mundo, o conhecimento e a economia? Estes são alguns

dos questionamentos que podem constituir-se em possibilidades de livrar-se da sedução do “canto da sereia” e de afundar-se com ela.

Com base nisso, expomos que os interesses particulares da burguesia são formulados, assim, em termos universais, como se fossem de todos os homens, o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade, logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção. Deste modo, a concepção burguesa de educação, e, conseqüentemente, da pedagogia, porque fundada na ideologia liberal, tem um caráter contraditório que é inerente a ela: a de ter ao mesmo tempo uma força e uma fraqueza. A força reside no caráter universal das ideias que produz o que constitui, ao mesmo tempo, em fraqueza, já que este caráter universal é obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem, que embora histórica, não reconhece como tal, buscando justificar-se aistoricamente (SAVIANI, 2008b).

Neste ponto, firmamos que, o presente estudo guiar-se-á pelo significado de ideologia definido por Marx e sintetizado em Suchodolski (1966, p.18): “A ideologia caracteriza-se por um complexo de concepções que simula a realidade, uma mescla de concepções, em cuja quimera se encontra a sua origem de classe histórica, a qual desempenha um papel a serviço dos interesses de classe”. A ideologia não é mais do que um aspecto da história dos homens e significa “[...] colocar a realidade sobre a cabeça” (SUCHODOLSKI, 1966, p.18).

Assim, para discutir como a pedagogia assenta-se nas contradições da sociedade capitalista e como nelas situa sua crise como ciência, entendida como as dificuldades que emperram seu desenvolvimento, é que se empenham esforços. A intenção aqui é contribuir para a compreensão de sua problemática essencial com uma análise capaz de revelar as dificuldades interiores que o pensamento pedagógico moderno enfrentou e enfrenta no desvelamento das contradições internas, que se tornaram ponto de partida da unidade e da luta de concepções contrárias e da identidade de concepções aparentemente opostas, a partir da análise das contradições externas que as condicionam.

Ante o exposto, esclarecemos que retroceder no tempo para compreender o momento atual da sociedade, foi estimulado, principalmente, pelas conclusões de Harvey (2012), quando analisa o movimento de constituição da pós-modernidade na relação com a modernidade, ou seja, ele infere que são

momentos relacionados no desenvolvimento do capitalismo, como parte constitutiva de seu processo de evolução, não significando o primeiro a superação do segundo momento histórico.

O autor ressalta que nas atuais condições (pós-modernas) apesar de muito diferente em inúmeros aspectos, “[...] não há dificuldade em perceber que os elementos e relações invariantes que Marx definiu como peças fundamentais de todo modo capitalista de produção ainda estão bem vivos e, em muitos casos, com uma vivacidade ainda maior do que a de antes [...]” (HARVEY, 2012, p.175-176).

Embora não haja fronteiras para uma análise em profundidade e nem delimitações de períodos, quando se quer compreender as intrincadas teias da história em que se conecta a humanidade, consideramos importante delimitar um ponto de partida, o qual, para o presente propósito, tem na transição do papel da burguesia como classe revolucionária, para classe reacionária, esse ponto. Isto é, se no período que corresponde à “dupla revolução”, a industrial e a francesa (HOBBSAWM, 2012), a burguesia cumpre seu papel revolucionário, por meio do qual faz sucumbir o modo de produção feudal, no final da primeira metade do século XIX, com a revolução proletária de 1848, passa a assumir um novo papel como classe, o de reacionário.

Esclarecemos que essa afirmação assenta-se nas considerações de Marx e Engels (2007a) no “Manifesto do Partido Comunista” e sua leitura permitiu depreender elementos para estabelecermos um marco, com todo o risco que isso implica, entre um antes e um depois, na luta entre as classes principais do capitalismo. Isso significa dizer que, o fato de a burguesia tomar consciência de que ser uma classe revolucionária já não mais se constitui em uma estratégia interessante, coincide com a tomada de consciência da classe operária de que a revolução é necessária para a sua libertação da opressão do capital. Entendemos que, nesta contradição, passa a existir, de forma mais evidente, as possibilidades de outra sociedade.

Consequentemente, na luta por construir uma sociedade que supere o capitalismo, reside a luta por se construir a educação dos homens de uma forma que lhe é condizente e, portanto, de uma pedagogia que dê conta desta tarefa de maneira diferente da que é exigida para formar os homens para se adaptar ao

capitalismo. É com base nestes pressupostos que nos empenhamos em buscar subsídios à compreensão da crise da pedagogia, uma vez que os homens em qualquer modo de produção da vida precisam ser educados.

2.1 CONSOLIDAÇÃO DO MODO DE VIDA DO MUNDO BURGUEÊS E SUA NEGAÇÃO

A tentativa de delimitar um momento para a “consolidação do modo de vida do mundo burguês”, talvez, pareça precipitado ao considerar que é na sociedade capitalista que vive praticamente todo o globo terrestre na atualidade, ou seja, como poderia estar consolidado algo que ainda está em processo? Todavia, ao não se negar a formação de uma sociedade como processo, incidindo em constantes mudanças internas, é possível nos referir à consolidação do novo modo de vida do mundo burguês, tomando como marco a década de 40 do século XIX.

É a partir desse momento, em consequência do processo de desenvolvimento econômico que o antecede, que a burguesia passa a revelar sua outra face, que não aquela de regozijo perante o domínio e a transformação sem precedentes, a seu favor, das forças naturais e sociais. Deixando de ser classe revolucionária, transita, então, para sua posição como classe reacionária, negando a própria história, pois é nesse contexto que o proletariado insere-se como classe na prática política, como um agente autônomo, e apresenta-se não mais somente em oposição à sociedade burguesa, fato que se registra desde o princípio, mas com outro projeto de sociedade que implica a supressão daquela que o oprime (PAULO NETTO, 2009).

Esse projeto de sociedade já se vê registrado programaticamente no “Manifesto do Partido Comunista”, redigido⁶ por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), no ano de 1847, sob o desígnio da Liga dos Comunistas, uma associação operária internacional, fundada na cidade de Londres, que, nas

⁶ Considera-se importante enfatizar que Marx e Engels eram membros do movimento operário e foi essa atuação que permitiu a elaboração e a publicação do *Manifesto*. À Marx e Engels incumbiram a tarefa de elaborar um Programa, pormenorizado, para publicação. Como consta no documento, os comunistas de diversas nacionalidades reuniram-se em Londres para discuti-lo, o qual foi publicado posteriormente em diversas línguas, como inglês, francês, alemão, italiano, flamengo e dinamarquês.

condições de repressão à época aos movimentos operários, só podia ser secreta. Essa associação delegou a Marx e Engels, seus fundadores, que redigissem o programa teórico e prático do Partido, pormenorizadamente, para fins de publicação.

No Manifesto apresenta-se um balanço da sociedade capitalista e identifica-se nas mudanças provocadas pela burguesia aquelas que passavam a emperrar o seu desenvolvimento e o da humanidade como um todo.

As condições burguesas de produção e de troca, o regime burguês de propriedade, a sociedade burguesa moderna, que fez surgir tão poderosos meios de produção e de troca, assemelham-se ao feiticeiro que não consegue mais dominar as potências infernais que evocou. Há algumas décadas que a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas contra as relações modernas de produção, contra o regime de propriedade que condicionam a existência da burguesia e de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007a, p.53).

Na sequência de suas reflexões, os autores supracitados explicitam que as forças produtivas de que a sociedade capitalista dispõe não favorecem mais à civilização burguesa e seu regime de propriedade, pois as relações de produção não correspondem ao seu desenvolvimento. Essa contradição pode ser verificada em cada momento de crise, que desvela o que em outras épocas seria absurdo: a epidemia de superprodução. E como a burguesia busca suplantar essas crises? Destruindo, de um lado, pela violência, uma massa de forças produtivas e, de outro, conquistando novos mercados e explorando mais intensamente os antigos. Contudo, seus efeitos, envolvem a preparação de crises mais gerais e mais poderosas e a diminuição dos meios de preveni-la (MARX; ENGELS, 2007a).

É nessas condições que “As armas de que se serviu a burguesia para abater o feudalismo agora se voltam contra a própria burguesia”, de modo que esta “[...] não forjou somente as armas que a levarão à morte, produziu também os homens que vão empunhar essas armas: os operários modernos, os proletários” (MARX; ENGELS, 2007a, p.54). E, com essas passagens, extraídas de um documento, em que participou um grupo de trabalhadores insatisfeitos e reunidos para discutir e sistematizar suas ideias revela-se um nível elevado de consciência de classe e, portanto, uma ameaça à burguesia, que a partir de

então, posicionar-se-á contra esse projeto social, por meio de estratégias várias para evitar que o seu plano de sociedade seja sucumbido.

E sob quais circunstâncias o proletariado toma consciência de classe e faz sua primeira investida para a superação do capitalismo? De acordo com Hobsbawm (2012), em 1848, somente uma economia estava efetivamente industrializada – a inglesa e, conseqüentemente, dominava o mundo. Países como os Estados Unidos da América, porém, e boa parte da Europa ocidental e central, já tinham ultrapassado ou encontravam-se na soleira da revolução industrial.

Assim apesar do acelerado desenvolvimento econômico desse período, que tem a Inglaterra no domínio do que já se poderia denominar de “oficina do mundo”, mesmo que de modo empírico, não planejado e acidental, dando forma à primeira economia industrial capitalista, paradoxalmente a França, que deveria ter avançado mais rapidamente, encontrava-se num ritmo mais lento do que o de outros países. Vale destacar que suas condições materiais eram mais propícias, apresentava considerável quantidade de energia a vapor, suas instituições estavam ajustadas de forma ideal ao desenvolvimento capitalista, seus empresários expressavam talento e capacidade inventiva inigualável na Europa, além de ser um país com grandes reservas de capital que, auxiliado por sua capacidade técnica, exportava e financiava a construção de ferrovias em todo o continente europeu.

E, a explicação para este paradoxo, de acordo com Hobsbawm (2012), está no fato de que, ao contrário da Inglaterra, que desde o final do século XVII já havia promovido mudanças essenciais na política governamental, bem como nas atividades agrícolas predominantemente voltadas para o mercado, ambas engajadas para a obtenção de lucro; na França, após a Revolução, estabeleceu-se uma monarquia constitucional, baseada em uma oligarquia possuidora de terras, mantendo o campesinato, embora tivesse abolido as relações agrárias feudais. Aqueles trabalhadores destituídos de terra, somente pouco a pouco iam para as cidades. Desse modo, a opção produtiva francesa foi direcionada para mercadorias de luxo, ao invés de mercadorias para o consumo de massa, por não terem um mercado consumidor interno suficientemente grande. Seus financistas promoviam as indústrias estrangeiras e não a doméstica, fertilizando o crescimento econômico de outros países.

Em oposição à França, os Estados Unidos da América já se apresentavam com uma economia promissora, mantendo seu crescimento quase ilimitado. Sua escassez de capital era suprida pela Grã-Bretanha, assim como a escassez de mão de obra, que também era abastecida pela Alemanha e, juntos, estes países exportavam aos milhões seus excedentes populacionais. A expansão interna, dado seu imenso território, por ora bastava, embora já estivesse se expandindo em direção à costa do Pacífico e pelo Caribe.

Neste ritmo, vários países, entre eles a Alemanha, já se apresentavam como futuros competidores por uma substancial fatia do mercado que se expandia mundialmente e que tinha, até então, o monopólio industrial da Inglaterra. Entretanto, dada às particularidades de cada país e suas condições internas nem todos conseguiam manter seu ritmo em tom acelerado.

Embora a expansão da economia industrial, dominada pelo algodão progredisse a passos largos e sem precedentes na história, adverte Hobsbawm (2012), tal progresso estava longe de ser tranquilo e, por volta dos anos de 1830 e 1840, já apresentavam problemas de crescimento, além da agitação revolucionária sem paralelo em qualquer outro período da história britânica recente. Tal fato reflete-se numa acentuada desaceleração no crescimento, talvez, até mesmo um declínio da renda nacional britânica nesse período, desencadeando uma crise⁷ geral do capitalismo.

A este fator atrelavam-se as consequências sociais, pois a transição à nova economia, ou melhor, ao novo modo de vida do mundo burguês, não criou somente riqueza, mas, também, miséria e descontentamento. Não se restringindo aos trabalhadores pobres, os descontentamentos englobavam: os pequenos comerciantes, a pequena burguesia e outros setores da economia que também eram afetados pelos efeitos da Revolução Industrial.

Todavia, os trabalhadores, em virtude da exploração de sua mão de obra, por meio da qual mantinham sua renda a níveis, muitas vezes, abaixo da subsistência, contraditoriamente, possibilitava aos ricos acumularem os lucros e financiarem a industrialização e seus próprios confortos, situação que, obviamente, gerava conflitos. Assim, os descontentes uniam-se em movimentos de massa, do “radicalismo”, da “democracia” ou da “república”, embora neste

⁷ De acordo com Engels (2010) as grandes crises periódicas industriais, entre 1825 e 1842, tinham como lapso temporal um intervalo de cinco anos. A história da indústria, porém, entre 1842 e 1868, registrou um período decenal, com crises intermediárias, que se demonstraram secundárias e menos frequentes, a partir de 1842.

momento eles não fossem vistos pelos capitalistas como problemas relevantes para o progresso da economia (HOBSBAWM, 2012).

Na Grã-Bretanha, já desde 1793, as crises econômicas, que levam ao desemprego, a quedas na produção, a bancarrotas etc., eram bem conhecidas, e, por volta de 1830, mais ou menos, reconhecia-se que as crises eram fenômenos periódicos regulares, ao menos no comércio e nas finanças. Entretanto, os homens de negócios comumente consideravam que “[...] as crises eram causadas ou por enganos particulares – por exemplo, superespeculação nas bolsas americanas – ou então por interferência externa nas tranquilas atividades da economia capitalista” (HOBSBAWM, 2012, p. 77). Não se acreditava que elas refletissem quaisquer dificuldades fundamentais inerentes ao sistema.

A crise econômica de maior impacto, conforme Harvey (2012) foi a de 1846-1847, que assolou a Inglaterra e avançou para tudo o que era, então, mundo capitalista. Se até esse momento às crises poderiam ser atribuídas causas várias, desde calamidades naturais, como problemas com safra, guerras e outros conflitos geopolíticos, a crise de 1847-1848, contudo, era diferente. Dado o grau de maturidade alcançado pelo capitalismo nesse período, não mais podia negar-se que “[...] as condições financeiras, a especulação incessante e a superprodução tinham algum vínculo com os eventos [...]”, e “[...] seja como for, o resultado foi uma repentina paralisia econômica, em que excedentes de capital e trabalho ficaram lado a lado sem nenhum meio aparente de reuni-los num uso lucrativo e socialmente benéfico” (HARVEY, 2012, p.237).

Nesse contexto, a situação da classe trabalhadora na Inglaterra era alarmante e já se prenunciava como o futuro dos demais países em que a grande indústria impunha-se, principalmente, na Alemanha, na França e nos Estados Unidos da América, de modo que a expansão do capital, a exploração desenfreada, os descontentamentos e os conflitos entre classes combinavam-se e tomavam corpo. A seguinte passagem da obra de Engels, embora um pouco extensa, mas necessária, ilustra tal situação, em 1844:

As grandes cidades são habitadas principalmente por operários, já que, na melhor das hipóteses, há um burguês para dois, muitas vezes três e, em alguns lugares, quatro operários; esses operários nada possuem e vivem de seu salário, que, na maioria dos casos, garante apenas a sobrevivência cotidiana. A sociedade, inteiramente atomizada, não se preocupa com eles, atribuindo-lhes o encargo de prover suas necessidades e as de suas

famílias, mas não lhes oferece os meios para que o façam de modo eficaz e permanente. Qualquer operário, mesmo o melhor, está constantemente exposto ao perigo do desemprego, que equivale a morrer de fome e são muitos os que sucumbem. Por regra geral, as casas dos operários estão mal localizadas, são mal construídas, mal conservadas, mal arejadas, úmidas e insalubres; seus habitantes são confinados num espaço mínimo e, na maior parte dos casos, *num único cômodo vive uma família inteira*; o interior das casas é miserável: chega-se mesmo à ausência total dos móveis mais indispensáveis. O vestuário dos operários também é, por regra geral, muitíssimo pobre e, para uma grande maioria, as peças estão esfarrapadas. A comida é frequentemente ruim, muitas vezes imprópria, em muitos casos – pelo menos em certos períodos – insuficiente e, no limite, há mortes por fome. A classe operária das grandes cidades oferece-nos, assim, uma escala de diferentes condições de vida: no melhor dos casos, uma existência momentaneamente suportável – para um trabalho duro, um salário razoável, uma habitação decente e uma alimentação passável (do ponto de vista do operário, é evidente, isso é bom e tolerável); no pior dos casos, a miséria extrema – que pode ir da falta de teto à morte pela fome; mas a média está muito mais próxima do pior que do melhor dos casos. E essa escala não se compõe de categorias fixas, que nos permitiriam dizer que esta fração da classe operária vive bem, aquela mal, enquanto as coisas permanecem como estão; ao contrário: se, no conjunto, alguns setores específicos gozam de vantagens sobre outros, a situação dos operários no interior de cada segmento é tão instável que qualquer trabalhador pode ter de percorrer todos os degraus da escala, do modesto conforto à privação extrema, com o risco da morte pela fome – de resto, quase todos os operários ingleses têm algo a dizer sobre notáveis mudanças do acaso (ENGELS, 2010, p.115-16).

Nessas condições, as insatisfações e revoltas são constantes e evitar uma segunda revolução, nos moldes da Revolução Francesa, ou, para os capitalistas e a aristocracia ainda existente, de catástrofe pior, como uma revolução europeia generalizada, dada a visível ameaça deflagrada pelas ondas revolucionárias no período que compreende os anos de 1815-1848, tornou-se um dos objetivos centrais dos países de industrialismo avançado, pois “[...] nunca na história da Europa e poucas vezes em qualquer outro lugar, o revolucionarismo foi tão endêmico, tão geral, tão capaz de se espalhar por propaganda deliberada como por contágio espontâneo” (HOBBSAWM, 2012, p.184), culminando, em 1830, com uma inovação política ainda mais radical, em virtude do aparecimento da classe operária como uma força autoconsciente e independente na Grã-Bretanha e na França, bem como dos movimentos nacionalistas em grande número de países da Europa.

As revoluções deflagradas entre 1815-1848⁸, ao contrário daquelas do final do século XVIII, foram intencionais e planejadas, sendo seus fatores comburentes: os sistemas políticos absolutistas novamente impostos à Europa que se tornavam cada vez mais inadequados ao período de rápida mudança social e às condições políticas do continente, além dos descontentamentos econômicos e sociais.

Se até 1830 muitos dos grupos sociais que lutaram a favor da democracia radical e da república, consistiam em um conjunto variado e confuso, muitos deles reunindo-se em irmandades secretas, não sendo possível confirmar a existência de socialistas ou revolucionários conscientes da classe operária, as inevitáveis conflagrações, daquele ano, contribuíram para alterar esta situação, seguidos de dois principais resultados: o primeiro revestiu-se da possibilidade da política de massa e da revolução de massa, com base no modelo de 1789, e cada vez

⁸ Hobsbawm (2012, p.184-85) salienta que entre 1815 e 1848, houve três ondas revolucionárias principais no mundo ocidental, sendo que na Ásia e na África registram-se as primeiras revoluções em grande escala apenas na década de 1850: na Ásia, o “Motim Indiano” e a “Rebelião Taiping”. A primeira onda ocorreu entre 1820-1824. “Na Europa, ela ficou limitada principalmente ao Mediterrâneo, com a Espanha (1820), Nápoles (1820) e a Grécia (1821) como seus epicentros. Fora a grega, todas essas insurreições foram sufocadas. A Revolução Espanhola reviveu o movimento de libertação na América Latina, que tinha sido derrotado após um esforço inicial, ocasionado pela conquista da Espanha por Napoleão em 1808, e reduzido a alguns refúgios e grupos. Os três grandes libertadores da América espanhola, Simón Bolívar, San Martín e Bernardo O’Higgins, estabeleceram a independência respectivamente da “Grande Colômbia” (que incluía as atuais repúblicas da Colômbia, da Venezuela e do Equador), da Argentina (exceto as áreas interioranas que hoje constituem o Paraguai e a Bolívia e os pampas além do Rio da Prata, onde os gaúchos da Banda Oriental – hoje o Uruguai – lutaram contra argentinos e brasileiros) e do Chile. San Martín, auxiliado pela frota chilena sob o comando do nobre radical inglês Cochrane [...], libertou a última fortaleza do poderio espanhol, o vice-reino do Peru. Por volta de 1822, a América espanhola estava livre, e San Martín, um homem moderado, de grande visão e rara abnegação pessoal, deixou a tarefa a Bolívar e ao republicanismo e retirou-se para a Europa, terminando sua nobre vida no que normalmente era um refúgio para ingleses endividados [...]. Enquanto isso, Iturbide, o general espanhol, enviado para lutar contra as guerrilhas camponesas que ainda resistiam no México, tomou o partido dos guerrilheiros sob o impacto da Revolução Espanhola e, em 1821, estabeleceu definitivamente a independência mexicana. Em 1822, o Brasil separou-se pacificamente de Portugal sob o comando do regente deixado pela família real portuguesa em seu retorno à Europa após o exílio napoleônico. Os Estados Unidos reconheceram o mais importante novos Estados quase que imediatamente, os britânicos reconheceram-no logo depois, cuidando de concluir tratados comerciais com ele, e os franceses o fizeram antes do fim da década. A segunda onda ocorreu em 1829-1834, e afetou toda a Europa a oeste da Rússia e o continente norte-americano [...]. Já a onda revolucionária de 1830 foi um acontecimento mais sério, pois marca a derrota definitiva dos aristocratas pelo poder burguês na Europa ocidental. “A classe governante dos próximos 50 anos seria a ‘grande burguesia’ de banqueiros, grandes industriais e, às vezes, funcionários civis, aceita por uma aristocracia que se apagou ou que concordou em promover políticas primordialmente burguesas, ainda não ameaçadas pelo sufrágio universal, embora molestada por agitações externas causadas por negociantes insatisfeitos ou de menor importância, pela pequena burguesia e pelos primeiros movimentos trabalhistas” (HOBSBAWM, 2012, p.186). A terceira e maior das ondas revolucionárias, foi a de 1848.

menos dependente das irmandades secretas. O segundo decorreu do próprio progresso do capitalismo, em que os trabalhadores pobres, o “povo”, cada vez mais, identificava-se com o novo proletariado industrial como “classe operária”. “Um movimento proletário-socialista, portanto, passou a existir” (HOBSBAWM, 2012, p.194).

Apesar disso, ainda não se fazia ecoar por todos os países do Ocidente, em que o descontentamento, principalmente urbano, era geral, nos países da “dupla revolução”, a Grã-Bretanha e a França, ele era, sobretudo, visível. A luta dos movimentos sociais, mesmo que heterogêneos em sua conformação culminaram com a revolução de 1848, de inspiração democrática e liberal, denominada de “Primavera dos Povos” que, apesar dos impactos decorrentes de seu acontecimento, não teve êxito.

Ficou evidenciado que a Revolução de 1848 fracassou, pois, a luta não era eminentemente política, no sentido de irrupção de velhos regimes, por novos, republicanos ou democratas; ou daqueles com as forças do progresso unidas, mas sim, entre um “partido da ordem”, ou seja, a união de forças conservadoras e ex-moderadas aliadas ao velho regime, e a “revolução social”. “Sua confrontação crucial não foi a de Paris em fevereiro, mas a de Paris em junho, quando os trabalhadores manobrados para uma insurreição isolada foram derrotados e massacrados. Eles lutaram e morreram bravamente” (HOBSBAWM, 2014, p.43).

A burguesia também se constituía em um dos principais grupos sociais envolvidos na revolução, porém, dividido entre os moderados liberais e os conservadores, que resolveram unir-se, dando fim às longas e antigas rixas entre eles, inclusive entre os que apoiavam a república, adquirindo uma consciência de classe nacional por meio de um emergente e novo “partido da ordem”. Essa **união da burguesia** fez-se necessária diante da revolução “vermelha”, liderada pelos trabalhadores, em junho de 1848, em Paris, pois ela percebeu ser preferível a ordem à oportunidade de pôr em prática seu programa completo diante da ameaça à propriedade, o que levou os moderados liberais a duas importantes descobertas na Europa Ocidental: “[...] que a revolução era perigosa e que algumas de suas mais substanciais exigências (especialmente nos assuntos econômicos) poderiam ser atingidas sem ela. A burguesia deixara de ser uma força revolucionária” (HOBSBAWM, 2014, p.47).

É perceptível, portanto, que o fim da primeira metade do século XIX imprime uma marca específica para a humanidade: as condições que a burguesia cria, para impor sua libertação como agente da história, fundamentadas nos ideais Iluministas, de desenvolvimento da ciência, de crença na razão, o que traz em germe a possibilidade de livrar a humanidade dos grilhões da superstição, do misticismo, do localismo, contraditoriamente, ela passa a negar, para a sua manutenção, como classe social dominante, e posiciona-se contra a história.

Conforme assinalado por Harvey (2012), a crise de 1847-1848, criou uma crise de representação advinda de um reajuste radical do sentido de tempo e espaço na vida econômica, política e cultural. Se até 1848, a burguesia era promovida com as ideias progressistas do sentido iluminista de tempo, em oposição ao tempo imutável e ecológico das sociedades tradicionais, bem como do que considerava como tempo retardado de formas recalcitrantes da organização social, depois dos eventos vivenciados em 1848, o sentido progressista de tempo foi questionado em muitos aspectos. Assim, “[...] em retrospecto, ficou muito mais fácil invocar algum sentido cíclico de tempo (disso decorrendo o crescente interesse da ideia de ciclos econômicos como componentes necessários do processo de crescimento capitalista que seriam vinculados a *posteriori* com os problemas econômicos de 1837, 1826 e 1817)” (HARVEY, 2012, p.238).

Consideramos importante destacar que a aceção de “burguesia como classe revolucionária” está para a sua oposição ao Antigo Regime, como explica Marx (2012) na “Crítica do Programa de Gotha”. Neste documento, o autor enfatiza que a concepção de burguesia como classe revolucionária presente no texto do Manifesto, como portadora da grande indústria, é “[...] em face da aristocracia feudal e das classes médias [*Mittelständen*], que desejam conservar todas as posições sociais criadas por modos de produção ultrapassados” (MARX, 2012, p.34), por isso, não formam com a burguesia uma só massa reacionária. “Por outro lado, o proletariado é revolucionário diante da burguesia, porque, sendo ele mesmo fruto do solo da grande indústria, busca eliminar da produção seu caráter capitalista, o qual a burguesia procura perpetuar” (MARX, 2012, p.34) e as camadas médias tornam-se revolucionárias, em consequência de sua iminente passagem para o proletariado.

É, portanto, sob os auspícios dos ideais iluministas e humanistas, que a burguesia conquista poder econômico e, progressivamente, o poder político, promovendo o avanço do conhecimento científico, necessário às demandas da produção industrial, por isso é colocada como revolucionária, ao opor-se às concepções de mundo e de homem medievais, idealizando o “novo” contra o “velho”. Nesse momento, faz-se presente tanto seu lado ideológico progressista, de defesa da emancipação do ser humano, de crença na razão e na capacidade do homem construir sua história, como seu lado ideológico reacionário, que apontava para a naturalização do social, para a alienação das relações entre os seres humanos, para o esvaziamento do indivíduo, para o subjetivismo e o irracionalismo. Após as revoluções de 1848, é esse lado ideológico reacionário da burguesia que tomará vulto (ARCE, 2002).

Esses diferentes posicionamentos da burguesia refletirão sobre os fins da educação expressos nas teorias filosóficas e pedagógicas elaboradas à época. Como progressistas, essas teorias refletiam as aspirações da burguesia, de luta contra o velho, mas, em última instância, seus fins educacionais, constituíam-se em reacionários, pois se direcionavam para a adaptação do indivíduo ao ideal de vida burguês. Sob uma base filosófica idealista, os teóricos pregavam uma educação para a ideia de humanidade, para a formação de valores e virtudes, o que conduzia os filhos da burguesia à reprodução do seu ideal de classe e os filhos dos trabalhadores e eles próprios, quando tinham acesso à educação formal, seja nas fábricas, nas escolas ou nos abrigos e instituições filantrópicas, a submeter-se mansamente ao jugo da opressão capitalista.

Muitos foram os teóricos que, de forma sistemática, complexa e, sobretudo, densa, produziram suas interpretações sobre o mundo e o homem e, explícita ou implicitamente, teorias pedagógicas influentes, até os dias atuais. Nelas definem como este homem deve ser educado, coerente com sua visão de mundo. Contudo, seus sistemas teóricos carregam a marca da contradição entre capital e trabalho, por reproduzirem um ideal de classe social, negando ou naturalizando a divisão social do trabalho, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Como exemplo, cita-se o médico, filósofo e político inglês, John Locke (1632-1704) que, nascido no seio de uma família de burgueses comerciantes, desenvolve seus estudos na cidade de Oxford e recebe influências de John Owen

(1616-1683), o qual enfatizava a importância da tolerância religiosa; e a de René Descartes (1596-1650), que o liberta do pensamento escolástico. Locke participou ativamente da vida política, num contexto de conflitos que assumiam aspectos religiosos, envolvendo protestantes e católicos, mas, sobretudo, expressavam interesses econômicos divergentes. Este contexto influenciou em sua elaboração teórica como, por exemplo, “Carta sobre a tolerância e Ensaio sobre o entendimento humano”. Em oposição ao inatismo, desenvolve explicações sobre o desenvolvimento do pensamento, da sensação, da percepção, da atenção, das ideias simples e complexas, do significado das palavras, do conhecimento e do ser, priorizando sobre o desenvolvimento desses aspectos as determinações externas, o ambiente. Dentre os fins que estabelece para a educação, indica que deve ser o da formação do *gentleman* como homem empreendedor, capaz de dirigir seus negócios sábia e prudentemente. O *gentleman* há de ser, segundo Locke, uma pessoa ativa e de iniciativa, engenhosa, provida de conhecimentos práticos. Referindo-se, porém, ao problema das “escolas do trabalho”, entendidas por ele como asilos infantis, Locke considerava ser mais vantajoso educar em tais centros aos futuros trabalhadores que conceder subsídios aos pais necessitados (KONSTANTINOV; SAVICH; SMIRNOV, 1962). Deste modo, Locke naturaliza em sua concepção sobre os fins da educação, a divisão social do trabalho e uma escola de classes: a que deveria formar os filhos da burguesia empreendedora e a que deveria formar os filhos dos trabalhadores.

Também Immanuel Kant (1724-1804) foi um pensador expressivo no que concerne à filosofia moderna. Nascido na Prússia oriental, sua produção filosófica será considerada uma “revolução copernicana”, por romper, na epistemologia, com os preceitos teórico-filosóficos setecentistas. As principais obras que expressam o criticismo kantiano e eixos centrais de sua formulação são: “Crítica da razão pura”, “Crítica da razão prática” e “Crítica da capacidade de julgar”. O Idealismo kantiano constitui-se como uma síntese entre o Racionalismo (de Descartes e Leibniz), no qual impera a razão; e a tradição empírica inglesa (de Hume, Locke e Berkeley), que valoriza a indução e a experiência empírica. Para Kant, o conhecimento não se restringe à mera percepção passiva de objetos externos, mas pressupõe a atividade imprescindível da mente no processo de conhecer, ou seja, o processo de conhecimento transcende os dados empíricos,

pois a percepção não depende só dos sentidos, mas, sobretudo, do aparato mental que organiza o conjunto das impressões sensíveis, afirmando que há categorias *a priori*, que condicionam o conhecimento, sendo a razão, portanto, o princípio do conhecimento humano em virtude do papel ativo da consciência que produz o mundo em si e para si (CHIZZOTTI, 2000).

Kant esperava muito da obra educacional e considerava que ela era de extraordinária importância à formação do Estado prussiano. Defendia como fim da educação que as crianças fossem educadas não com vistas ao estado presente do gênero humano, senão para seu estado futuro, possivelmente melhor, para isso era preciso que se educasse para a ideia de humanidade. O alvo da educação em Kant (1996) é o sujeito moral, com uma aceção marcadamente religiosa, dada sua influência protestante. Em seu livro “Sobre a Pedagogia”, ele expõe conselhos práticos de como a criança deve ser educada: educação física e educação prática. Na obra citada, ele estabelece um conjunto de princípios a serem seguidos para o progresso da espécie humana que, conforme o autor, só será atingido a depender de o homem desenvolver suas disposições para o bem, pois elas não estão prontas. O papel da pedagogia é educar cientificamente os homens para o futuro, destinando a humanidade ao seu ideal, sendo sua máxima: educar para o futuro e não para o presente. É importante destacar que Kant busca inspiração em suas formulações pedagógicas, para a definição de infância e dos conselhos práticos para a primeira educação, no teórico iluminista Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). E, no século XIX, Kant será inspiração das teorizações de Pestalozzi e Herbart; na transição do século XIX para o XX, de John Dewey, que serão tratados nesse trabalho, mais à frente, como, também, Jean Piaget, no século XX. Contudo, Kant, em suas formulações, encobre as contradições de classe, cada vez mais agudas (KONSTANTINOV; SAVICH; SMIRNOV, 1962).

O idealismo kantiano, por sua vez, sofrerá críticas de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), expressas em sua lógica idealista dialética. Para Hegel o conhecimento é produto da atividade de uma pluralidade de mentes agindo dinamicamente no tempo e no espaço e não de uma mente singular. Para ele, os fenômenos, os indivíduos concretos e os acontecimentos da história são manifestações finitas e diferenciações de uma realidade única a que chama de

concreto universal ou o Espírito Absoluto. Este é superior ao mundo da natureza e não só cria e dá ao mundo forma objetiva, mas é a encarnação de tudo, de modo que tudo que é racional é real e tudo que é real é racional (CHIZZOTTI, 2000).

Com base nestes princípios, Hegel diferirá o desenvolvimento da natureza, do desenvolvimento da história, sendo o primeiro um processo de integração e o segundo de contradição, ou seja, o resultado de vontades que agem segundo fins universais e concretiza-se objetivamente nas instituições jurídico-políticas de um povo. Eis aí o surgimento do idealismo objetivo, o qual abrirá caminho, assim como Kant, para diferentes epistemologias e uma pluralidade de concepções de base idealista e idealista dialética ou de idealismo subjetivo e idealismo objetivo (CHIZZOTTI, 2000).

Importantes pensadores também foram: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich August Froebel (1782-1852), com obras eminentemente pedagógicas. Embora vivendo em períodos e locais diferentes, o primeiro, em Zurich, em uma cidade situada na parte germânica da Suíça, no contexto da Revolução Francesa e, por isso, absorvendo em seus ideais um pouco do movimento iluminista; e, o segundo, na Alemanha, sob a égide da expansão capitalista, não deixarão de ter em suas obras, fortemente, a presença da religião protestante, muito difundida nas regiões germânicas. A religião influenciará sobremaneira o modo como esses teóricos pensaram o mundo e a definir seus ideais de mulher e de criança coadunados com o espírito reacionário da religião, o que ajudará “[...] a burguesia a sedimentar seu poder durante os períodos de contrarrevolução, isto é, durante os períodos nos quais a burguesia usou de todos os meios para sufocar o espírito de rebelião da classe trabalhadora” (ARCE, 2002, p.62).

Arce (2002), em análise ao pensamento pedagógico de Pestalozzi e Froebel, identifica, nas obras dos referidos pensadores, o lado ideológico reacionário da burguesia. Embora eles não estivessem alheios à realidade da época, em que a miséria, a exploração, o abandono e o desprezo pelos pobres saltavam aos olhos, ambos desenvolverão em suas obras princípios educacionais baseados na liberdade, na autonomia, na atividade, procurando seguir e respeitar o desenvolvimento infantil, para que a criança pudesse desenvolver suas habilidades, revelar seus talentos. De acordo com Arce (2002), as concepções de

homem, educação e sociedade, refletem o universo liberal e burguês do período em que viveram e produziram suas obras pedagógicas. As ideias que expressam sobre criança, mulher, família, Deus e natureza, revelam o quanto contribuía e contribuem até os dias atuais para a adequação dos indivíduos ao modo de vida do mundo burguês, ou seja, ao modo de produção capitalista. Auxiliados pela religião protestante, findaram por individualizar não só as questões de ordem moral, mas também as educacionais, ao partirem de ideais abstratos e aistóricos de homem, os processos educativos propostos por eles centravam-se no desenvolvimento individual de cada educando, assim “[...] o homem passou a ser fruto do que seu interior produzia em contato com o ambiente no qual estava inserido, tendo como mediadores os cinco sentidos” (ARCE, 2002, p.214).

As contradições da sociedade capitalista, entre capital e trabalho, como se vê, estão expressas nos sistemas filosóficos e pedagógicos propostos, em que a burguesia suscita uma educação eficaz na sua formação como elite dirigente e sábia, capaz e competente na tarefa de comandar as massas e a nega, em seu pleno desenvolvimento ao povo, ao oferecê-la a este de forma limitada e moralizante. Ademais, ao forjamento de uma elite dirigente, sábia e eficaz no comando da produção e das massas, servirá a Pedagogia de John Herbart (1776-1841), a qual será edificada como “ciência da educação”, ainda que como ciência filosófica, expressando o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia, de inspiração humanista. Conforme Ghiraldelli Júnior (1987, p.16), a pedagogia de Herbart “[...] previa a necessidade de oferecer aos estudantes burgueses, de modo concentrado, toda a cultura elaborada pelas gerações passadas”.

Ao não separar educação de instrução, a escola deveria, para Herbart, oferecer o estudo sistemático da matemática, das ciências físicas e dos clássicos da literatura. Com isso, visava uma formação individual, de acordo com o modelo de homem livre, crítico e responsável, como totalidade harmônica, mostrando a importância do “caráter” no âmbito da educação moral e da educação estética (CAMBI, 1999). A instrução para Herbart, de acordo com Cambi (1999), significa:

[...] se dedica(r) às ‘coisas’, às ‘formas’, e aos ‘signos’, isto é, ‘as próprias coisas, as obras da natureza, e da arte, os homens, a família e os ‘Estados’, de um lado, às abstrações’, como ‘as figuras matemáticas’, os ‘conceitos metafísicos’, de outro, e, enfim, às ‘línguas’. Ela deve ir da ‘simples representação’, para a

análise, depois para a síntese, de modo a ligar organicamente o 'particular' e o 'universal' e colocar no centro tanto o ensino científico-matemático, importante também para a formação ética da criança mediante a aquisição de uma atitude de ordem e de rigor, quanto o ensino histórico-literário, centralizado, para a infância, na leitura da *Odisseia*, que aproxima as crianças das fontes da cultura ocidental (CAMBI, 1999, p.434).

Esse tipo de educação refletia a necessidade de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade até então, que com o avanço da ciência e a sistematização do conhecimento científico, poderia ser socializado em uma instituição que cumpriria com esta tarefa: a escola; mas, diante das contradições de classe, limitava-se, em sua forma mais elaborada, à classe dominante, porém, transmitido de forma equivocada, acaba sem revelar que condições suscitaram a necessidade de sua elaboração.

Assim, o conhecimento científico, produzido para atender às necessidades da grande indústria para a acumulação de capital, é fruto de investigações metódicas e sistemáticas. Sua produção ocorre em função do aperfeiçoamento de um mecanismo que aprimore o processo de trabalho visando diminuir o tempo gasto na produção de mercadorias, objetivando a extração de mais-valia e lucros. A ideia de algum instrumento ou objeto que porventura supere o já existente, somente receberá investimentos para o seu desenvolvimento se puder render para além do que será investido e seja aceito no mercado. Caso isso ocorra, será patenteado e tornar-se-á propriedade privada, de modo que não só o objeto, mas a própria ideia, já desenvolvida, seja comercializada. O acúmulo de conhecimentos, neste momento, permitiu o aperfeiçoamento e a criação de máquinas, sistemas e produtos, o qual foi, também, motivado pela ânsia em acumular lucros, bem como de reinvesti-los numa produção rentável.

As máquinas, ao penetrarem na cooperação simples, característica da manufatura, ocasionaram mudanças na organização do processo produtivo. Como destaca Engels (2010), o proletariado nasce com a introdução das máquinas na produção, já que a expansão veloz da indústria determinou a demanda de mais braços; “[...] os salários aumentaram e, em consequência, batalhões de trabalhadores das regiões agrícolas emigraram para as cidades – a

população cresceu⁹ rapidamente e quase todo o acréscimo ocorreu na classe dos proletários” (ENGELS, 2010, p.59).

Como os motivos dos criadores das máquinas-ferramenta correspondem, porém, às razões técnico-produtivas imediatas e a interesses econômicos, dentre eles o de elevar a produtividade e o controle dos trabalhadores, aqueles não têm como preocupação as consequências que isto traz para o sistema econômico e para a vida social em geral como, por exemplo, a liberação da força de trabalho em virtude da maquinaria reduzir sua necessidade na fábrica. Ao mesmo tempo, o aparecimento de novas máquinas e mecanismos exige novos hábitos profissionais, pois a mudança dos meios de produção requer sempre novas habilidades dos trabalhadores que passam a ter que lidar com elas ou que exercerem o seu controle.

Embora a produção mecanizada requeira significativa quantidade de conhecimentos sobre as propriedades dos materiais, sobre as forças naturais e a sua utilização, o operário ocupa-se de executar somente as ações necessárias em seu setor, alienando-se do domínio do instrumento de trabalho no seu todo. Tal fato expressa a contradição entre desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção, inerente à sociedade capitalista.

Queremos destacar, sobre isso, que no desenvolvimento das forças produtivas está à possibilidade de libertação da humanidade do trabalho duro, estafante, em virtude do conhecimento sobre as propriedades dos materiais necessários à produção e sua objetivação material e intelectual, contudo, nas relações sociais para sua concretização, expressas na divisão social do trabalho (intelectual e manual), essas objetivações destacam-se como mercadorias para produzir novas mercadorias, a partir da exploração da força de trabalho para a acumulação de capital, o que aliena e aprisiona o trabalhador em relação às suas próprias produções.

No século XIX, devido às importantes descobertas científicas, o papel da ciência na produção material cresceu de maneira expressiva, revolucionando¹⁰ a

⁹ O censo de 1841 já indicava 1.949.277 habitantes residindo na capital inglesa (ENGELS, 2010).

¹⁰ Pode-se afirmar, em acordo com Souza (2005), que uma revolução tecnológica ocorre, depois de um acúmulo quantitativo de inovações que provocam um salto de qualidade, o qual modifica fundamentalmente a estrutura produtiva anterior e eleva a economia para um novo

base científica e técnica da produção. Nas condições dessa revolução, as ciências aplicadas passaram a fazer parte imediata das forças produtivas, aumentando sem cessar o número das descobertas científicas, incluindo as que servem diretamente ao desenvolvimento da produção material, como a química e a física.

A ciência, portanto, como campo de produção, sistematização e aplicação de conhecimentos, passou a cumprir um importante papel como força produtiva, embora esta não seja sua em si sua condição, devido à sua influência direta no desenvolvimento técnico, mas, além disso, passou a desempenhar um papel importantíssimo no desenvolvimento dos próprios produtores dos bens materiais, em virtude da necessidade de aumentar o seu nível cultural e profissional em função das exigências de aperfeiçoamento na organização do processo produtivo. Todavia, esta necessidade formativa do trabalhador, potencialmente presente no trabalho fabril, é suprimida pela divisão social do trabalho que o limita a assumir parcialmente uma ocupação no processo produtivo.

É o desenvolvimento histórico desta contradição que possibilitará sua dissolução e reconfiguração, pois, como explica Marx (2013), a indústria moderna jamais considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção, por ser sua base técnica revolucionária, ao passo que a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora. Assim, a ciência aplicada ao processo de produção, por meio da maquinaria, de processos químicos e de outros métodos, revoluciona continuamente, juntamente com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. A forma dialética de como esse processo ocorre é explicitado por Marx (2013). E embora extensa, se optou por reproduzir a passagem na íntegra para não perder os detalhes da exposição:

padrão tecnológico e industrial. Como exemplo, na primeira revolução industrial, iniciada no final do século XVIII, houve uma mudança radical no tipo de energia que movia as máquinas, ao deixar de ser, sobretudo, energia humana, e passar a ser a vapor. Este acontecimento revolucionou profundamente não só o processo industrial em si, mas, também, os transportes, pois motivou a construção dos navios a vapor e de ferrovias. Posteriormente, já no final do século XIX, a segunda revolução industrial, teve como base o motor elétrico e o motor a combustão que, novamente, trouxe mudanças profundas ao processo industrial, pois as máquinas passaram a ser movidas por energia elétrica e o motor a combustão, base da indústria automobilística, que revolucionou o sistema de transportes.

Desse modo, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e não cessa de lançar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção a outro. A natureza da grande indústria condiciona, assim, a variação do trabalho, a fluidez da função, a mobilidade pluridimensional do trabalhador. Por outro lado, ela reproduz, em sua forma capitalista, a velha divisão do trabalho, com suas particularidades ossificadas. Vimos como essa contradição absoluta suprime toda tranquilidade, solidez e segurança na condição de vida do trabalhador, a quem ela ameaça constantemente com privar-lhe, juntamente com o meio de trabalho, de seu meio de subsistência; como, juntamente com sua função parcial, ela torna supérfluo o próprio trabalhador; como essa contradição desencadeia um rito sacrificial ininterrupto da classe trabalhadora, o desperdício mais exorbitante de forças de trabalho e as devastações da anarquia social. Esse é o aspecto negativo. Mas se agora a variação do trabalho impõe-se apenas como lei natural avassaladora e com o efeito cegamente destrutivo de uma lei natural, que se choca com obstáculos por toda parte, a grande indústria, precisamente por suas mesmas catástrofes, converte em questão de vida ou morte a necessidade de reconhecer como lei social geral da produção a mudança dos trabalhos e, conseqüentemente, a maior polivalência possível dos trabalhadores, fazendo, ao mesmo tempo, com que as condições se adaptem à aplicação normal dessa lei. Ela transforma numa questão de vida ou morte a substituição dessa realidade monstruosa, na qual uma miserável população trabalhadora é mantida como reserva, pronta a satisfazer as necessidades mutáveis de exploração que experimenta o capital, pela disponibilidade absoluta do homem para cumprir as exigências variáveis do trabalho; a substituição do indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade. Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outras pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Sem a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada do capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração (MARX, 2013, p.557-58).

Marx (2013), nesta exposição, esclarece a contradição do desenvolvimento das forças produtivas revolucionadas constantemente mediante as necessidades colocadas pela grande indústria e o que potencialmente pode ser desenvolvido mediante a superação da divisão social do trabalho, que sob as condições capitalistas de vida ficam aprisionadas, só podendo ser libertadas pelos próprios trabalhadores. E, com o ensino fundamental vinculado ao trabalho fabril, concedido aos filhos dos trabalhadores pela burguesia, como citado anteriormente em Marx (2013), em virtude do avanço da industrialização, do emprego de máquinas que cada vez mais exige destreza do trabalhador para manter o ritmo disciplinado e garantir produtividade, dada a minuciosa divisão das tarefas cada vez mais racionalizadas, os países industrializados foram obrigados, nessas circunstâncias, a criarem sistemas nacionais de educação.

Com o crescimento das grandes redes de ensino, este ocorrerá em consonância com a disseminação da pedagogia de Herbart. Apesar de ser elitista, quando aplicada a amplas massas, contraditoriamente, como assevera Ghiraldelli Júnior (1987), os resultados eram positivos, contribuindo, nos países de capitalismo avançado, para a quase extinção do analfabetismo entre as massas trabalhadoras, o que desagradava os setores mais retrógrados da burguesia, pois:

Uma vez instruídas (alfabetizadas), as classes populares melhoravam qualitativamente suas formas de luta. Do sindicalismo passavam à participação política e assustavam a burguesia. Além do mais, uma vez organizadas, as classes populares lutavam pela redução da jornada de trabalho, o que, fatalmente, possibilitaria maior tempo de lazer e de estudo. Isso, certamente, não agradava aos setores mais retrógrados da burguesia. Eram precisas modificações para estancar esse processo. E, sem dúvida, algumas dessas modificações passavam pela pedagogia (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p.17).

Uma das estratégias da burguesia para apaziguar as tensões é a formação do consenso. No período contrarrevolucionário, em que a figura do ser humano desenvolvido em sua plenitude, ansiada pelo Iluminismo, deixava de ocupar seu espaço na sociedade e como nem a educação e nem os negócios estavam abertos para todos, surgia a necessidade de treinar os operários e camponeses a desejar o ideal de vida do homem burguês, para o que era mais interessante

despertar neles a crença de que esse ideal era possível de ser atingido pela educação, do que pelos negócios. Assim, “Os homens burgueses bem-sucedidos eram apresentados como pessoas que deviam pouco ao nascimento, que foram capazes de construir, por meio do trabalho, carreiras de sucesso, porque tinham talento para tanto” (ARCE, 2002, p.40). A educação passa a significar, também, o triunfo dos méritos sobre o nascimento, a partir do desenvolvimento dos talentos de cada um, em que o fracasso ou o sucesso poderiam ser individualizados. Neste discurso, encontra-se uma contradição latente da liberdade burguesa, a de que a questão do nascimento supera-se com ele, pois se os talentos são inatos, eles ainda definem a posição do sujeito na sociedade e justificam as diferenças sociais existentes entre os indivíduos, o que contradiz o discurso de que o nascimento não mais impediria o sucesso deles (ARCE, 2002).

Diante das circunstâncias históricas, do mesmo modo que o capitalismo e a sociedade burguesa triunfaram pós-Revolução de 1848, o projeto de sociedade que era alternativo recuou, apesar do aparecimento da política popular e dos movimentos trabalhistas. “Porém, em poucos anos, o futuro daquela sociedade que havia triunfado tão espetacularmente mais uma vez parecia incerto e obscuro, e movimentos destinados a substituí-la ou derrubá-la precisavam novamente ser levados a sério” (HOBBSAWM, 2014, p.244), principalmente diante da Grande Depressão econômica mundial de 1867.

Em meio aos movimentos políticos que geravam tensões e conflitos, os ideólogos da burguesia passavam a pensar, também, na organização da vida e da sociedade, em como valorizar a soberania do indivíduo e o favorecimento do contratualismo e do liberalismo. A sociedade e o indivíduo passam, então, igualmente, a serem explicados por métodos científicos. Diante do desenvolvimento e do prestígio social dos métodos das ciências naturais, questionava-se se a vida social humana poderia ou deveria ser investigada com os mesmos métodos. De acordo com Santos Filho (2007), para esta questão, surgiram duas respostas: a que defendia a unidade das ciências e, portanto, a legitimidade do uso do mesmo método em todas as ciências; e a outra posição era favorável à tese da peculiaridade das ciências sociais e humanas e, portanto, defendia um método científico específico para essas ciências.

A favor de um mesmo método para todas as ciências posicionou-se o positivismo, tendo como seu precursor Auguste Comte (1798-1857), o qual recebeu influências de duas escolas opostas de pensamento na França pós-revolucionária: do Iluminismo, que permitiu tecer críticas à religião, à necessidade de abandonar a metafísica e de unificar as ciências baseadas na teoria empiricista do conhecimento; e dos pensadores franceses, dos quais aderiu à preocupação com o problema da ordem social, opondo-se, assim, à supervalorização do individualismo que, para ele, poderia levar a uma desagregação da sociedade. Na unificação desses dois aspectos, Comte propôs desenvolver uma ciência da sociedade, que tivesse como propósito contribuir na busca de um progresso ordenado e controlado (SANTOS FILHO, 2007).

Com base nas discussões de Santos Filho e Sánchez Gamboa (2007), Chizzotti (2000), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), verificamos que as raízes do positivismo encontram-se no Empirismo, tradição esta estabelecida por Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Isaac Newton (1643-1727), dentre outros, originada em Galileu Galilei (1564-1642), em que se edificou as Ciências Naturais. O Empirismo é a concepção filosófica mais influente entre os séculos XVIII e XIX, e será até a primeira metade do século XX.

Com base nas linhas de raciocínio que desenvolveu para fundamentar seus argumentos a favor de uma ciência da sociedade, Comte estabeleceu uma hierarquia entre as ciências, pautando-se nos critérios de abstração, de complexidade e de relevância prática, envolvendo: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia. Ao associar as ciências sociais às ciências físicas, justificou o relativo atraso das ciências sociais em relação às ciências naturais, depois, providenciou a unificação dessas ciências, para que os objetos sociais fossem tratados tais quais os objetos físicos nas ciências físicas.

Para Comte, portanto, os conhecimentos sociais deveriam, do mesmo modo, serem elaborados tomando como fonte a experiência dos sentidos, para o que foram estabelecidos alguns princípios a serem seguidos na realização de pesquisas sobre problemas sociais: o primeiro deles é a separação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, para garantia da neutralidade no processo, discutindo-se apenas o que é ou existe e não tecer julgamentos. Já no segundo princípio, exige-se do pesquisador que seja objetivo e evite que seus vieses influenciem o

processo de pesquisa e, ao objetivar a aplicação prática dos conhecimentos, descubra as regularidades ou as leis sociais, que permitam a explanação e a predição, fornecendo uma base para a intervenção, a fim de mudar a sociedade (SANTOS FILHO, 2007).

Contemporâneos de Comte, como John Stuart Mill (1806-1873) e Émile Durkheim (1858-1917), desenvolveram o método positivo, com suas particularidades, com concordâncias e discordâncias às ideias de Comte e formulando suas próprias teorias, o primeiro, na psicologia e, o segundo, na sociologia. O método positivista, ou método científico das ciências naturais, aplicado à pedagogia, à psicologia e à sociologia apresenta três características básicas: a primeira, a defesa do dualismo sujeito e objeto do conhecimento; a segunda, que a ciência social deve ser neutra ou livre de valores e, por último, que o objetivo da ciência social deve encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais (SANTOS FILHO, 2007). Este modelo epistemológico de pesquisa em ciências naturais e humanas manteve-se hegemônico naquelas áreas até os anos de 1970, quando começam a surgir os modelos “alternativos” ao positivismo que, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), reúnem-se sobre o rótulo de “paradigma qualitativo” e apresentaremos detalhes a esse respeito mais à frente.

A concepção de uma pedagogia científica, com tendência a separar-se da filosofia e fundamentar-se no modelo epistemológico positivista, desenvolver-se-á a partir da segunda metade do século XIX. Será, então, compreendida como um momento da sociologia, “[...] que atravessa sua estática e sua dinâmica e tende a conformar (a socializar, dirá Durkheim) o homem, segundo necessidades e modelos expressamente sociais, isto é, funcionais para a identidade/equilíbrio de uma determinada sociedade” (CAMBI, 1999, p.410). O papel da educação, tanto para Comte, como para Durkheim, é de socializar, conformar, integrar e tornar o sujeito produtivo socialmente, enquanto regulado “[...] por aquele cosmo de valores sociais próprios do novo modelo político-ideológico (econômico e ético): a participação e a produtividade” (CAMBI, 1999, p.410). Desse modo, o projeto pedagógico do positivismo volta-se para a elaboração de uma pedagogia como ciência e para a definição de um currículo formativo, colocando em seu centro o conhecimento científico, típico e central do mundo moderno baseado na indústria,

para a formação intelectual e do caráter. Outro aspecto destacado pelo positivismo é o laicismo na educação, enfatizando a educação como dever do Estado e direito de todo cidadão, portanto, meio primário para a evolução da vida coletiva no sentido laico e racional.

Diante do problema do pluralismo da pedagogia, refletido em sua imagem de saber como disciplina feita de muitas “ciências da educação”, posta no seu ponto de convergência ou de cruzamento por razões teórico-pragmáticas suscitadas pelos problemas pedagógicos da sociedade, Durkheim buscará resolvê-lo, unificando-a a partir de sua reformulação científica, como teoria da educação como socialização, ampla e coerente, remetendo-a à sociologia, nascendo daí a sociologia da educação, amplamente difundida no século XX. Assim, define a educação enquanto aprendizado de técnicas, de linguagens e de normas sociais, como função fundamental da sociedade, que se organiza em instituições específicas, administrada por profissionais especializados (os docentes). “A ‘ciência da educação’ deve refletir em torno desse estatuto social da educação e produzir um saber inerente a este objetivo. A pedagogia é uma ‘teoria prática’, que a psicologia, a sociologia, a história, unificadas em chave educativa, vêm fundar” (CAMBI, 1999, p.499).

É, também, a partir da segunda metade do século XIX que a pedagogia experimental toma corpo, desenvolvendo-se em paralelo à psicologia experimental. Ela nasce como não valorativa e visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação, à observação e ao rigor científico, mas só se desenvolverá com maior fôlego no século XX, que tem nas pesquisas desenvolvidas por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), um de seus continuadores.

Até o final do século XIX, o desenvolvimento da pedagogia experimental será caracterizado como uma fase de transição, pois apesar de muitos autores, cada um a seu modo, provarem da experimentação, eles permanecem influenciados pelos grandes componentes filosóficos e históricos da ciência do espírito alemão, geralmente fundamentada em combinações lógico-dedutivas sobre materiais tanto empíricos como puramente idealísticos. Embora a abordagem seja longa, consideramos importante para o propósito desse estudo, mencionar os precursores da pedagogia experimental, citados por Cambi (1999):

Entre os precursores podem ser citados Pestalozzi (pelo estudo rigoroso do método de ensino desenvolvido em *Como Gertrude instruiu seus filhos*) e Herbart (pelos destaques dados à psicologia na escola e à experimentação de métodos). Bain, J. M. Rice (nos EUA), que desenvolveu a técnica da *enquete* aplicada ao rendimento escolar (1897: *A futilidade do moinho ortográfico*), W. Wundt (na Alemanha – que com seus estudos de psicologia experimental toca também em problemas educativos: os tempos de reação e memória, a aprendizagem e a solução de problemas), e, na França, Théodore Ribot e seu aluno Alfred Binet que, com seu estudo sobre *A fadiga intelectual* (1898), apresenta um quadro bastante convincente da pedagogia experimental [...]. Stanley Hall [EUA] que, em 1891, funda a revista *Seminário Pedagógico* que se ocupa de psicologia genética e usa técnicas novas, como o questionário, nas suas pesquisas; enfim, um aluno seu – Chrisman –, em 1893, cunhará o termo ‘pedologia’ para o estudo experimental da criança. Mas é por volta do fim do século, que o trabalho neste âmbito torna-se intenso: Dewey funda, em 1896, junto à Universidade de Chicago, a sua ‘escola-laboratório’, uma verdadeira escola experimental; Hermann Ebbinghaus, em 1897, aperfeiçoa o seu teste para medir as atitudes mentais dos estudantes; em 1898, Lay distingue a pedagogia experimental da didática experimental [...]; em 1899, nasce na Inglaterra a revista *O Pedólogo* e um laboratório de pedologia em Anvers, na Bélgica (CAMBI, 1999, p.500-01).

A partir daí, com o desenvolvimento da pedagogia como ciência, nesta direção, será produzido um campo especializado de pesquisa pedagógica que se expandirá cada vez mais, pelo menos até a década de 70 do século XX. Isso torna-se um dos setores-piloto, com apelo ao controle científico como garantia de uma escola a altura dos novos tempos, diante do avanço da ciência e do desenvolvimento tecnológico, mas, também, da necessidade de uma reflexão rigorosa que a acompanhe, em virtude da experiência que a humanidade terá com as duas grandes guerras mundiais, entre 1918 e 1945.

Quanto ao segundo posicionamento à questão: se a vida social humana poderia ou deveria ser investigada com os mesmos métodos das ciências naturais, está aquele que defende a tese da peculiaridade das ciências sociais e humanas e, portanto, um método específico para estas ciências. Esse posicionamento manifesta-se em uma reação à adoção da teoria positivista do conhecimento pelas ciências sociais. E, nesse movimento de oposição ao positivismo, o qual se avoluma, dado o contexto de crise do capitalismo e o

avanço de sua fase imperialista, em busca de novos mercados para escoar a produção das mercadorias produzidas cada vez mais em larga escala, juntavam-se filósofos e pensadores sociais os quais entendiam que a vida social humana não deveria ser estudada em termos de analogia com as ciências físicas, pois, além de incorreto poderia destruir o que representa sua essência.

Para os filósofos dessa vertente teórica, o positivismo enfatiza em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquece a dimensão de sua liberdade e de sua individualidade. Essa reação crítica à abordagem positivista, que começou na Alemanha, guardará em suas interpretações sobre os problemas que afligem a humanidade e a educação, a influência do idealismo Kantiano.

Entre os pensadores que desenvolveram seus sistemas teóricos, no âmbito das ciências sociais, dentro de uma abordagem interpretativa em pesquisa social, de base idealista e abstrata, pode-se citar: Friedrich Nietzsche (1844-1900), Dilthey (1833-1911), Max Weber (1864-1920) e Edmund Husserl (1859-1938).

Como destaca Cambi (1999, p.502), “A cultura do fim de século foi anti-intelectualista, vitalista e radical, em luta aberta contra o positivismo, sentido como ‘um jugo espiritual’ e uma filosofia burguesa, quietista e ‘vulgar’, incapaz de inflamar os espíritos”. Desse contexto cultural, emergem o neoidealismo, o pragmatismo, o decadentismo e o voluntarismo, que penetrarão em cada setor cultural, promovendo radicais transformações à ordem estabelecida pelas grandes correntes culturais dos Oitocentos: do idealismo ao espiritualismo e o positivismo, fazendo com que todo um mundo intelectual entre radicalmente em crise.

Desse movimento, a pedagogia, especialmente, não poderia sair ilesa, pelo contrário, estará envolvida nessa fermentação cultural, sobretudo, no início do século XX e, mais precisamente, até a Primeira Guerra Mundial. Neste período, como se verá mais à frente, “[...] o debate em torno das inovações dos sistemas escolares e em torno do estatuto da pedagogia e de seus modelos formativos se tornará intenso e conflituoso, permeado de fortes tensões políticas e filosóficas” (CAMBI, 1999, p.503).

Já no final no século XIX, embora com vozes dissonantes, inicia-se a crítica à abordagem que será considerada “pedagogia tradicional”, ou seja, a todas as vertentes que serão interpretadas pelos seus críticos, como utilitária e

profissionalizante, por esvaziar a educação dos objetivos, do que será por eles considerada, como verdadeira cultura; e a tudo que se vincule com o absoluto, seja o positivismo, o herbartismo ou o socialismo. O tom, mais radical e alternativo, será dado por Nietzsche, que alimentará seu niilismo, com o mito de Zarathustra e da morte de Deus, do super-homem e do eterno retorno, reclamando, com isso, a formação do “espírito livre” (CAMBI, 1999).

Nesta direção, também se encontra Dilthey, que estabelecerá como objetivo do estudo da sociedade, a aquisição de uma compreensão do individual ou do tipo, em que os estudos humanos fossem descritivos e não explanatórios em sua intenção, ou seja, uma compreensão interpretativa deveria ser buscada. “Nos anos de 1890, Dilthey publicou um tratado clássico em que fez a distinção entre *erklären* e *verstehen*. *Erklären* é o método das ciências naturais e *verstehen*, o método das ciências sociais” (SANTOS FILHO, 2007, p.26).

Para Dilthey, portanto, a tarefa das ciências sociais não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa das mentes daqueles que são parte da pesquisa. Com isso, este teórico cunhará dois conceitos: o de experiência vivida, não aquela experiência utilizada nas ciências naturais, que constroem abstrações e leis gerais sobre a uniformidade da natureza, com base nos sentidos, mas a experiência interna ou vivida internamente, a conscientização que o sujeito tem de si mesmo e dos outros, imediata e diretamente. O segundo conceito é o de compreensão interpretativa, em que compreender significa conhecer a experiência do outro, a partir da recriação daquela experiência em si mesma, o que requer certo grau de empatia ou uma disposição para recriar e maior esforço do pesquisador quanto mais complexo for o evento. Mediante estes postulados Dilthey define o *círculo hermenêutico*, um processo de interpretação que implica um constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há começo absoluto e nem fim absoluto, nem interpretação correta e nem interpretação incorreta. Assim, com sua tentativa de desvencilhar-se das soluções metafísicas e positivistas, Dilthey cai no relativismo, problema que será recorrente nas discussões de perspectivas interpretativo-idealistas (SANTOS FILHO, 2007).

Em Dilthey, a pedagogia será reformulada a partir do que este teórico conceberá como valores históricos e culturais diversos, despindo-a de princípios e normas absolutas. Em sua base, coloca a psicologia, da qual se extraem “tipos de

vida” que agem como regras universais da pedagogia. Do historicismo da pedagogia em Dilthey, podem ser destacados dois aspectos:

1. O recurso à intuição, à capacidade de ‘reviver’ a cultura e a vida espiritual por parte do sujeito-educando e, portanto, também a um tipo de ensino que, especialmente no estudo das ciências do espírito (desde a arte até a história), não seja centralizado sobre elementos apenas formais ou eruditos; 2. O apelo a um desenvolvimento formativo que leve em conta a síntese imanente, constantemente aberta e renovada, que caracteriza a verdadeira vida espiritual e o enriquecimento cultural por parte do sujeito e que deve exercitar-se numa relação estreita entre o indivíduo e a cultura: apelo que também a escola deve fazer, redefinindo-se segundo esta finalidade formativa (CAMBI, 1999, p.505).

Ainda nesse contexto de crítica ao positivismo, outro teórico que fará uma elaboração expressiva é Max Weber, o qual tentará integrar aspectos da posição positivista com o idealismo de Dilthey, mas, especialmente de Reckert, outro teórico crítico do positivismo, mas que discorda, em vários aspectos, de Dilthey. A tentativa de síntese das duas abordagens, positivista e idealista, realizada por Weber, “[...] foi tão abrangente e profunda que tanto os positivistas como interpretativistas tentaram usar parte de seus argumentos para defender suas posições”. Dessa forma, “[...] alguns empiricistas viram em suas ideias sobre causalidade um suporte para suas posições e alguns interpretativistas buscaram apoio em sua ênfase no significado subjetivo ou no *verstehen*” (SANTOS FILHO, 2007, p.30).

A suas aspirações e tentativas de síntese de tendências opostas, podemos inferir que Weber, mas não só, contribuirá com o ecletismo nas pesquisas em ciências sociais e humanas, bem como na pedagogia. Com explica Triviños (1987), seja na prática docente em sala de aula, nas atividades de pesquisa, em publicações de supostos orientadores do pensamento pedagógico, elas caracterizam-se, reiteradamente, por sua indisciplina intelectual, ou seja, a falta de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, orientam a prática social do educador e do pesquisador.

Como destaca o referido autor, “Confusamente nos movimentamos dominados por um *eclecticismo* que revela, ao contrário do que se pretende, nossa *informação indisciplinada* e nossa fraqueza intelectual”, quer dizer, “A mistura de

correntes de pensamento, as citações avulsas fora de contexto etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p.15).

Outra vertente que comporá o movimento de oposição ao positivismo é a filosofia fenomenológica desenvolvida por Edmund Husserl, na Alemanha. As origens de sua filosofia residem, principalmente, em Platão, Leibnitz, Descartes e Brentano. De Franz Brentano (1838-1917), filósofo idealista austríaco, que subsidiará a formulação de um dos conceitos fundamentais da fenomenologia husserliana, é o da *intencionalidade*, ou seja, de que a psique sempre está dirigida para algo, é sempre “intencional”. “Husserl pretendeu inicialmente fazer da filosofia uma ciência rigorosa, mais tarde, o que significou uma renúncia às suas declarações primeiras, voltou-se para a investigação do ‘mundo vivido’ pelos sujeitos considerados isoladamente” (TRIVIÑOS, 1987, p.42).

Mediante esta orientação, as pesquisas realizadas, tomando a fenomenologia como fundamento teórico-metodológico, tratarão de descrever os eventos humanos e sociais e não explicá-los ou analisá-los. A interpretação do mundo que surge *intencionalmente* à consciência exaltada pela fenomenologia, não está interessada em colocar em relevo a historicidade dos fenômenos, o que o fenômeno é realmente. Pelo contrário, a busca da *essência*, na abordagem fenomenológica, ocorre ao isolar totalmente o fenômeno, incorrendo em uma redução, que permita eliminar “[...] o eu que vivencia e o mundo com seus valores, cultura etc.”, assim, “[...] carece de toda a referência que não seja a de sua pureza como fenômeno, de modo que o componente histórico, que tão pouco interessava ao positivismo, não é tarefa que preocupe o pesquisador, que se movimenta orientado pelos princípios da fenomenologia” (TRIVIÑOS, 1987, p.47).

Desta vertente emerge a defesa de uma pedagogia como ciência, também nos dias atuais, a qual é concebida de forma suspensa, isolada de qualquer interferência, em que o objetivo central da ação pedagógica seja o *irreduzível* epistemológico, isento de influências das diretrizes epistemológicas da ciência clássica (empirismo, herbartismo, positivismo e socialismo), posto que na relação do homem com a cultura, ele possa apreendê-la, interpretá-la, criar significados “[...] para que, amalgamado com os significados da cultura, possa fazer-se homem e construtor da cultura” (FRANCO, 2008, p.73).

Percebemos que as repercussões desses movimentos de oposição iniciado na segunda metade do século XIX, que incidem sobre formulações pedagógicas até os dias atuais, terão implicações diretas sobre a organização do currículo escolar. Se os positivistas *reificaram* o conhecimento, transformando-o num mundo objetivo, de coisas; os fenomenólogos realizam uma *desreificação*, do conhecimento, por dar ênfase ao subjetivo, ao autor, à experiência do sujeito, mas em nível da consciência (TRIVIÑOS, 1987).

Nesta direção, conforme o referido autor (1987), na elaboração do currículo escolar, a *reificação* transformou-se numa “soma de informações”, que deveria ser transmitida e assimilada pelos alunos, de modo que ele fosse algo construído, elaborado, terminado, alheio fundamentalmente aos sujeitos; ao passo que a fenomenologia, em defesa da interpretação dos fenômenos, da intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, defende um currículo construído, um currículo vivido na experiência imediata do sujeito aistórico.

Observamos que os conflitos e embates existentes sobre qual deve ser o papel da escola, que sujeito formar e como formá-lo, não são um fenômeno da passagem do século XX para o século XXI, mas sim, um fenômeno que acompanha os períodos de crise do capital. Isso é verificado na passagem do século XIX para o século XX, e no decorrer deste, acirrados mediante a luta de classes por projetos antagônicos de sociedade.

No século XIX, como exposto anteriormente, as pedagogias que davam sustentação à organização do ensino nas escolas, principalmente aquelas pautadas no positivismo e no herbartismo, por defenderem o ensino do conteúdo científico, mesmo que de forma ideológica, aistórica e apolítica, serão questionadas e acusadas de desviarem a formação do “espírito” humano de sua verdadeira liberdade, erigindo daí, as teorias relativistas, voluntaristas, que negam o conhecimento absoluto. Contudo, estas teorias, não se apresentarão como ideologia de classe, ao posicionarem-se contra o que até então era predominante, pois se assim o fizerem são varridas juntamente com a classe social que dá sustentação a elas. “Esta análise mostra que a educação é um instrumento de fortalecimento do poder de classes na sociedade classista porque propaga uma ideologia adequada a este” (SUCHODOLSKI, 1966, p.23).

Assim, intentamos apresentar que há um grupo especial que se ocupa da teoria pedagógica, de modo semelhante a uma filosofia e, esse grupo de especialistas pode encontrar-se em conflito com os outros membros da classe dominante, que atua na esfera da produção material, porém, esses conflitos ficam à margem enquanto classe na sua totalidade. “E, então, os pedagogos, junto com todos os outros ‘colaboradores’ da indústria ideológica’, empreendem a tarefa de defender ideais educativos de classe, supostamente válidos” (SUCHODOLSKI, 1966, p.23-24).

Nesse sentido, evidenciamos a densidade dos sistemas teórico-filosóficos, elaborados por pensadores que buscavam a interpretação do mundo e dos homens, para modificá-los idealmente ou adaptá-los abstratamente, ou seja, eles findam por simbolizar as ilusões da burguesia, ao apresentar a pedagogia de forma ambígua e em permanente unidade e luta dos contrários, em que se citam como exemplo, no final do século XIX, os interpretativistas e os fenomenólogos em oposição ao positivismo. Aqueles tecem a crítica intelectual e abstrata a este, aparentemente, de forma radical, progressista, colocando-se no lugar da ideologia que até então era predominante, porém, sem afetar a realidade em seus fundamentos. No entanto, como enfatiza Suchodolski (1966, p.25), “[...] ao despertar ilusões de que afeta tais fundamentos, satisfaz ilusoriamente as necessidades de crítica e de luta contra a ordem burguesa em nome do desenvolvimento humano”, e, por serem teorias utópicas, suas intenções na prática não se realizam, apenas dissimulam o seu caráter de classe.

Isso indica que a burguesia parece ter clareza de que é o homem que faz a história, mas se nutre das formulações ideológicas e metafísicas, as quais mascaram esta premissa, pois somente mantendo a classe trabalhadora na ignorância consegue enfraquecer o movimento revolucionário e manter o seu projeto de sociedade. As pedagogias elaboradas de forma abstrata, então, findam por incorporar o problema fundamental da filosofia: a contradição entre matéria e consciência, ou melhor, entre materialismo e idealismo, manifesto em um histórico dilema.

Ora, o que é primeiro, o material ou o espiritual? Procedem os fenômenos materiais dos espirituais? Ou pelo contrário, são os fenômenos materiais que dão origem aos espirituais? Procederá a

matéria da consciência, ou a consciência da matéria? O que é primeiro: o espírito ou a matéria? Já na remota antiguidade, esta era uma questão bastante discutida pelos filósofos. Da solução deste problema depende a solução dos restantes problemas da filosofia. Os filósofos dividiram-se em *dois campos*: uns pensavam que a natureza, o mundo material, eram criações da consciência, do espírito, que existiam independentemente do mundo material, da natureza: constitui o *campo dos idealistas*. Os outros defendiam que a consciência e o espírito eram criações do mundo material, da natureza: formavam o *campo dos materialistas*. Engels chamou ao problema da relação entre a consciência e o mundo material; ao mesmo tempo, Engels sublinhou que esta questão envolvia uma segunda: saber se a nossa consciência pode refletir corretamente o mundo material (BOGUSLAVSKI et al, 1978, p.13-14).

Com base nisso, destacamos que os fins da educação para uma formação empreendedora, para a moral religiosa e filantrópica, para a busca do sucesso pela revelação dos talentos, para a liberdade de espírito, para valorização cultural, para o mundo vivido do sujeito abstrato e aistórico, conforme explanados acima, são contraditórias. Tal abordagem é possível, em virtude de seus autores os definirem a partir de concepções também abstratas e idealistas do mundo e dos homens, naturalizando a divisão social do trabalho, entre intelectual e manual e, conseqüentemente, a divisão da sociedade em classes sociais.

Como a burguesia mantém-se unida como classe, na defesa de seu projeto social, e se fortalece com as ideologias que falseiam a compreensão da realidade, também os trabalhadores, sob a agudização das contradições sociais na década de 40 do século XIX, tomaram consciência de classe. Neste momento, foi introduzida no movimento operário a teoria científica revolucionária crítica do socialismo, elaborada por Marx e Engels. Assim, o movimento operário, quando armado com a teoria científica do socialismo se converte em uma poderosa força do desenvolvimento social (KONSTANTINOV; SAVICH; SMIRNOV, 1962).

Desde então, a educação, na sociedade capitalista, assume um duplo significado: o de “[...] processo de adaptação às relações existentes, adaptação que assegura aos filhos da classe dominante as vantagens e privilégios de sua classe, e ‘adapta’ os filhos da classe oprimida às condições de exploração de sua existência”; mas, também, “[...] arma de luta contra a opressão, como instrumento moral e intelectual da jovem geração da classe oprimida – ainda que também de todo jovem da outra classe que se coloque ao lado da revolução – como uma

base de organização do movimento socialista atual para o futuro socialismo” (SUCHODOLSKI, 1966, p.24).

Até 1844, Marx e Engels, de forma independente, em suas elaborações teóricas, superaram a influência da ideologia burguesa e elaboram gradualmente um novo ponto de partida materialista e dialético em suas numerosas polêmicas filosóficas e políticas. Devido à aproximação dos pontos de vista do pensamento de ambos, iniciaram um trabalho conjunto a partir de 1844, que seguirá até a morte de Marx, em 1883. São exemplos de trabalhos conjuntos ou em colaboração, de acordo com Suchodolski (1966): “A Sagrada Família”; “Miséria da Filosofia”; “A Ideologia Alemã”; “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” e o “Manifesto do Partido Comunista”. As etapas de atividade revolucionária de Marx e Engels e de sua teoria, as do desenvolvimento do pensamento filosófico e das investigações científicas no campo da economia e da história, resultaram na formulação do materialismo histórico e dialético. A atividade científica de Marx e Engels, nunca esteve separada de sua atuação política, de seus empenhos por criar um partido trabalhador revolucionário e para a organização política dos trabalhadores, os referidos autores sempre prestaram grande atenção às questões do ensino. As etapas de atividade revolucionária de Marx e Engels e de sua teoria, supracitadas, coincidiram com as do desenvolvimento dos problemas pedagógicos anteriormente explanados.

Nas obras referenciadas, Marx e Engels, em confrontos com os teóricos da época, buscavam desmascarar as interpretações ideológicas que estes faziam sobre as questões históricas, políticas, econômicas, sociais e educacionais. Das obras e das posteriores a 1847, Suchodolski (1966) ressalta que, sempre foi preocupação dos autores do materialismo histórico e dialético, os problemas pedagógicos, os quais viam na educação uma arma de luta contra a burguesia, a partir da formação de uma consciência revolucionária rumo à revolução socialista, a ser empreendida somente pela ação consciente dos trabalhadores.

Um dos aspectos que se destaca das obras de Marx e Engels, fundamental para uma pedagogia realmente científica, fundamentada no materialismo histórico e dialético, refere-se à relação entre Ser e consciência. Na obra “A Ideologia Alemã”, os referidos autores travam uma análise crítica sobre os posicionamentos

dos filósofos alemães e as ideias que emitem sobre a situação da Alemanha naquele momento, no que diz respeito à influência da religião sobre o pensamento filosófico. Dentre aqueles estavam os Jovens-Hegelianos, que defendiam que o pensamento religioso somente poderia ser mudado, modificando o conteúdo da consciência, a partir de sua crítica e da substituição na consciência fundada nas ideias religiosas por outras, mas sem alterar a realidade. Sobre o assunto, Marx e Engels advertem (2007b):

Os mais jovens dentre eles acharam a expressão exata para qualificar sua atividade, ao afirmarem que lutam unicamente contra uma *'fraseologia'*. Esquecem, no entanto, que eles próprios opõem a essa fraseologia nada mais que outra fraseologia e que não lutam de maneira alguma contra o mundo que existe realmente ao combaterem unicamente a fraseologia desse mundo. [...]. Nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntarem qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material (MARX; ENGELS, 2007b, p.9-10).

Ao contrário dos Jovens-Hegelianos, Marx e Engels (2007b) enfatizam que as premissas de que partem para a análise da realidade e de sua transformação, não são arbitrárias, dogmas, mas são bases reais, pois partem dos indivíduos reais, da ação deles sobre o mundo e de suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Para a compreensão do Ser, portanto, e de sua consciência, ou seja, sobre o que os homens pensam e qual a concepção que têm sobre o mundo, é preciso verificar a forma como produzem a vida, a atividade que realizam, pois não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência e a verdadeira solução prática para qualquer fraseologia, é “[...] a eliminação dessas representações na consciência dos homens, [que] só será realizada, repitamos, por meio de uma transformação das circunstâncias existentes e não por deduções teóricas” (MARX; ENGELS, 2007b, p.39-40).

A dialética desses postulados está em que, se a psique humana é o resultado das condições materiais da vida, ao mesmo tempo uma nova psique só pode ser formada a partir da alteração das circunstâncias em que está envolvida, para que os homens possam, por sua vez, agir coletivamente na transformação

da realidade. A formação da consciência e a alteração dessas circunstâncias dizem respeito à pedagogia.

A educação como fenômeno social, então, é determinada pela sociedade e, como ressalta Suchodolski (1966), em uma sociedade de classes ela também será de classes, cumprindo uma função política ao serviço da classe dominante, empreendendo a defesa de seu programa educativo, destacando seus presumidos valores humanos gerais, por meio da mistificação ideológica. E, conforme aludido, é nas relações sociais, que tem a escola como uma instituição difusora dos ideais da burguesia que os indivíduos formam sua consciência alienada, falseada, pois aquelas encobrem sua verdadeira face.

Contudo, o que se defende, a partir dessa reflexão, é que no processo de desenvolvimento dessa sociedade, contraditoriamente, estabeleceu-se a possibilidade de sua superação, a qual foi encampada por suas forças produtivas principais: os trabalhadores. Também, concretizou-se, juntamente com essa força revolucionária, a explicação científica do funcionamento da sociedade capitalista e o desvendamento do segredo em que residia a produção do valor como mais-valor, constituindo-se na teoria científica revolucionária de análise, de compreensão e de transformação da realidade, ainda nos marcos do capital, caracterizando o sentido da educação como arma de luta contra o instituído.

De acordo com Suchodolski (1966), estes postulados têm consequências muito importantes para a pedagogia, ao indicar que a organização do processo educativo deve levar em conta que os homens a serem educados, são históricos e não abstratos. De tal forma, quando são inseridos em uma atividade educativa formal, nela chegam com suas representações sobre o mundo, que desenvolveram a partir das relações sociais e de produção em que estão envolvidos. Desse modo, a pedagogia que tenha como premissa o papel histórico revolucionário da classe trabalhadora – o de superação da sociedade capitalista – pode propiciar a transformação da consciência formada na imediatividade, eivada de pré-conceitos, em uma consciência revolucionária, ao aliar-se à ação revolucionária.

Conectando-se ao movimento revolucionário da sociedade, ao desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção a pedagogia pode evitar transformar-se em uma ideologia, ou seja, ao considerar a

divisão social do trabalho, a divisão social de classes, e as leis de desenvolvimento da sociedade capitalista: os ciclos econômicos e as causas de suas crises, a serem analisadas cientificamente no sentido de serem compreendidas as condições objetivas e adequadas da revolução. Compreender que é a revolução proletária, e não somente a crítica, a impulsionadora da história, significa que toda crítica intelectual e abstrata da pedagogia burguesa acaba nas fronteiras do pensamento ideológico, mesmo que pareça radical (SUCHODOLSKI, 1966).

Anteriormente, nos referimos às representações dos indivíduos sobre o mundo, que se desenvolvem na relação que estabelecem com ele de maneira imediata e sobre determinadas condições. A mudança na consciência envolve, portanto, transformação na atividade que a fundamenta, dando a ela um novo conteúdo. Aí reside a atuação da educação: atuar na tomada de consciência pelos homens sobre as reais condições de vida, a partir do método materialista histórico e dialético.

E, as reais condições de vida, na sociedade capitalista, referem-se à forma como a vida de todos os homens é produzida: sob as relações de exploração e de opressão; da produção coletiva e da apropriação privada dos bens materiais e culturais; da expansão e da acumulação do capital; da produção de mercadorias para extração da mais-valia e do lucro, com todas as consequências sociais e ambientais que isso implica.

É nesse sentido que a educação da classe trabalhadora pode ser organizada se estiver comprometida com esta classe. Diante disso, a educação da classe trabalhadora precisa desvelar as contradições da sociedade, mostrar que esta é de classe, explicar a fonte da opressão, da exploração e como esta situação pode ser superada e, apesar de isso não se limitar à transmissão de conteúdos sistematizados, não se desvincula dela.

Como mencionado, são os educadores, pautados nessa perspectiva, que tentam cumprir a tarefa de organizar o processo educativo, por meio do qual os indivíduos possam superar as representações imediatas, os reflexos invertidos da realidade em suas consciências e desenvolver um novo conteúdo, adequado à ciência e às necessidades das urgentes tarefas sociais. Como destaca Marx, porém, na terceira tese sobre Feuerbach, para que os homens transformem as

circunstâncias que os farão homens novos, frutos de uma educação modificada, o próprio educador precisa ser educado, ou seja, para que os educadores cumpram este papel eles também precisam ser formados sobre essas mesmas bases. Isso implica, primeiramente, ter acesso à teoria científica revolucionária e apropriar-se dela, como conteúdo e método de análise da realidade e da ação educativa (MARX; ENGELS, 2007b).

Marx e Engels, de acordo com Suchodolski (1966), tinham clareza de que na sociedade capitalista, porque dividida em classes sociais, não há possibilidades para o desenvolvimento completo do homem e de suas capacidades, pois a classe dominante apropria-se não só dos bens materiais, mas, também, dos bens culturais. Contudo, nesta sociedade, desenvolvem-se, contraditoriamente, forças produtivas que exigem cada vez mais homens com formação politécnica, suscitando a necessidade de superação das relações sociais de classe e a própria divisão social do trabalho por relações sociais em que não haja exploração do homem pelo homem ou a exploração irracional da natureza, para que a formação politécnica como possibilidade torne-se realidade.

Apesar disso, ainda na sociedade capitalista a pedagogia marxista pode contribuir para a revolução e, para isso, necessitaria colocar-se contra as concepções educativas da classe dominante e na defesa de uma concepção educativa das classes revolucionárias, buscando desmascarar o sistema educativo que oferece uma educação classista, que oferta um tipo de educação para as crianças da classe dominante, abstrata e elitizada, e para os filhos da classe trabalhadora, uma educação para adaptar-se à sociedade, para competir por uma vaga no mercado de trabalho e para operar as máquinas. Na busca por revelar o caráter classista da atividade educadora, da escola e das teorias pedagógicas que a classe dominante desenvolve e organiza, pode colaborar para precisar as necessidades vinculadas com o movimento revolucionário da classe oprimida e os métodos da educação, por meio do qual os conceitos são ensinados em sua transformação, para não se constituírem em um desvio idealista e metafísico, mas sim como expressão das relações sociais históricas até o presente (SUCHODOLSKI, 1966).

Neste período de luta contra a burguesia, a pedagogia, ao pautar-se em princípios histórico-políticos e em uma concepção de educação que se vincula à

luta da classe trabalhadora, assenta-se nas premissas de um desenvolvimento humano completo. De tal modo, é possível que os trabalhadores possam recuperar o domínio da atividade produtiva e recuperando-o, elevem-no a um nível incomparavelmente maior, por isso a necessidade de relacionar educação e trabalho produtivo.

Das análises marxianas, depreendemos que um modo de promover o pleno desenvolvimento dos homens é unir educação ao trabalho produtivo, no sentido de superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, possibilidade que fica destruída pela produção capitalista, que formam os trabalhadores no limite do que se considera necessário para operar tecnicamente os meios de produção. E, aqueles que não atuam diretamente na produção de bens, são formados alheios a como esse processo funciona ou somente têm acesso a ele de forma abstrata.

A este respeito, Marx (2013) explica que a relação entre os homens, na sociedade capitalista, ocorre como relação entre coisas, as quais encobrem o processo e as relações de sua produção. Quando se compra qualquer produto no mercado, por exemplo, é preciso, para isso, estabelecer uma troca com outra mercadoria concebida como um equivalente universal: o dinheiro. Essa mercadoria, porém – o dinheiro – em especial, é fetichizada, naturalizada e não é reconhecida nas relações cotidianas como tal, mas, voltando ao outro produto, que foi comprado na troca pelo dinheiro. Este também é mercadoria, produzido não como valor de uso, mas como valor de troca, fetichizado pelo comprador, pois, além de não ter sido ele quem o produziu, também não sabe quem o produziu, sobre quais condições o produto adquirido foi produzido, quanto de mais-valia à exploração da força de trabalho – que é mercadoria vendida ao capitalista em troca de um salário – para sua produção, gerou, de onde vem sua matéria-prima, se da natureza ou de laboratórios, quais meios de produção foram utilizados para produzi-lo, quem os detém, qual foi o tempo socialmente necessário para produzi-lo, como chegou ao mercado e como ele, comprador, teve acesso ao dinheiro que permitiu adquirir o produto e levá-lo consigo para satisfação de uma necessidade, do estômago ou da fantasia. Muitas vezes, este comprador não sabe que ele cumpre um papel importante nesse processo, pois a mais-valia, que é extraída na produção, por meio da exploração da força de

trabalho do trabalhador, só se realiza na circulação das mercadorias que, quando não é escoada, gera a crise de superprodução. No objeto estão contidos todos esses elementos, mas de forma encoberta, que pode ser desvelada, no sentido de contribuir com a compreensão da realidade, o que não significa dizer que basta as pessoas interromperem o consumo, que resolverá o problema ou que basta tomar consciência das coisas para que elas se alterem, mas sim que a ação para a transformação da realidade precisa ser consciente, como adverte Marx (2013)

O reflexo religioso do mundo real só pode desaparecer quando as relações cotidianas da vida prática se apresentam diariamente para os próprios homens como relações transparentes e racionais que eles estabelecem entre si e com a natureza. A figura do processo social de vida, isto é, do processo material de produção, só se livra de seu místico véu de névoa quando, como produto de homens livremente socializados, encontra-se sob seu controle consciente e planejado. Para isso, requer-se uma base material da sociedade ou uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história do desenvolvimento (MARX, 2013, p.154).

Ademais, a união entre educação e trabalho produtivo, por meio do ensino, pode contribuir na compreensão do processo produtivo, bem como dos princípios de funcionamento dos instrumentos de trabalho, de sua base técnica, do processo de concepção e de execução do processo produtivo, para, inclusive, decidir sobre ele. E, outra importante contribuição dos trabalhos dos fundadores do materialismo histórico e dialético para a pedagogia, destacado por Suchodolski (1966), é a atividade de pesquisa, como aquela realizada por Engels em sua obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, em que levanta uma grande quantidade de dados empíricos, sem que isso signifique cair no empirismo, mas sim introduzir certas leis gerais e formular máximas adequadas a uma prática eficaz. O livro não é importante para a pedagogia porque ele trata de um modo imediato os problemas educativos, mas porque mostra a importância de analisar as circunstâncias concretas, a partir da evolução histórica e do crescimento da luta revolucionária. Sobre a diferença do método empregado por Engels e pelo positivismo, assim explica Suchodolski (1966):

Principalmente nos anos posteriores [a 1844], em que a sociologia burguesa transforma-se em um instrumento de defesa da ordem predominante, por meio de seu modo de investigar estático e fatalista, o aspecto metodológico do estudo de Engels adquiriu, para a pedagogia, todavia, maior valor. Este estudo mostra plasticamente a diferença entre as investigações que se apoiam nas bases do materialismo histórico e as da sociologia burguesa. Mostra, ao mesmo tempo, a nítida diferença entre as concepções de homem e de ensino da sociologia burguesa (SUCHODOLSKI, 1966, p.31).

Entendemos que pesquisar os problemas pedagógicos e sociais, nesta perspectiva, implica tomá-los em seu movimento histórico, ou seja, desvelar os seus determinantes, as múltiplas relações e nexos que os produzem e os modificam, além do processo que levou àquele resultado. Como explica Suchodolski (1966), não há instinto revolucionário, conduzido por ações espontâneas, é preciso agir com conhecimento dos fatos, de como são produzidos, e somente a ciência revolucionária pode proporcioná-lo, descartando as concepções idealistas e especulativas. Desse modo, o método materialista histórico e dialético contribui com o desenvolvimento da pedagogia como ciência, por estabelecer a relação entre o concreto e o abstrato, em que o concreto só é concreto, porque se constitui de múltiplas determinações. Também, contribui para que os fenômenos e os objetos sejam considerados como processos, pois estão relacionados com a atividade humana e, desse modo, previne o pragmatismo, que deprecia a importância do conhecimento da verdade e de uma teorização que, mediante a ignorância da prática, conduz a especulativos erros, portanto, ensina a veicular corretamente a relação entre teoria e prática.

Ante esses pressupostos, de acordo com Suchodolski (1966), o materialismo histórico e dialético, como método científico para o desenvolvimento da pedagogia, coloca-se em luta contra três frentes: 1) contra o idealismo metafísico; 2) contra o idealismo que utiliza a dialética de Hegel; 3) contra o materialismo que desconhece a dialética, pois é sobre essas bases que a(s) pedagogia(s), como ideologia hegemônica, desenvolver-se-á(ão) a partir do final do século XIX, no decorrer do século XX e na entrada do século XXI.

No curso dos vinte e cinco anos que seguiram à Revolução de 1848, as condições da sociedade capitalista mudaram muito, mas não em sua essência. Para começar, uma de suas consequências deu-se no âmbito da política, principalmente para a classe que já havia garantido em suas mãos o poder econômico e, já nos anos de 1830, angariara o poder político.

Daquele ano em diante, as forças do conservadorismo, do privilégio e da riqueza teriam que ser defendidas de outras maneiras, pois a política da tradição, que tinha nas monarquias o governo de povos que aceitavam e acolhiam a regra do direito divino, que apontava as dinastias que presidiriam sobre sociedades hierarquicamente estratificadas, tudo sancionado pela tradição religiosa, na crença dos direitos e deveres patriarcais dos que eram social e economicamente superiores, já não se sustentavam mais, provocando, pelo menos na Europa ocidental, o seu fim.

Como destaca Hobsbawm (2011), a maior inovação trazida pelas revoluções de 1848, foi a de que os defensores da ordem social precisaram aprender a política do povo. A partir de então, as circunstâncias passam a dar novos rumos à história, entre recuos e avanços do movimento operário, mediante suas investidas, que amedrontavam a burguesia e as classes médias, principalmente em 1871, pela breve existência da Comuna de Paris. Tais fatos refletiam um problema político fundamental da sociedade burguesa: sua democratização.

Com um olhar retrospectivo sobre os fatos, após os resultados da Revolução de 1848, Engels (2010), no prefácio à edição alemã, de 1892, de sua obra intitulada “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, traça um panorama geral a respeito dos aspectos político-econômicos que marcaram o período que se seguiu à crise de 1847, com a retomada dos negócios e inaugurando uma nova época industrial. Explica, ainda, que a revolução francesa de 1848 salvou a burguesia inglesa de uma insurreição, perante as consequências da crise econômica de 1847, atreladas à fome que assolava as populações irlandesas. A tensão em solo inglês combinava as reivindicações da classe capitalista pela liberdade de comércio de cereais, a qual ameaçava conquistá-la à força, ao mesmo tempo em que as massas operárias urbanas reivindicavam a participação no poder político, por meio da *Carta do Povo*, sendo

neste aspecto apoiadas pela pequena burguesia, diferenciando-se apenas no método para conquistá-la: se legais ou violentos. Desse modo, segundo Engels (2010):

As declarações socialistas dos operários franceses vitoriosos apavoraram a pequena burguesia da Inglaterra e desorganizaram o movimento operário inglês, que operava dentro dos limites mais estreitos, levando em conta a realidade dos fatos. No exato momento em que devia desenvolver todas as suas forças, o cartismo passou por uma crise interna, antes mesmo de sofrer a derrota de 10 de abril de 1848¹¹. A atividade política da classe operária foi relegada a um segundo plano. A classe capitalista triunfou em toda linha (ENGELS, 2010, p. 351-52).

A sequência de acontecimentos que culminou com o triunfo da classe capitalista industrial foi sistematizada por Engels (2010)¹². Nesta sistematização de fatos, ele explica que a primeira das sucessivas vitórias dessa classe refere-se à abolição das leis sobre os cereais. Este êxito deu-se sobre os grandes proprietários fundiários, bem como sobre aqueles que a estes atrelavam seus interesses, como os banqueiros, os homens da bolsa, os rentistas, entre outros. Com isso, o comércio ficou livre, determinando a transformação de toda a política financeira e comercial interna e externa da Inglaterra. Ao impor-se como classe à nação, os capitalistas industriais suprimiram implacavelmente todo obstáculo à produção industrial, como por exemplo, a modificação nas tarifas aduaneiras e todo o sistema fiscal, passando a subordinar tudo a um único objetivo: baratear as matérias-primas e manter baixos, se não fosse possível reduzi-los, ainda mais, os salários.

Convertendo-se em *fábrica do mundo*, por constituir-se num centro industrial em um mundo agrícola, a Inglaterra visava submeter todos os países ao que já havia feito com a Irlanda: mercados para seus produtos industriais, fontes de matérias-primas e de gêneros alimentícios. Com a crise do cartismo e o

¹¹ Referente ao fracasso da convocação, para o dia 10 de abril de 1848, feita pelos cartistas, para uma grande manifestação de massas em Londres em defesa da adoção da *Carta*.

¹² Tal sistematização foi primeiramente publicada por Engels, em 1º de março de 1885, em artigo intitulado "A Inglaterra em 1845 e em 1885", no *Commonweal*. Tratava-se de um semanário da *Liga Socialista* e circulou, em Londres, entre 1885 e 1891 e entre 1893 e 1894. Tal sistematização foi reproduzida no prefácio à edição alemã de 1892, da obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (ENGELS, 2010).

revigoramento industrial, esse movimento centrou-se a atacar exclusivamente, como o único problema nacional vital, o livre-comércio, fato que levou a classe operária a tornar-se apêndice do *grande partido liberal*, liderado pelos industriais. A oposição violenta por parte do cartismo ao livre-comércio, fez com que os industriais repensassem suas relações com a classe operária, para que pudesse estabelecer seu pleno domínio político e social sobre a nação. Assim, Engels (2010) relata as mudanças que, paulatinamente, foram sendo concedidas:

A legislação sobre as fábricas, antes um espantinho para os industriais, passou a ser implementada e, mais, estendida, em maior ou menor medida, a todos os ramos industriais. Os sindicatos (*trade unions*), até pouco antes considerados uma invenção do diabo, foram reconhecidos e até mimados pelos industriais como instituições plenamente legítimas e como um meio eficaz para difundir entre os operários doutrinas econômicas saudáveis. Mesmo as greves, que, antes de 1848, eram reprimidas, passaram a ser vistas como úteis em certas ocasiões, em particular se provocadas pelos próprios industriais, no momento oportuno. E, dentre a legislação que privava o operário de direitos nos conflitos com os patrões, pelo menos as leis mais insultuosas foram eliminadas. E a *Carta do Povo*, outrora tão temida, converte-se hoje na substância do programa político dos mesmos industriais que tanto a combateram. Leis instituíram a *supressão do censo de propriedade para o direito de voto* e o *voto secreto*. As reformas parlamentares de 1867 e 1884 já tornam próximo o *sufrágio universal*, pelo menos sob a forma em que hoje existe na Alemanha; o projeto de lei que o Parlamento debate atualmente acerca das circunscrições eleitorais cria *colégios eleitorais iguais* ou, no conjunto, ao menos não tão desiguais quanto os vigentes na França e Alemanha. Já se vislumbram, como conquista do futuro próximo, *subsídios aos parlamentares* e *mandatos de duração mais curta*, ainda que não se chegue a *eleições parlamentares anuais*. E, apesar de tudo isso, ainda há os que se atrevem a dizer que o cartismo morreu (ENGELS, 2010, p.353).

Esse predomínio do poder dos capitalistas industriais resultou, conforme destaca Engels (2010), em grandiosos êxitos e um surpreendente desenvolvimento da produção entre os anos 1850 e 1870, com impressionantes cifras de importação e exportação, com uma fantástica acumulação de riqueza nas mãos dos capitalistas e com as enormes massas de força de trabalho que se concentravam em grandes cidades. Embora esse progresso tenha sido interrompido por uma crise a cada dez anos, em 1857 e em 1867, tais

manifestações já eram consideradas como eventos naturais inevitáveis que deviam ser suportados, pois tudo voltaria ao curso normal após a sua superação.

No que tange à classe operária, significativas melhoras ocorreram, mesmo para a grande massa, embora findassem reduzidas ao nível anterior “[...] em consequência do afluxo da grande massa proveniente da reserva de desempregados, da incessante expulsão dos operários provenientes com a introdução de nova maquinaria e da imigração dos trabalhadores agrícolas, também eles expulsos pela utilização de máquinas” (ENGELS, 2010, p.354). Entretanto, dois setores da classe operária ficaram protegidos e registraram a existência de melhorias permanentes, sendo um deles o setor fabril, no qual se obteve a fixação legal da jornada de trabalho racional, permitindo aos trabalhadores restaurar sua força física e conferir a eles uma superior moral, estimulada por sua concentração nos locais de trabalho. Já o outro setor, o dos grandes sindicatos, refere-se àqueles ramos de produção em que se empregavam exclusivamente homens adultos, como metalúrgicos, carpinteiros, marceneiros e operários da construção, porém, a grande massa dos operários permanecia no seu estado de miséria e insegurança de forma tão grave, senão mais do que em 1844 (ENGELS, 2010).

Se esta foi a realidade instaurada, nos mais de vinte anos de domínio dos capitalistas industriais, após a crise de 1847, uma inflexão foi registrada em fins de 1876, em virtude de uma estagnação crônica em todos os principais ramos da indústria inglesa, instaurando a supracitada crise de final de século. Assim, Engels (2010) explica a razão da imobilidade letárgica e a saturação crônica de todos os mercados de todos os ramos industriais que há quase dez anos recaía sobre a Inglaterra:

A teoria do livre-câmbio fundava-se numa hipótese: a Inglaterra tornar-se-ia o único grande centro industrial de um mundo agrícola – e os fatos desmentiram inteiramente essa hipótese. As condições da indústria moderna, isto é, a força do vapor e as máquinas, podem ser criadas onde quer que exista combustível, em particular o carvão; e outros países, além da Inglaterra, o possuem: a França, a Bélgica, a Alemanha, a América e mesmo a Rússia. Ademais, os habitantes desses países não viram nenhuma vantagem em serem reduzidos à condição dos irlandeses, exceto para a maior glória e riqueza dos capitalistas ingleses. Por isso, construíram fábricas e começaram a produzir artigos industriais para si e para o resto do mundo e, por

consequência, rompeu-se definitivamente o monopólio industrial que a Inglaterra detivera por quase um século (ENGELS, 2010, p.355).

O final do século XIX, portanto, anunciava o futuro que estava por vir. Uma vez que a pedra angular do sistema econômico, que tinha na Inglaterra o seu berço, era o incessante crescimento econômico mediante progressiva expansão em busca de sempre novos mercados, para não perecer, a disputa que se prenunciava por parte dos diferentes países daria ao futuro da humanidade a busca de respostas para uma importante questão: qual sucumbirá primeiro, a nação ou a produção capitalista?

Na passagem do século XIX para o século XX, a resposta a esta questão ainda era dada pelos capitalistas, que instauraram um novo tipo de império, o colonial. Entre os anos de 1880 e 1914, a maior parte do mundo “[...] foi formalmente dividida em territórios sob o governo direto ou sob a dominação política indireta de um ou outro Estado de um pequeno grupo: principalmente Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália, Holanda, Bélgica, EUA e Japão” (HOBSBAWM, 2011, p.98-99). Este acontecimento, de fato, estabeleceu uma situação econômica global, uma vez que um número de economias desenvolvidas sentiu simultaneamente a necessidade de novos mercados e, atrelado a eles, mudanças políticas fizeram-se necessárias, como o protecionismo atuando em detrimento do livre-mercado.

Nesse período, verificaram-se mudanças qualitativas na estruturação e na dinâmica das relações de poder. A expansão colonial europeia e o rápido avanço da indústria, com a organização científica do processo produtivo para o aumento da produtividade, não puderam mais depender somente do “espírito empreendedor” e, portanto, de formas empíricas e não planejadas.

Além dessas mudanças, do final do século XIX à primeira década do século XX, registrou-se um movimento em prol da democratização da política dos Estados, que se apresentava como algo inevitável, com “As massas marchando para o palco da política, quer isto agradasse ou não aos governantes e foi o que realmente aconteceu. Sistemas eleitorais se baseavam em amplo direito ao voto e, às vezes, teoricamente, até no sufrágio universal masculino [...]” (HOBSBAWM, 2011, p.137).

Na sociedade que se consolidava na segunda metade do século XIX, embora as classes principais tivessem desenvolvido sua consciência de classe, isso não significava que os grupos que as compunham eram homogêneos, fato que ficava mais evidente no âmbito da política. E, os anos subsequentes à Grande Depressão econômica mundial de 1867 reluziram com a esperança de uma revolução proletária aos moldes de 1848, o que não aconteceu. As perspectivas de revolução, para a transição do socialismo, distanciavam-se da prática política, principalmente nos países de capitalismo central. Como destaca Hobsbawm (2014), embora Marx não esperasse que essa transição, se viesse a ocorrer, se desse pacificamente, nos países capitalistas europeus organizavam-se partidos da classe operária, independentes e de massa, cujas reivindicações políticas, em curto prazo, não eram revolucionárias. Sobre este novo modo de organização dos trabalhadores que tomava corpo e assustava a burguesia, mesmo que não com fins revolucionários imediatos, Marx observará que o socialismo “[...] será o resultado do movimento. Mas isto será uma questão de tempo, **de educação** e do desenvolvimento de novas formas de sociedade” (*apud* HOBBSAWM, 2014, p.245, grifos nossos).

As diferenças existentes entre os trabalhadores sejam de língua, nacionalidade ou religiosa, não impedia que a organização sindical, voltada para a defesa de direitos trabalhistas, nos locais de emprego; e a organização política, com a instituição de partidos políticos, voltada para a defesa de direitos mais globais; os unificassem e, os socialistas, com frequência, eram os primeiros a chegar até os trabalhadores para imprimir, nos mais variados grupos, uma única identidade: a de “proletários”.

[Essa mensagem de] unidade de todos os que trabalham e são pobres, foi levada até os mais remotos cantos dos países, por agitadores e propagandistas. E eles traziam a *organização*, a ação coletiva estruturada, sem a qual a classe operária não poderia existir como classe; e, por meio da organização, adquiriam aqueles quadros de porta-vozes que podiam articular os sentimentos e esperanças dos homens e mulheres que não os sabiam enunciar. Eles possuíam ou encontravam as palavras para as verdades que todos sentiam. Sem essa coletividade organizada, seriam apenas pobre gente do trabalho. [...] Ninguém, exceto os militantes do novo movimento, trazia essa mensagem de consciência de classe aos trabalhadores. Sua mensagem unificava todos os que se dispusessem a reconhecer-lhe a grande

verdade que cancelava as diferenças existentes entre eles (HOBBSAWM, 2011, p.197).

Obviamente que outros fatores contribuíam para a unificação dos trabalhadores neste momento, igualmente para a sua fragmentação, esta motivada, também, pelo aumento crescente do setor terciário, que formava uma massa de trabalhadores assalariados, que não sujavam as mãos e, boa parte deles, distanciava-se, em seus interesses políticos, dos trabalhadores da indústria: de bens, da construção e da agricultura que, dada às circunstâncias, manifestavam interesses entre si divergentes.

Afora isso, a classe dominante e seu governo incomodavam-se sobremaneira com a incisiva organização e participação política do povo, os quais articularam ao longo dos anos de 1870-1890, diferentes estratégias, a depender da história interna de cada Estado, para impedir ou dificultar que este movimento avançasse ou conquistasse assentos no parlamento. Todavia, a partir dos anos de 1890, com o socialismo fortalecido como movimento operário, a burguesia fica apreensiva quanto aos rumos a seguir, embora confiante em si, dado o avanço econômico mundial, o que exigia formular novas estratégias de controle desse movimento.

A pressão da atividade operária pela democratização eleitoral, pelos direitos do cidadão e pelo direito ao voto dos cidadãos sem propriedade, em defesa do sufrágio universal, conduziu para o redimensionamento do papel do Estado, como um forte elemento de unificação de classe, “[...] visto que, progressivamente, qualquer grupo social teria de perseguir seus objetivos políticos por meio de pressões exercidas junto ao governo *nacional*, a favor ou contra a legislação e a administração de leis *nacionais*” (HOBBSAWM, 2011, p.197).

Aliado a isso, as circunstâncias que se configuravam após os anos de 1890, colocavam em questão o debate da natureza da revolução proletária: se seguir a tradição de esquerda, fundamentada nos postulados marxianos, entre os quais a advertência de que nenhum melhoramento previsível, dentro do capitalismo, mudaria a situação de exploração dos trabalhadores, que a reforma política deveria constituir-se apenas em um momento de preparação da revolução e não a finalidade dos partidos de classe; ou seguir as recomendações da direita

do movimento, de que todos se concentrassem nas melhorias e reformas imediatas que a classe operária conseguisse do governo e dos empregadores, deixando que o futuro remoto cuidasse de si próprio. Esta segunda opção abriu brecha para o “revisionismo” dos postulados marxianos, muito criticado pelos mais radicais (HOBSBAWM, 2011).

No âmbito econômico, o final do século XIX registra uma nova configuração do capital: o monopolista¹³. Em virtude dos monopólios procederem a uma superacumulação, que nem sempre encontra ramos ou setores capazes de oferecer ao seu investimento os lucros visados, a tendência à queda da taxa de lucro, ou neste caso de superlucros, faz-se sentir com mais peso.

Dentre as variáveis que explicam os lucros monopolistas – acesso fácil às inovações tecnológicas e os ganhos extraordinários com a exportação de capital produtivo aos países subdesenvolvidos, encontram-se “[...] os favores e o tratamento diferenciado que os monopólios recebem do Estado, que controlam e defendem os seus interesses” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p.24). Ademais, o Estado burguês sempre agiu como interventor na dinâmica econômica, ou como afirmam Marx e Engels (2007a), “[...] o governo moderno nada mais é que um comitê que administra os negócios comuns de toda classe burguesa”.

Com base nisso, mesmo que suas atribuições variem de acordo com o contexto histórico de desenvolvimento do capitalismo, que ora se maximizam, ora se minimizam – dependendo das pressões desferidas pelos trabalhadores organizados e das respostas estratégicas que são dadas – o Estado nunca esteve alheio à atividade econômica, mas sempre assegurou as condições externas para a acumulação do capital. Conforme Braverman (1987)

¹³ A maior capacidade de acumulação, concentração e centralização de capital em poder de alguns deu origem ao capital monopolista, o qual tem por objetivo obter lucros acima da média e escapar dos efeitos da tendência à queda da taxa de lucro. Tal objetivo se alcança com o incremento da exploração da força de trabalho e com o estabelecimento dos preços de seus produtos acima do preço de mercado mediante o acordo feito entre os setores monopolistas produtores de uma mesma mercadoria. É importante registrar que com o surgimento dos monopólios industriais e com a mudança do papel dos bancos devido à implantação do sistema de crédito, criam-se as condições para a monopolização no âmbito do capital bancário. O entrelaçamento dos monopólios industriais e monopólios bancários fez surgir uma nova forma de capital: o capital financeiro, “[...] que ganhará centralidade no denominado terceiro estágio evolutivo do capitalismo – o estágio imperialista, que se gestou nas últimas três décadas do século XIX e, experimentando transformações significativas, percorreu todo o século XX e prolonga-se na entrada do século XXI” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p.179).

O emprego do poder do estado para estimular o desenvolvimento do capitalismo não é um fenômeno novo [...]. O governo dos países capitalistas desempenhou esse papel desde os inícios do capitalismo. No sentido mais elementar, o estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja. [...]. Tendo o estado o poder de decretar impostos, regular o comércio internacional, as terras públicas, o comércio e o transporte, a manutenção das forças armadas e o encargo da administração pública, tem servido como um aparelho para drenar a riqueza para as mãos de grupos especiais, tanto por meios legais como ilegais (BRAVERMAN, 1987, p.244).

Por ser a queda da taxa de lucro¹⁴ uma das causas determinantes das crises econômicas, para a retomada e continuidade da dinâmica do capital, o Estado atua como agente regulador da economia buscando garantir as condições externas à expansão do capital. Com o agravante da participação do movimento operário organizado em partidos de classe em defesa dos interesses dos trabalhadores, isto impingirá ao Estado burguês estratégias de sua contenção, desempenhando o papel de estimulador do desenvolvimento capitalista, que será enormemente ampliado, assumindo formas cada vez mais complexas, requintadas e diferenciadas ao longo desse processo, ora pela força, ora pela formação do consenso. Esta fragiliza o movimento operário, ante a colaboração política entre as classes antagonistas, inaugurada com a nova tendência da social-democracia, como por exemplo, em alguns países da Europa ocidental, no período entre guerras, com mais vigor pós-Segunda Guerra Mundial, principalmente no movimento antifascismo.

O século XIX, como acenado por Marx e Engels (2007a), foi um período de colossal desenvolvimento das forças produtivas e da riqueza social que o capitalismo provocou e que levou, em seu final, ao surgimento dos monopólios, iniciando a fase imperialista de seu desenvolvimento. O limiar do século XX

¹⁴ A taxa de lucro é a proporção de mais-valia que pode ser extraída em relação ao capital total, de modo que é uma razão determinada tanto pelo capital constante (gastos com matérias-primas, máquinas, instalações) quanto pelo capital variável (gastos com salários). O lucro do capitalista só pode ser calculado, considerando-se o capital total investido – que tende a crescer em função do aumento do capital constante. Não é o capital total que produz mais-valia, mas apenas uma parte dele, o capital variável (única fonte de lucros). Todavia, devido ao uso de tecnologias (capital constante) poupadoras de trabalho vivo (capital variável), a taxa de lucro tende a diminuir em termos relativos, pois, quanto menor a quantidade de trabalhadores empregados em relação ao capital total investido, menor será a produção de mais-valia frente ao capital total e, evidentemente, menor será a taxa de lucro (ROMERO, 2009).

inscreve, com mais veemência, a formação dos estados burgueses e suas fronteiras nacionais, transformadas em barreiras e freio absoluto para o crescimento da humanidade. A partir de então, as forças produtivas tornam-se forças destrutivas e desvelam a decadência do capitalismo com os milhões de mortos já na Primeira Guerra Mundial, inaugurando uma época de crises, guerras e revoluções.

Ante as contradições da sociedade, que já se manifestavam no século XIX e mobilizavam a classe operária, a organização sindical e as investidas contra a burguesia ganham força, principalmente com a Revolução de 1848, com a ameaça do socialismo. A classe que se consolida como dominante, a burguesa, agora unificada, também cria seus mecanismos de resistência, uma vez que suas instituições estavam consolidadas e precisavam ser preservadas. É neste contexto que a escola pública será democratizada com a criação dos sistemas nacionais de ensino, obrigatórios. A escola pública democrática, portanto, é criada como estratégica para apaziguar os ânimos dos insurretos, espaço para a difusão da moral burguesa assentada não mais na ciência, como pensada no “Século das Luzes”, mas, a partir de então, no dever cívico.

Destacamos que, no período em que a burguesia, como classe revolucionária, lutava para superar o Antigo Regime, agarrando-se à verdade que a ciência revelava a cada descoberta sistematicamente feita sobre as leis da natureza, convertendo-a em conhecimento aplicado à produção industrial, a educação ganhou duplo significado: o primeiro, da instrução, cujo fim era transmitir às novas gerações os conhecimentos das mais diferentes áreas e tipos, já conquistados pelos homens de gerações precedentes; o segundo versava como meio de fazer com que os homens adotassem ideais de âmbito religioso, moral, filosófico ou político. Este, por sua vez, entrava em desacordo com os ideais da burguesia revolucionária e caracterizava-se de uma forma adotada pelos homens no passado (GALUCH, 2013). No “Século das Luzes”, em todas as propostas educacionais, as ideias iluministas de progresso foram contempladas, pois “A confiança na razão, na ciência e na perfectibilidade do espírito humano desencadeava a preocupação de oferecer às novas gerações os conhecimentos até então acumulados” (GALUCH, 2013, p.53).

Contudo, no final do século XIX, o momento em que os trabalhadores tomam consciência de classe e organizam-se para a revolução, à burguesia coloca-se o seguinte problema: como conter os ânimos revolucionários sem desestruturar as bases que sustentavam a sociedade capitalista? A resposta estava na escola e em uma educação que focasse a cidadania, uma vez que o sufrágio universal havia se tornado realidade e a classe trabalhadora conquistava participação política e assento no parlamento, garantindo direitos e melhorias em suas condições de vida. E, como já se discutiu anteriormente, o duplo significado assumido pela educação, a partir deste momento, será o de adaptação às relações sociais existentes, este encampado pela burguesia; e a educação como arma de luta contra a opressão, encampada pelos movimentos sindicais e os partidos socialistas, fundamentada na teoria científica da sociedade.

A partir de então, a fé na razão de outrora ficará abalada, pois a verdade já não é mais uma bandeira que deve ser acenada com tanta veemência. Embora se mostrasse eficiente em seu aspecto material, com suas descobertas sendo aplicadas na produção em nível de excelência, parecia não ser prudente continuar apenas acreditando no homem e na sua razão, o que poderia fornecer “[...] subsídios para que os proletários entendessem que o trabalho e o sacrifício de muitos concorriam para o benefício de poucos” (GALUCH, 2013, p.67).

Assim, se a ciência já não dá mais conta de transmitir a moral necessária para o enfrentamento dos problemas que a realidade passa a colocar, o que assevera os seus críticos à época, uma nova moral precisava ser difundida, principalmente por meio da escola que se tornara democrática e que recebia os filhos dos trabalhadores, “contaminados” pelo espírito revolucionário e os ideais socialistas adquiridos no interior dos movimentos operários. A nova moral, então, tinha que cumprir o papel de conter o espírito revolucionário e cooptar corações e mentes para a unidade nacional e não à desordem. Cumprirá com esta tarefa a educação para a cidadania, na qual, como explica Galuch (2013), assentava-se a possibilidade de satisfazer a necessidade de desenvolver o sentimento nos cidadãos em defesa da coisa pública, do espírito nacional, que se colocassem acima dos interesses particulares ou de classes, para o que a razão pautada na ciência já não poderia cumprir, embora na produção não pudesse ser abandonada, pois eram por meio de sua aplicação que se sofisticavam as forças

produtivas com vista à garantia dos lucros. A partir deste momento, a escola pública tem se centrado na formação moral do cidadão necessário à harmonização da sociedade.

O conteúdo da formação para a cidadania objetivava inculcar nos homens valores que, ao contrário daqueles existentes na luta pela vida, os levassem a entregar-se ao trabalho, tendo em vista a ordem social. A dualidade da sociedade, porém, como enfatiza Galuch (2013), também se expressará na educação escolar, entre a formação do homem egoísta, o qual defende seus interesses privados, que precisa competir e garantir sua existência, no mundo do trabalho; e a formação do cidadão, em defesa de interesses coletivos, da ordem social, do cumprimento de seus deveres para com o Estado e a sociedade; o primeiro o ser concreto, e o segundo o ser abstrato, ideal, mas controlador dos impulsos daquele, visto que o cidadão tem deveres múltiplos na esfera coletiva.

Esta dualidade da educação, como expressão da dualidade presente no seio da sociedade burguesa, entre o homem egoísta e o homem cidadão, será apreendida pelas diferentes teorias filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas etc., produzidas a partir das novas necessidades sociais que se impunham, como discutimos anteriormente, implicando sobre o conteúdo e o método de ensino.

No período em que a burguesia era revolucionária e requisitava a instrução em detrimento da educação contemplativa medieval, o que ensinar, prevalece sobre o como ensinar, já que o conteúdo científico precisava ser transmitido, e o método de pesquisa e o método de ensino, embora vinculados, são distintos. Mas, no momento em que a burguesia consolida-se como classe dominante e torna-se reacionária, a partir da segunda metade do século XIX, quando os proletários tornam-se revolucionários, o método de produção do conhecimento e o método de ensino serão confundidos, passando a prevalecer o como ensinar, em detrimento do o que ensinar, ou seja, o conteúdo científico embora não seja negado, haja vista as necessidades da produção, ele será conduzido de nova forma, em que o aluno reproduz o processo de busca do conhecimento redescobrimo-o por si mesmo, tornando-se ativo.

Com a valorização do método de pesquisa, como método de ensino, em detrimento do ensino dos conhecimentos acumulados, num claro propósito de

conter o espírito revolucionário que alimentava a luta de classes, como adverte Galuch (2013), a ênfase dada no processo educativo para as massas será nas virtudes morais do ser cidadão, para a democracia e a paz social, o que requisitava a valorização do desenvolvimento do espírito autônomo, posto que todos precisassem fazer a sua parte, ser solidário, amar ao próximo, agir com o coração. E, com a alteração nos propósitos educacionais e a implantação dos sistemas nacionais de ensino obrigatório, as exigências à formação do professor para que os incorporassem, não mais serão requisitadas, nem o conhecimento das ciências naturais de outrora, mas, com o aluno assumindo o centro do processo, este precisava ser conhecido, para o que a psicologia e a biologia buscavam decifrar a mente da criança e descrever como ocorre a aprendizagem nos diferentes estágios de desenvolvimento.

Embora, na prática social a divisão do trabalho separasse os homens em diferentes funções e dentro de um mesmo ambiente, alienando-os e brutalizando-os configurando-os em indivíduos mesquinhos, na escola deveriam propor: a cooperação, o desenvolvimento do espírito solidário, por meio do jogo, do lúdico, do prazer, de atividades que despertassem o interesse e o envolvimento em atividades que envolvessem a ajuda mútua, o espírito de equipe, o companheirismo (GALUCH, 2013). O que será denominado por alguns educadores liberais de ensino ativo, outros denominaram de escolas práticas ou escolas do trabalho.

O ensino ativo, em lugar do passivo, levaria à autonomia para lidar com situações problemáticas, portanto, na escola, a criança não deveria receber tudo 'pronto'. A finalidade da escola era formar indivíduos que pensassem, refletissem e depois agissem com a certeza do que estariam fazendo; formar cidadãos autônomos, que não precisassem de outros para lhes mostrar o que deveriam ou o que não deveriam fazer; formar sujeitos capazes de discernir e decidir, por reflexão própria, quais seriam os atos de um verdadeiro cidadão (GALUCH, 2013, p.90).

Pode parecer estranho que a democratização da escola pública, por meio da criação dos sistemas nacionais de educação, em que frequentá-la passa a ter caráter obrigatório, sob a força da lei, não se requeresse mais o ensino sistemático dos conhecimentos científicos, da verdade e da reflexão científica, em

um momento em que a sociedade passava pela segunda revolução industrial, como se mencionou anteriormente. Não o é, se a situarmos no interior do conjunto das forças que se degladiam: “De um lado, a luta por novos mercados insuflando a guerra, que ameaça dividir o proletariado; de outro, o proletariado insuflando a greve geral, que ameaça dividir a unidade nacional para conter a guerra” (LEONEL, 1994, p.196).

Essas, de acordo com Leonel (1994), são as razões gerais que obrigam cada país a fortalecer a unidade nacional e explicam a universalização dos sistemas nacionais de educação, mas, para além delas, embora delas decorrentes, estavam à emancipação das antigas colônias, que se tornavam repúblicas, ao mesmo tempo em que a abolição da escravatura, tornava nelas o trabalho livre e juntamente a necessidade de submetê-los ao capital pela persuasão, e não mais pelo chicote. Somando-se a isso, o fluxo migratório que exportava trabalhadores deserdados de diferentes nacionalidades, exigindo a formação de uma nova identidade nacional. Para tantos problemas, uma solução: a educação laica, gratuita e igualitária, sob a obrigatoriedade da lei e a organização do Estado.

Como intentamos explanar neste capítulo, a expansão da sociedade industrial no século XIX, embora com ritmos e intensidades diferentes a depender das condições internas de cada país, ativou a redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia, a qual incorpora as determinações da sociedade de classes sobre uma educação também de classes, cujos interesses são antagônicos. É neste contexto e, mais amplamente, a partir da segunda metade do século XIX, que a pedagogia como ciência se desenvolverá como ideologia, formulada em modelos teóricos excludentes: materialistas e idealistas que, embora apareçam como opostos, não podem existir um sem o outro, caracterizando a unidade e a luta dos contrários: de um lado o positivismo, em defesa da laicidade da educação, da formação do cidadão, da ordem e do progresso, por meio do emprego da ciência no processo educativo; do outro lado, tecendo a crítica aos positivistas, estão os idealistas e relativistas de toda linha, que defendem a formação de um sujeito abstrato, a partir da valorização de sua subjetividade cultural e linguística, isenta de influência externa. Contudo, nesse mesmo contexto, foram criadas as condições para a elaboração do materialismo

histórico e dialético e a possibilidade de desenvolvimento de uma pedagogia realmente científica, ligada à ação revolucionária da classe trabalhadora, conforme anteriormente exposto, constituindo-se como arma de luta contra as ideologias burguesas e em prol da formação da consciência revolucionária, necessária à ação científica e não voluntária dos trabalhadores, na superação do capitalismo.

No século XX, o desenvolvimento do capitalismo toma novas proporções e, intentar apreender a crise da pedagogia como ciência ao longo deste século, exige que se considere: as estratégias da burguesia para dar continuidade ao seu projeto de sociedade e as finalidades postas à educação; bem como as investidas do socialismo, mediante as várias experiências revolucionárias e a efetivação de Estados proletários, resultando, em cada uma delas, interpretações teórico-práticas do marxismo e, conseqüentemente, dos fins postos à educação, coerentes com as condições interna e externas de cada país. É, portanto, um século que coloca em evidência a contradição principal da sociedade: entre capitalismo e socialismo. Contudo, o final do século XX inaugura o que se pode considerar como uma nova etapa de desenvolvimento dessa sociedade, pois com a derrocada do “socialismo real”, incorrerá em um movimento ideológico que tomará corpo e desferirá o total descrédito aos princípios do materialismo histórico e dialético e a tudo que se interpretará como doutrinas totalitárias, do qual a burguesia se utilizará para adentrar triunfante no século XXI. Expor estes fatores, naquilo que contribua com a compreensão do objeto de estudo dessa tese, é o propósito das próximas seções.

3 CICLOS ECONÔMICOS NO SÉCULO XX E A CRISE DA PEDAGOGIA

Na seção anterior buscamos apreender os determinantes da crise da pedagogia como ciência e identificamos os anos 40 do século XIX, na Europa ocidental, berço do capitalismo, o momento em que esta crise teria se deflagrado mediante a inflexão da burguesia, como classe revolucionária, além da tomada de consciência da classe trabalhadora e de seu papel histórico na revolução socialista, orientada pela teoria científica do materialismo histórico e dialético. Até este momento, conforme análise de Marx e Engels (2007a), a burguesia havia promovido revolucionariamente a transformação das forças produtivas que poderiam permitir à humanidade um salto qualitativo no seu modo de vida, mas elas ficam entravadas diante das relações sociais de produção, em que os verdadeiros produtores são expropriados do processo e dos produtos do seu trabalho. Nessas condições, a pedagogia como ciência da educação, fica limitada, na sociedade fragmentada, diante da divisão social do trabalho e das classes sociais, a tratar fragmentariamente do fenômeno educacional, em que são formuladas teorias pedagógicas que se opõem, mas que não podem existir uma sem a outra, pois uma é a negação da outra. Todavia, com a elaboração do materialismo histórico e dialético e a assunção dos trabalhadores de seu papel revolucionário diante da história, à pedagogia são colocadas as possibilidades de constituir-se como arma de luta na formação daqueles, contribuindo com a superação da sociedade de classes.

Deste momento em diante, com o avanço do capitalismo para outras regiões do planeta, a burguesia, para expandir e acumular capital, cria estratégias para desobstruir quaisquer impedimentos à perpetuação de seu projeto de sociedade. Ao mesmo tempo, a concretização do projeto de sociedade dos trabalhadores é bloqueada, configurando a contradição principal desta sociedade entre imperialismo e socialismo.

Nesta seção, temos o propósito de apreender os determinantes da crise da pedagogia como ciência ao longo do século XX, diante das mudanças estratégicas necessárias à expansão e à acumulação do capital e da continuidade do projeto de sociedade da burguesia, com o deslocamento do eixo dinâmico da economia mundial da Europa para os EUA.

No entanto, não trataremos de todos os aspectos do desenvolvimento do capitalismo neste período histórico, por entendermos não ser viável e nem possível se ater a todos eles, diante das complexas relações nacionais e internacionais estabelecidas pelos países de capitalismo central e periférico, no que tange às questões econômicas; às formas específicas de governo e às configurações democrático-republicanas e/ou totalitárias, bem como das lutas travadas entre suas classes principais e não principais. Também não apresentaremos todas as teorias pedagógicas formuladas ao longo do século XX, por não ser o propósito desta pesquisa, mas sim algumas formulações teóricas, que expressem a luta de posições contrárias, que se desvelam como ideologias ao sofrerem críticas quando a classe dominante como um todo vê-se ameaçada diante de algum conflito, suscitando a formulação de uma “nova” teoria pedagógica que expresse as demandas do momento. Assim, o esforço empreendido atém-se à busca de elementos que possam contribuir com a apreensão do objeto de estudo dessa tese, qual seja: os determinantes históricos da crise da pedagogia como ciência e suas implicações à formação do pedagogo no Brasil, na atualidade.

Entendemos que o Brasil foi-se desenvolvendo como parte inerente a esse movimento macro, dada as suas relações, primeiramente, com Portugal, e, posterior à proclamação de sua independência deste, com a Inglaterra, no século XIX e, desde a primeira metade do século XX, com os EUA, no processo de modernização do país. Tais discussões e reflexões, portanto, são necessárias para a compreensão de como as decisões externas configuram a particularidade do capitalismo brasileiro e, ainda, as influências e determinações sobre os rumos da educação, a partir da apropriação interna das ideias pedagógicas aqui veiculadas, de matizes reacionárias e revolucionárias, ante a luta entre as classes principais e não principais no Brasil.

Para atendermos ao propósito estabelecido é que se detém, nas discussões realizadas nesta seção, àqueles aspectos das tramas da economia política externa que contribuam com a compreensão dos rumos da educação brasileira e, conseqüentemente, da formação do pedagogo, a partir da década de 90 do século XX, período em que se desencadeou uma ampla reforma do

Aparelho do Estado brasileiro e das políticas públicas, dentre essas as educacionais, conteúdo que será tratado na quarta seção.

O centro das discussões e reflexões aqui realizadas tem como um dos fios condutores os ciclos econômicos deste século, com a deflagração de crises¹⁵, após um período de expansão e sua posterior retomada. Os períodos tratados neste capítulo, mais precisamente, serão: o que decorre com a deflagração da crise de 1929/1933 e o período pós-Segunda Guerra Mundial, entre 1945 e 1970. A periodização indicada não é entendida aqui como se o capital estivesse permanentemente em crise, mas sim, que o que há são crises periódicas em permanência, configurando ciclos econômicos periódicos permanentes, com suas diferentes fases: retomada, expansão, aceleração máxima, desaceleração e crise. Tais períodos não são aleatórios, mas obedecem a certas condições concretas particulares a cada ciclo e, principalmente, a um tempo razoavelmente regular (MARTINS, 2009).

Em continuidade ao sinalizado no final da seção anterior, referente ao papel que o Estado assume na economia, prosseguiremos com essa discussão, nesta seção. Assim, busca-se apreender os determinantes da crise da pedagogia como ciência ao longo do século XX, a partir dos ciclos econômicos periódicos e do papel do Estado na economia, relacionando-os à contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, bem como sua contradição principal: entre imperialismo e socialismo.

Os primeiros vinte e cinco a trinta anos do século XX, mais especificamente o período entre-guerras, que vai de 1914 a 1945, foi denominado por Hobsbawm (1995) como “Era de Catástrofe”. Isso não abarca exatamente o capital, que registrou crescimento econômico e transformação social, apesar da flagelante crise de 1929, mas, sim, a humanidade que, embora tenha sobrevivido, carrega sobre os ombros os anais da história, inscrito os milhões de mortos, a

¹⁵ De acordo com Paulo Netto e Braz (2008, p.156) “A história, real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação do comando da produção pelo capital, é a história de uma sucessão de **crises econômicas** – de 1825 até às vésperas da Segunda Guerra Mundial, e as fases de prosperidade econômica foram *catorze vezes* acompanhadas por crises; a última explodiu em 1937/1938, mas foi interrompida pela guerra. [...]. Inicialmente as crises eram mais localizadas [...]; desde 1847-1848, elas passaram a ganhar dimensão mundial – e a mais grave do século XIX foi a que eclodiu em 1873”. Na passagem do século XIX para o século XX, registraram-se crises em 1891 e 1900. O século XX inicia com crises registradas, em 1907, 1913, 1921, 1929, 1937-1938, mas nenhuma crise teve consequências catastróficas, nestes períodos, como as de 1929.

experiência do fascismo, do nazismo e da explosão de bombas atômicas, só para citar alguns acontecimentos.

É fato que todo período de crescimento econômico representa uma das fases de um ciclo, que após a crise, segue a retomada, a expansão e a aceleração máxima, para então desacelerar e entrar novamente em crise. E, a crise de 1929, embora expressasse o fim de um ciclo com sua deflagração e, o início de outro, com sua retomada, é considerada de gigantescas proporções, pois “[...] consistiu, acima de tudo, numa queda generalizada da produção em quase todo o mundo industrializado (com exceção da URSS e do Japão)” (GAZIER, 2009, p.9).

O autor supracitado explica que, após a crise de 1921, posteriormente ao fim da Primeira Guerra Mundial, que teve como protagonistas a Grã-Bretanha e a Alemanha, entre 1925 e 1929, a expansão foi marcante em quase todos os países do mundo capitalista e embora houvesse algumas recessões logo eram reabsorvidas. “O caso americano é representativo de uma nova era, a produção anual de automóveis passa de 1,9 milhão de veículos em 1919 para 5,6 milhões em 1929, e a expansão do petróleo, da borracha e do rádio é tão intensa quanto” (GAZIER, 2009, p.35).

Como o mercado deu continuidade ao seu dinamismo, o desmoronamento seria inevitável, refletindo diretamente nas bolsas de valores, uma vez que a contrapartida real das ações são as usinas, máquinas, estoques de mercadorias, a qual não pode ser negligenciada. A crise de 1929 ocorreu, principalmente, devido ao reflexo da baixa na produção, na queda da bolsa de Nova York, que desfortunou muitos investidores de Wall Street. Afora isso, Gazier (2009) indica outros fatores que se combinavam, diante da instabilidade capitalista do entreguerras, como: sistema monetário e financeiro internacional frágil; tensões e saturações em inúmeros mercados; além da não liquidação da dívida de guerra pela Alemanha.

Em toda economia de mercado, os períodos de crises representam falência para alguns e rentabilidade para outros, pois num primeiro momento, à medida que os preços dos produtos e a atividade baixam, os detentores de dinheiro líquido veem seu patrimônio crescer em valor, seu poder de compra se fortalece e o entesouramento torna-se menos interessante, preparando a inversão da

conjuntura, estimulando a produção a reagir, retomando a demanda e, articulando outros mecanismos, após um período de pausa, a volta da expansão. Todavia, tais mecanismos não deram muito certo em 1932-1933, pois as recuperações efêmeras não trouxeram melhoras e, na maioria das vezes, passaram despercebidas pelo público. Assim, “A crise, longe de se orientar em direção a uma reabsorção generalizada e cumulativa, isola as economias desunidas que recomeçam sobre bases precárias”. E “Em 1937-1938, um novo recuo violento da atividade coloca a economia americana uma última vez em primeiro plano; a produção industrial cai 30%, enquanto o desemprego cresce de maneira espetacular” (GAZIER, 2009, p.39).

Tais problemas somente mudarão de foco, a partir de 1938-1939, quando eclode a Segunda Guerra Mundial, em que a indústria bélica será ativada com plenitude, pois além de solicitar este potencial produtivo, mobiliza mão de obra com medidas cada vez mais autoritárias.

É nesta conjuntura que parte da burguesia dos países imperialistas evidenciou a necessidade da intervenção do Estado na economia, a qual será instituída com a crise econômica de 1929. Somando-se aos percalços relatados acima, o contexto de crise estava marcado, principalmente na Europa Ocidental e Nórdica, por duas frentes: a primeira, pela organização e combatividade da classe trabalhadora e pela constituição de partidos políticos representativos dos trabalhadores, os quais ganhavam expressão e venciam obstáculos legais, desenvolvendo políticas que chegavam ao parlamento. A segunda, a força do movimento sindical, que desde o final do século XIX adquiria consistência e densidade. Aliado a esses fatores, estava a criação do primeiro Estado proletário decorrente da Revolução Russa de 1917, o que representava a possibilidade de concretização dos ideais revolucionários dos trabalhadores, bem como uma barreira à expansão do capital, provocando temor à burguesia do Ocidente de que os trabalhadores aderissem a este exemplo acendido com o fim da Primeira Guerra, em 1918 (PAULO NETTO; BRAZ, 2008).

Nesse cenário, o Estado fez-se interventor de maneiras diferentes, como destacam Paulo Netto e Braz (2008, p.193-94), “[...] naquelas sociedades onde as ideias democráticas tinham raízes mais profundas e/ou o movimento sindical não registrou derrotas, a nova forma de intervenção do Estado na economia não

violou a democracia política, tal como existia [...]”, porém, “[...] nos países onde tais tradições eram débeis (Itália) e/ou onde o movimento operário foi mais golpeado (Alemanha), a intervenção do Estado deu-se conforme a natureza antidemocrática do capital [...], instaurando-se o regime político mais adequado ao livre desenvolvimento dos monopólios: o *fascismo*”. Assim, os autores supracitados descrevem como essa modalidade de intervenção funciona:

A modalidade fascista de intervir na economia para garantir as *condições gerais* da produção e da acumulação capitalistas é conhecida: o terrorismo de Estado imobiliza e/ou destrói as organizações dos trabalhadores, regula a massa salarial conforme o interesse dos monopólios, favorece descaradamente o grande capital, militariza a vida social e investe forte na indústria bélica; no limite, de que é o caso exemplar a Alemanha hitlerista (Adolf Hitler, 1889-1945), avança para a ocupação de territórios, assalta suas riquezas e forças produtivas e brinda o grande capital com força de trabalho escravo ([...] nos campos de trabalho forçado da Alemanha nazista, os prisioneiros serviam aos grandes monopólios alemães, que não foram penalizados após capitulação) (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p.194).

Já nas sociedades em que o Estado não violou a democracia política, em virtude da organização e das conquistas do movimento operário, em que os trabalhadores se encontravam mais organizados e resistentes, a sua intervenção, como solução possível à manutenção da taxa de lucros dos monopólios, deu-se no nível de investimentos. Dessa forma, atuando como empresário capitalista em setores-chave da economia, bem como na reprodução da força de trabalho, desonerando o capital de parte de suas despesas com a implementação de programas sociais realizados por agências estatais, inclusive.

As ideias que fundamentam essa modalidade de intervenção estatal têm como mentor John Maynard Keynes¹⁶, as quais foram implantadas com mais vigor no imediato pós Segunda Guerra Mundial, perdurando, com hegemonia, até o período de passagem dos anos sessenta aos setenta, do século XX.

O Estado passou a inserir-se como empresário nos setores básicos não rentáveis (especialmente os que fornecem aos

¹⁶ Para atender às necessidades do capital e tentar resolver seus problemas estruturais, serão as ideias de John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico, que darão respostas para o momento histórico, ao defender o Estado como regulador da economia.

monopólios, a baixo custo, insumos e matérias-primas fundamentais), a assumir o controle das empresas capitalistas em dificuldades, a oferecer subsídios diretos aos monopólios e a assegurar expressamente taxas de lucro. Suas funções indiretas, além de encomendas/compras aos monopólios, residem nos subsídios mascarados (a renúncia fiscal), nos maciços investimentos em meios de transporte e infraestrutura, nos gastos com investigação e pesquisa; [...] (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p.204).

Além de legitimar-se a serviço dos monopólios, o Estado de Bem-Estar Social também adquire reconhecimento no que diz respeito aos direitos sociais que, juntamente com os direitos civis e políticos, constituem a “cidadania moderna”. Tal reconhecimento foi resultante da pressão exercida pelos trabalhadores, consolidando as políticas sociais e a ampliação de sua abrangência, na configuração de um conjunto de instituições que dariam forma aos vários modelos de Estado sob esta vertente.

Como assevera Braverman (1987), a expansão das atividades estatais imediatas na economia não pode ser evitada em virtude do amadurecimento das várias tendências do capitalismo monopolista. As razões desse fato são sistematizadas pelo referido autor em quatro ângulos gerais: o primeiro, refere-se aos gastos governamentais como possibilidade para preencher a falta da “demanda efetiva” à produção, uma vez que o capitalismo monopolista tende a gerar um excedente econômico maior do que pode absorver, tornando-se cada vez mais vulnerável às crises; a segunda razão deve-se aos confrontos militares entre países capitalistas decorrentes da internacionalização do capital em busca de mercados, investimentos e matérias-primas. Tais confrontos geram a “mobilização permanente para guerra” e o papel do governo em estabelecer uma paz militar, o que demanda a produção de armamentos, fato que contribuirá para transformar os EUA em potência econômica, com a Segunda Guerra Mundial. O terceiro aspecto centra-se no problema da falta de coesão social, originado com a miséria e a insegurança, gerando descontentamentos e ameaças à existência do próprio sistema, o que suscita a intervenção do governo para manter a vida e aliviar a insegurança. No entanto, no seio da classe capitalista, a atenção a esse problema gera desacordos quanto à escala, escopo e patrocínio das medidas adotadas para o bem-estar, o que mobiliza, inclusive, a classe trabalhadora. O

quarto e último aspecto, refere-se à demanda por serviços governamentais em virtude da rápida urbanização da sociedade e o aceleração do ritmo da vida econômica e social. Desses serviços, um dos mais importantes e ampliados para prover necessidades ocupacionais da sociedade, é o da educação, porém, outros são requisitados, como saúde e segurança públicas, serviço postal e assistência social.

A esta conjuntura política e econômica, soma-se uma mudança significativa no âmbito da produção, com o desenvolvimento da grande indústria monopolista, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, motivado pela segunda revolução industrial, com a eletricidade e o motor a explosão, que passou a utilizar o petróleo como fonte energética básica, e a mudança do eixo dinâmico da economia mundial da Europa para os EUA, os quais a substituirá no papel de potência dominante, principalmente no contexto da Segunda Guerra com a produção de armamentos.

Em análise da mudança do eixo produtivo da Europa para os Estados Unidos, buscando entender as razões da derrota do socialismo e a vitória do fascismo, ao menos na Itália e na Alemanha, é que Gramsci (2008) centrará parte de suas reflexões carcerárias¹⁷. O autor sinaliza que um dos fatores se deveu à reação europeia em incorporar a forma moderna de produção e de organização do trabalho, tal qual oferecida pelo modelo americano mais bem acabado, com a indústria fordista.

Uma peculiaridade do processo produtivo no capitalismo é o fato de os industriais e empresários envolverem-se diretamente com ele, o que incidirá sobre uma divisão social do trabalho de novo tipo. Até o advento do capitalismo, a classe dominante, nas sociedades em que a terra era o critério de riqueza, não se envolvia diretamente com as atividades produtivas, caracterizando uma divisão social do trabalho, entre intelectual e manual, em que os produtores diretos detinham os meios e a técnica de suas atividades, mesmo que se detivessem a elas por toda a vida; já a aristocracia parasitária, abominando o trabalho manual, tinha na ociosidade sua virtude.

¹⁷ Antônio Gramsci (1891-1937), pensador marxista italiano e dirigente partidário comunista, produziu os *Cadernos do Cárcere* no período de 1929 a 1937, em que esteve em uma prisão fascista no regime de Benito Mussolini, na Itália.

Uma primeira observação feita por Gramsci (2008) é o fato de nos Estados Unidos estarem ausentes os resíduos dos modos de produção anteriores ao capitalismo.

O americanismo, na sua forma mais completa, demanda uma condição preliminar, que os americanos que tratam deste problema ignoram, porque, na América, ele existe *naturalmente*. Tal condição pode ser chamada de uma *composição demográfica racional* e consiste no fato de que não existem classes numerosas sem uma função essencial no mundo produtivo, ou seja, classes absolutamente parasitárias. A *tradição*, a *civilidade* europeia, por sua vez, distingue-se justamente por tais classes, criadas pela *riqueza* e *complexidade* da história pregressa, que deixou um acúmulo de sedimentações passivas, graças aos fenômenos de saturação e fossilização do funcionalismo e dos intelectuais, do clero e da propriedade da terra, do comércio de rapina e do exército, a princípio, profissional, e depois obrigatório, mas de todo modo profissional e oficialmente (GRAMSCI, 2008, p.32).

Estas condições preliminares, garantidas pelo desenvolvimento da história, facilitarão a racionalização da produção e do processo de trabalho, ao combinar-se habilmente a força, mediante a destruição do sindicalismo operário de alcance nacional, também, com a persuasão dos trabalhadores, efetivada no oferecimento de altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política hábil. O poder hegemônico da racionalização da produção e da vida americana nasce no chão da fábrica e, para Gramsci (2008), o *americanismo* como modo de vida é a um só tempo um fenômeno político, ideológico e econômico, imbricado ao *taylorismo*, como modelo de organização da produção e ao *fordismo*, como mecanismo global de acumulação de capital. Como adverte o autor, “[...] na América a racionalização tornou necessária a elaboração de um novo tipo humano, conforme o novo tipo de trabalho e processo produtivo” (GRAMSCI, 2008, p.40). Desse modo, é possível afirmar que a eficiência e a eficácia do *americanismo*, no tocante ao processo de valorização do capital, ocorreram mediante processos pedagógicos.

A luta pelo conhecimento necessário à organização do trabalho produtivo, entre os industriais e os trabalhadores, tem-se manifestado desde a incorporação pelo modo de produção capitalista do sentido estritamente técnico de encará-la, já após a primeira revolução industrial, em fins do século XVIII. Se no início deste

processo, os empregadores capitalistas passaram a apropriar-se dos instrumentos de trabalho, das terras e das matérias-primas, deixando aos antigos artífices a venda de seus conhecimentos e de sua força de trabalho como único meio de vida, com a consolidação do processo de industrialização, a partir das últimas décadas do século XIX, a racionalização do processo produtivo e o domínio estrito dos capitalistas industriais do processo de planejamento, de coordenação, de execução das atividades de trabalho tornou-se premente, ante o surgimento dos monopólios e oligopólios transnacionais (PINTO, 2013).

Com isso, a competição por novos mercados, como destacado por Pinto (2013), exigirá a precisão nos prazos e na qualidade dos produtos, implicando em prioridade estratégica, pelos capitalistas empregadores, o controle do conhecimento envolvido no âmbito da produção. Neste contexto, o fundamento da organização do trabalho será a fragmentação, ao separar a administração e a gerência dos meios de produção de sua execução direta, processo que se tornará cada vez mais racionalizado, a partir de vários estudos que buscavam sistematizar e aperfeiçoar a qualidade e a diminuição do tempo gasto na realização de tarefas complexas.

Contudo, os princípios da administração científica serão formulados pelo estadunidense Frederick Taylor (1856-1915), os quais foram aplicados sistematicamente na fábrica do ramo metalúrgico, na qual ele trabalhava, não sem resistência dos trabalhadores e de seus sindicatos, mas, com o advento das guerras mundiais, findou sendo implantado em muitos estabelecimentos, difundindo-se largamente por diversos ramos industriais em vários países. Embora a divisão do trabalho no interior das fábricas já polarizasse bastante as funções e interesses entre a administração e a produção, para Taylor, ainda havia, dentro de cada uma dessas esferas, um acúmulo desmedido de tarefas, que impossibilitavam o cumprimento com a rapidez e precisão necessárias e homens com perfil a elas adequados.

Para colocar os trabalhadores continuamente em situação de subordinação absoluta aos empregadores, a solução proposta por Taylor, será a de dividir as responsabilidades e tarefas dos executores, de um determinado trabalho, delegando a eles aquelas atividades estritamente necessárias, dentro de moldes extremamente rígidos: nos planos dos gestos físicos, das operações intelectuais e

da conduta pessoal; já a definição das responsabilidades, das tarefas e das atividades, ficaria a cargo de outros trabalhadores dedicados a tarefas também previamente analisadas, planejadas e definidas por outros mais, assim por diante, desde as atividades operacionais até às gerenciais da empresa (PINTO, 2013).

A uma série de inovações tecnológicas e organizacionais já em curso e em franca expansão, dentre elas a de Taylor, no início do século XX, será acrescida a engenhosidade de Henry Ford (1862-1947). Com o principal objetivo de produção em massa para o consumo também em massa, a novidade introduzida por Ford na produção de base taylorista será a linha de produção em série, inserindo o objeto de trabalho num mecanismo automático que percorresse todas as fases do processo produtivo, desde a primeira transformação da matéria-prima ao seu estágio final.

O fordismo é o modo pelo qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, por meio da linha de montagem de produtos homogêneos, do controle do tempo e dos movimentos, pelo cronômetro taylorista e pela produção em série fordista; pela existência parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho, pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 1995).

De tal forma, a organização do trabalho fundamentada nos princípios taylorista/fordista, exigirá a formação de um novo tipo de homem, providenciada com o controle da vida íntima dos trabalhadores, no que tange, principalmente, ao sexo e ao consumo de álcool, uma vez que eles não poderiam dispersar-se de suas funções no processo produtivo e ao mesmo tempo deveriam suportar a anulação de sua intervenção criativa neste, já que o nível de simplificação impedia qualquer abstração conceitual sobre o trabalho.

Eram sob essas circunstâncias, econômicas e políticas, que viviam os norte-americanos na primeira metade do século XX, as quais eram difundidas progressivamente para o restante do mundo. Tais circunstâncias expressavam-se na crescente urbanização, na preocupação com a formação de uma identidade nacional em virtude das sucessivas ondas de imigração e à necessidade de

expansão da educação escolarizada, bem como do sistema estatal de ensino que suscitavam a necessidade de reforma do ensino público.

Como intentamos expor na segunda seção dessa tese, no final do século XIX, era forte o embate entre duas principais escolas de pensamento: a dos tradicionalistas e positivistas, que defendiam o ensino dos conhecimentos acumulados pela humanidade, embora com especificidades entre si, o que exigia da criança disciplina e do professor autoridade. Havia também a dos idealistas, que celebravam o respeito à cultura, à individualidade da criança e sua defesa como centro do processo educativo, sendo o professor seu orientador e animador. Ambas as vertentes eram opostas e teciam entre si severas críticas.

Na passagem do século XIX para o século XX, como já discutimos, tomará vulto o movimento da Escola Nova, tanto em solo europeu como norte-americano, com uma série de experiências educativas autônomas e independentes entre si, mas que se opunham à educação ofertada em escolas estatais e religiosas, que se pautassem no ensino tradicional. “De modo geral, essas Escolas Novas defendiam a bandeira dos métodos ativos de ensino, de liberdade e autonomia do aluno, do ensino baseado no jogo e trabalho lúdico, dos trabalhos manuais, do respeito à iniciativa do aluno etc.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p.18).

Neste período, um expoente da Escola Nova, nos EUA, será John Dewey (1859-1952), que gradualmente deixava de orientar-se pelo idealismo neo-hegeliano e o idealismo kantiano, objeto de sua tese de doutorado em que pesquisou sobre a psicologia de Kant. A partir disso, passava a assumir como suas fontes inspiradoras no desenvolvimento de uma teoria do conhecimento: o pragmatismo, de seu amigo William James, o naturalismo da filosofia e a psicologia funcional, tributária da biologia evolucionista de Darwin; por meio da qual questionava os dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação, que caracterizavam a filosofia ocidental desde o século XVIII.

Suas ideias pedagógicas foram fortemente influenciadas pelas experiências de sua esposa, como professora em escolas de Michigan. Tal fato despertou seu interesse pelo ensino público, levando-o a tornar-se membro fundador do Clube de Doutores de Michigan, fomentando a cooperação entre docentes de ensino médio e de ensino superior do estado. Sua pedagogia difundir-se-á pelo mundo, operando por toda parte uma profunda transformação

nos processos pedagógicos escolares, promovendo debates e experimentações neste campo e também influenciará fortemente a reforma educacional brasileira nos anos de 1930, em oposição ao ensino religioso e tradicional que aqui era predominante.

É expressivo na teoria pedagógico-filosófica deste teórico da educação, as tensões e demandas formativas prementes nos Estados Unidos, na transição do século XIX para o século XX, o qual passava por um processo de transformação produtiva e crescimento político-social, com a expansão da indústria e a formação de um operariado que reivindicava participação política. É nesta conjuntura, pela qual o mundo capitalista e não só norte-americano passava, que Dewey proporá a renovação da escola atenta às necessidades da sociedade, a qual envolvia a ciência no processo produtivo e a democracia no âmbito político. Concebendo a escola como uma comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária, entende que nela devem ser construídos laboratórios de vários tipos que “[...] conjuguem as atividades escolares com as produtivas, como a tecelagem e a carpintaria, e com as atividades familiares, como cozinhar, que podem introduzir no âmbito escolar motivações concretas para o aprendizado das várias matérias e uma consciência precisa de sua utilidade” (CAMBI, 1999, p.550).

Em 1896, em Chicago, Dewey consegue apoio da Universidade para a criação de uma escola experimental que será por ele conduzida, para a comprovação de suas hipóteses teóricas de psicologia funcional e da ética democrática, vislumbrando a reforma educacional aí encampada. Na busca por articular teoria e prática, ele não excluía da escola o programa de ensino do conteúdo das disciplinas escolares, porém, esses deveriam ser tratados de maneira diferente da tradicional, que despertasse o interesse das crianças. Para tanto, elas deveriam envolver-se em projetos sobre determinadas profissões ou atividades de seu meio familiar e, à medida que os desenvolvessem, como cozinhar, construir algo, cozer, fabricar ferramentas, os conteúdos de leitura, escrita, cálculo, história, artes etc., pudessem articular-se. O experimento sobre uma educação democrática era promovido com a participação das crianças na formulação de seus projetos, cuja execução caracterizava-se por uma divisão cooperativa do trabalho, em que as funções de direção eram assumidas em

rodízio. Tal espírito democrático era fomentado não somente entre os alunos, mas entre os adultos que trabalhavam na escola (WESTBROOK, 2010).

Para concretizar seu projeto de reforma da educação pautada no que se convencionou considerar de pedagogia tradicional, por priorizar a transmissão dos conhecimentos sistematizados, Dewey (1953) empenha-se em investigações no campo da psicologia, no sentido de desvendar o funcionamento do pensamento, com vistas a uma pedagogia para educá-lo. Em exposição aos elementos do ato de pensar, ele a inicia exemplificando com uma situação cotidiana, a qual requer um raciocínio prático do cotidiano, na sequência relata um caso simples de reflexão motivada por uma observação e finaliza com um caso simples de reflexão, o qual implica uma experiência. Estes exemplos, que vão da mais rudimentar reflexão para a mais complexa, explica Dewey (1953), demonstram que na última situação, “[...] nem a questão a resolver, nem o modo de solucioná-la poderiam verificar-se sem conhecimentos científicos adquiridos anteriormente” (DEWEY, 1953, p.78), pois surgem de uma esfera estranha à atividade que se relaciona a interesses habituais, manifestando-se de um interesse teórico.

Dos casos analisados, o autor sistematiza as cinco fases distintas da reflexão, que remete aos cinco passos da pedagogia deweyana e são elas: 1) uma dificuldade encontrada; 2) a sua localização e definição; 3) a sugestão de uma solução possível, 4) o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão, 5) observações e experiências posteriores, conducentes à sua aceitação ou a seu afastamento, levando a uma conclusão que fará crer, ou não, em dada coisa (DEWEY, 1953).

Observamos, nas cinco etapas da reflexão sistematizada por Dewey, a ênfase no método científico, de como, a partir da experiência de desenvolver o pensamento mais complexo, mas não a que se restringe ao empírico, à influência dos sentidos, mas a experimental, que permite a emancipação daquela. Nesta direção, as ideais pedagógicas de Dewey focam no desenvolvimento do espírito educado, capaz de solucionar os problemas com os quais se depara, compreendendo o alcance de cada fase do ato de pensar.

O espírito bem-educado é aquele que em cada caso especial sabe melhor calcular a dose necessária de observações, de ideias, de raciocínios, de experiências e o que mais se aproveita

dos erros do passado para, no futuro, saber refletir melhor. O mais importante é que o espírito se interesse por certos problemas, que se ache adestrado para empregar métodos úteis à sua solução e que procure essa solução (DEWEY, 1953, p.85).

Constatamos que o método de aprendizagem, para a solução de problemas, parece ter prioridade em relação aos conhecimentos a ser ensinados, os quais serão requisitados a depender dos problemas a que cada criança ou indivíduo coloca-se ou depara-se no ambiente escolar, organizado para despertar seu interesse, o que não nega os conhecimentos científicos, mas também não os transmite, pois cada um deve buscar aqueles que condizem com a solução de seus problemas, o que, de acordo com Dewey (1953), promove a formação do pensamento abstrato e crítico.

Embora os resultados obtidos por Dewey em sua escola experimental fossem exitosos, seu isolamento em relação aos conflitos sociais e as desigualdades da sociedade em geral, tornavam difícil sua reprodução. “Afinal, tratava-se de uma pequena escola que contava com professores abnegados e bem qualificados em contato com intelectuais de uma das maiores universidades do país, frequentada por acomodados filhos de profissionais da classe média” (WESTBROOK, 2010, p.27).

Em virtude de algumas questões que o levaram à perda da escola experimental, Dewey continuou sendo um crítico ativo da educação estadunidense pelo resto de sua vida profissional e, após a Primeira Guerra Mundial, viajou por vários países apoiando esforços reformistas no Japão, Turquia, México, União Soviética e China. Suas convicções levaram-no a controvérsias com grande número de educadores considerados progressistas; com os idealistas e românticos, que se limitavam a deixar as crianças seguirem suas inclinações naturais e, também, contra a educação profissional, que adaptava os trabalhadores ao regime industrial (WESTBROOK, 2010, p.27).

A esta última vertente, a de formação para a ocupação dos postos de trabalho, deter-se-á a pedagogia de John Franklin Bobbitt (1876-1956), o qual centrará o desenvolvimento de suas ideias em formas eficientes de organização do currículo escolar, as quais serão apresentadas de maneira sistemática em seu livro *The Curriculum*, publicado em 1918. Este autor buscará transformar radicalmente o sistema educacional, propondo que a escola funcione da mesma

forma que uma empresa comercial ou industrial, ao especificar os resultados que pretende obter, os métodos para obtê-los de forma precisa, bem como um sistema de avaliação que mensurasse se tais resultados foram realmente obtidos. Os objetivos do processo educativo precisavam ser estabelecidos a partir das habilidades necessárias para se exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. Nestes moldes, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa e, para tanto, deveria organizar-se tomando como base os princípios da administração científica de Taylor.

Bobbitt (2004) reiterava a necessidade de a educação voltar-se para o desenvolvimento da capacidade prática de produzir, e não de viver, como defendiam os defensores da cultura. “Para estes, a finalidade da educação é antes a *capacidade de viver* e não a *capacidade prática de produzir*” (BOBBITT, 2004, p.43). Em sua crítica aos defensores da cultura, Bobbitt afirmava que as finalidades últimas da educação já estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta, bastando, apenas, mapear as habilidades necessárias às diversas ocupações e, assim, sob este mapeamento preciso, seria organizado um currículo que permitisse a aprendizagem daquelas habilidades, a partir de uma perspectiva pedagógica racionalizada, ao estabelecer padrões, inclusive com o controle rígido do tempo para a realização das atividades em cada período ou etapa escolar, já que o foco era treinar o comportamento para adequar-se à produção no ritmo requisitado pela eficiência. Deste modo, a organização do ensino deveria pautar-se na seguinte sequência: objetivos-conteúdos-ensino-avaliação.

Das características dessa perspectiva pedagógica, é possível depreender seu aspecto ideológico ao ter por finalidade a adaptação do trabalhador às ocupações emanadas do processo produtivo, naturalizando, assim, a divisão social do trabalho e negando que aquelas decorrem do desenvolvimento das forças produtivas que forjam as mudanças ocupacionais ao longo do tempo. Como exemplo, podemos citar que a ocupação de cocheiros deve ter reduzido drasticamente com a fabricação de automóveis, que fez surgir a necessidade de motoristas de veículos. Ao passo que o conceito de qualificação sofre uma alteração em seu significado, ou seja, o tempo e as habilidades necessárias para tornar-se cocheiro diferem-se essencialmente daqueles para tornar-se motorista, como explica Braverman (1987):

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, o próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com a deterioração do trabalho, e o gabarito pelo qual ele é medido acanhou-se a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado como possuindo uma 'qualificação' se ele ou ela desempenham funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo; funções que demandem meses de preparo são consideradas muito exigentes, e a função que exija preparo por período de seis meses a um ano, tais como as de programador de computador, inspiram um paroxismo de pavor. (Podemos comparar esta situação com o aprendizado tradicional do ofício, que raramente durava menos de quatro anos e que em geral chegava aos sete) (BRAVERMAN, 1987, p.375).

Desse modo, as ocupações são concebidas por Bobbitt, de maneira genérica, ao considerar que a maioria daquelas que são destinadas à classe trabalhadora exigem um mínimo de tempo de qualificação para serem exercidas, já que o conhecimento necessário para tal também é mínimo.

No pós-Segunda Guerra Mundial, por exemplo, no impulso por trás da busca da automatização do processo produtivo, estava a obsessão da direção pelo controle dos trabalhadores, no sentido de utilizar a tecnologia para discipliná-los e desqualificá-los com vistas a reduzir o seu conhecimento e poder sobre a produção, bem como os seus salários, além de deslocar aqueles potencialmente rebeldes. Assim, as máquinas são pensadas e construídas no sentido de excluir ao máximo a intervenção humana, pois qualquer possibilidade desta intervenção é assumida negativamente como possibilidade de cometer erros e não como um aspecto positivo de criatividade e melhora (NOVAES, 2007).

Os engenheiros, juntamente com os gestores, ocupam uma posição privilegiada no interior da estrutura de poder industrial e, embora sejam eles também trabalhadores assalariados, juntamente com a burguesia, opõem-se ao proletariado em uma relação de exploração para gerir o processo produtivo. Novaes (2007) ressalta que no capitalismo só há um critério para o desenho das máquinas: a maximização dos lucros independentemente dos custos sociais, sejam estes ambientais ou o aumento no índice de desemprego.

Ante o exposto, concorda-se com Braverman (1987, p.376) quando, fundamentado nos postulados marxianos, enfatiza que "O trabalhador só poderá

reobter o domínio da produção coletiva e socializada assumindo as prerrogativas científicas, de projeto e operacionais da Engenharia moderna, à falta disso, não há domínio do processo de trabalho”. Assim, a extensão do tempo de escolaridade ensejada ainda no capitalismo por razões próprias é suficiente para dar uma formação politécnica completa ao trabalhador, articulada aos princípios científicos incorporados aos meios de produção. Esta educação, porém, só se efetivará quando os trabalhadores “[...] se tornarem senhores da indústria no sentido verdadeiro”, ou seja, “[...] quando os antagonismos no processo de trabalho entre controladores e trabalhadores, entre concepção e execução, entre trabalho mental e manual forem superados, e quando o processo do trabalho for unificado no corpo coletivo que o executa” (BRAVERMAN, 1987, p.376).

Afora os conflitos de interesses internos aos Estados Unidos, que se refletiam nas pedagogias aí formuladas, contraditórias entre si ao expressarem a contradição da própria sociedade no que tange aos interesses de classe, à divisão social do trabalho, ao nacionalismo, às questões políticas voltadas para a formação de uma sociedade democrática ao mesmo tempo em que a produção em massa incentivava o consumo em massa e a padronização da vida norte-americana que se difundia como modelo para o mundo, havia os conflitos externos com os movimentos revolucionários em curso. Estes causaram, no final dos anos de 1950, uma comoção nacional com o lançamento ao espaço, pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), do primeiro satélite artificial: o Sputnik.

Este fato, que em si demonstrava um fator político de peso, implicará em uma radical e drástica crítica ao ativismo na educação, que será responsabilizado, por parte dos adversários da educação progressista, tanto pelos tradicionalistas como pelos tecnicistas, por todos os erros do sistema de ensino público norte-americano, bem como com a queda do nível intelectual nas escolas. E, apesar das divergências entre os próprios teóricos das escolas ativas, principalmente Dewey que se manifestava publicamente em oposição a eles, foram todos incluídos em uma mesma categoria e acusados da formação insatisfatória das novas gerações no plano da educação científica e com o permissivismo e a exaltação do aspecto manual que a caracterizam, levar a escola a esquecer das suas finalidades essencialmente culturais e cognitivas.

Como destaca Cambi (1999), é neste momento, que todo um setor da psicopedagogia americana, e depois também europeia, com Jerome Bruner (1915-) à frente, foi encaminhado para a pesquisa das estruturas cognitivas e dos processos de aprendizagem, inspirando-se tanto no estruturalismo como na cibernética, contestando tanto o valor científico quanto social e político dos projetos educativos mantidos pela “educação nova”. E, no limiar dos anos 60 do século XX, “[...] teve início um lento, mas inexorável ocaso do ativismo, substituído no terreno da pedagogia por orientações do tipo cognitivo e tecnológico que se apresentam como ‘científicas’ e, muitas vezes, ‘neutras’, embora saturadas de conteúdos ideológicos” (CAMBI, 1999, p. 533-34).

Assim, se a psicologia cognitiva de Bruner focava o aspecto subjetivo, do outro lado encontrava-se o behaviorista Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), o qual focava o aspecto objetivo de desenvolvimento do comportamento. Preocupado com os problemas que afetavam o seu tempo com os resultados nefastos das duas grandes guerras e com elas a destruição dos sonhos de progresso em direção a uma civilização superior, apresentam-se como perturbadores os resultados da ciência, sendo esta responsabilizada pelos danos causados à humanidade. E, diante das consequências trágicas da ciência, não surpreendentemente surgem posicionamentos contrários a ela, como se nela residisse todo o mal, porém, Skinner afirma: eliminar a pesquisa científica significaria um retorno à peste e à fome, e aos trabalhos exaustivos de uma cultura escrava (SKINNER, 2003).

Para o autor, a ciência não está errada, pois é feita por homens, o seu uso é que deve ser corrigido, ou seja, ela deve servir aos assuntos humanos como tem servido com tanto êxito nas áreas em que seus métodos são aplicados. Para tanto, Skinner (2003) proporá a investigação da natureza humana, para compreender-se, por meio da observação criteriosa e rigorosa, o comportamento humano, objetivamente, para que se possa adotar um curso mais sensato de ação.

Este posicionamento parece sintetizar sua motivação para investigar as questões que envolvem os assuntos humanos; fazer o uso correto da ciência para apreender as regularidades do comportamento humano, visando prevê-lo e controlá-lo, para que suas ações futuras pudessem ser modificadas e evitassem

futuras atrocidades à humanidade. A ciência deveria servir a isso: apreensão das regularidades do comportamento e suas causas para nele intervir, ao modificar as condições que o determinam. Por isso, não podia se restringir à descrição de fatos, mas ao descobrir a relação ordenada dos acontecimentos, pudesse manipular o futuro, por meio de uma tecnologia adequada.

A esse respeito Skinner ressalta: “[...] se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento humano é ordenado e determinado [...]”, ou seja, “[...] devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações” (SKINNER, p. 2003, p.7).

Ao expor sua visão geral de homem e de mundo, afirma que as ações humanas realizadas até então, são marcadas por uma regularidade de comportamentos, ações e atividades, que estabelecem um padrão social comum aos grupos humanos. A partir daí, ele trabalha e desenvolve a ideia de que exista um predomínio médio de ações que são característicos e, portanto, se estudadas podem tornar-se previsíveis e manipuladas por aqueles que detêm o conhecimento e o controle do modo de operação sobre os grupos humanos (SKINNER, 2003).

Todavia, a possibilidade de prever e de controlar cientificamente o comportamento humano não é um posicionamento bem aceito socialmente e nem mesmo na academia, pois, de acordo com Skinner, opõe-se a uma tradição de longo tempo, que encara o homem como um agente livre, cujo comportamento é o produto, não de condições antecedentes específicas, mas de mudanças interiores espontâneas. “As filosofias preponderantes da natureza humana reconhecem uma ‘vontade’ interna que tem a força de interferir com as relações causais e que tornam impossíveis a previsão e o controle do comportamento” (SKINNER, 2003, p.7).

O real interesse de Skinner, mais do que compreender o comportamento humano era o de compreender suas causas. Sobre isso afirma que seu interesse é saber por que os homens comportam-se da maneira como o fazem e que “[...] descobrindo e analisando essas causas poderemos prever o comportamento;

poderemos controlar o comportamento na medida em que possamos manipulá-lo” (SKINNER, 2003, p.24).

Contudo, para Skinner, a busca dentro do organismo para as explicações do comportamento humano contribui apenas para ofuscar as variáveis que estão ao alcance de uma análise científica. Para ele, então, estas variáveis estão fora do organismo, em seu ambiente imediato e em sua história ambiental, ou seja, possui uma forma, uma condição física podendo ser apreendida pelas técnicas usuais da ciência, a partir do método experimental.

Ao opor-se aos estados interiores como modos explicativos do comportamento humano, Skinner ressalta que não nega sua existência, porém, afirma não serem relevantes para uma análise funcional. Assim adverte “[...] não é possível dar conta do comportamento de nenhum sistema enquanto permanecemos inteiramente dentro dele; finalmente será preciso buscar forças que operam sobre o organismo agindo de fora” (SKINNER, 2003, p.37).

Assim sendo, Skinner vai compondo seu conceito de homem, um ser que não é determinado por suas bases orgânicas, embora deixe claro que sem elas não há como o comportamento manifestar-se, mas que este é determinado pelas contingências que o meio imprime sobre o ser e a maneira com que ele responde a estas contingências, ou seja, que o ser comporta-se de acordo com as regras do meio, e não de acordo com uma ‘vontade’ própria. Assentado nestes pressupostos, seu trabalho vai sendo constituído, a partir de uma base ambiental e, por entender que as contingências que exercem influências sobre o ser que aprende, aponta para a necessidade do controle dos modos de contingenciamento para a formação de sujeitos sociais, o que traz implicações claras para a educação, como meio no qual estes processos podem ser produzidos.

Skinner (1972) mostra-se preocupado com os resultados do ensino nas escolas americanas à sua época, e tece críticas contundentes às bases teóricas que sustentam sua organização: a “pedagogia tradicional” e as “pedagogias progressistas”. Para o referido autor, alguns meios, como o controle educacional aversivo, já foram o principal recurso utilizado pela escola, com destaque para a leitura, a cópia, a memorização e a execução de operações sob a ameaça da palmatória ou da vara de marmelo e, para fugir aos castigos que a criança se

envolvia nas atividades e não por reforçadores ligados ao repertório das respostas em si. Com a reforma educativa, de uma perspectiva tradicional, para uma perspectiva progressista, nesta se apostou que as consequências positivas da aprendizagem pudessem ser mais eficazes e de modo mais imediato, focando no aluno e no seu interesse. No entanto, o que houve foi apenas a mudança de uma forma aversiva para outra, resultando, na instituição educacional, na inexistência de controle adequado.

Diante da falta de êxito no processo educativo e no uso de técnicas adequadas, Skinner (1972) adverte que se reformularam os objetivos da educação, contudo, habilidades como escrever certo ou calcular rápido, foram minimizadas em favor de proposições vagas como: educar para a democracia, educar a criança como um todo, educar para a vida, dentre outras, prescindindo de novas técnicas, ou mesmo de alguma ajuda no planejamento de melhores práticas nas salas de aula. Assim, a organização do ensino na escola, entre orientações tradicionais e progressistas, incorre, para Skinner (1972), em uma série de falhas: a demora entre a resposta dada pela criança e o reforço do professor; a falta de uma programação bem-feita que percorra uma série de aproximações sucessivas na direção do comportamento complexo desejado, dentre outras. O resultado dessas falhas é a ineficiência no ensino das matérias escolares refletindo na insatisfação de professores e alunos.

Por considerar que ensinar é arranjar contingências de reforço, quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não o é. Desta feita, o ensino torna-se muito importante porque, do contrário, o comportamento não apareceria. À escola, ante esta assertiva, cumpre partilhar com a criança, no ensino das matérias escolares, um grande conjunto de respostas de um tipo especial. As respostas são todas verbais e a primeira tarefa é modelar estas respostas, ou seja, fazer com que a criança as pronuncie e as escreva corretamente, sendo a tarefa principal colocar este repertório de respostas sob o controle de vários tipos de estímulos. O desafio é conseguir estabelecer este repertório verbal extremamente complicado.

Para Skinner (1972), a partir da análise experimental do comportamento, é possível avançar nas questões concernentes à aprendizagem, uma vez que técnicas especiais foram concebidas para arranjar o que é chamado de

contingências de reforço: as relações que prevalecem entre o comportamento e suas consequências, cujo resultado tem sido um controle mais eficaz daquele. Isto é, os experimentos permitem confirmar não só que um organismo aprende ao produzir modificações em seu ambiente, mas que tais modificações podem ser cuidadosamente manipuladas. A análise experimental ensina que na modelação de qualquer organismo, antes de iniciá-la, algumas questões precisam ser respondidas:

Que comportamento deve ser estabelecido? Quais os reforçadores que estão à disposição? Com quais respostas é possível contar para iniciar um programa de aproximações sucessivas, que levará à forma final do comportamento? Como podem ser esquematizados com mais eficiência os reforços para manter o comportamento fortalecido? (SKINNER, 1972, p.18).

Destarte, se o comportamento que se quer modelar na escola é o da criança, é preciso se perguntar: que reforçadores estão disponíveis? Que tem a escola à sua disposição para reforçar uma criança? Como fazer com que os reforçadores sejam postos numa relação contingente com o comportamento desejado? Como à escola se reserva o papel de estabelecer padrões extremamente complexos de comportamento, bem como sua manutenção em cada etapa da aquisição de determinada competência, este processo precisa ser subdividido em um grande número de pequenos passos, e o reforço precisa depender da realização de cada passo, para manter o comportamento fortalecido.

O recurso mais adequado e que pode ser programado de maneira mais eficiente para cumprir este papel, como ressalta Skinner (1972), decorre da preparação do material a ser aprendido. Ao programar-se este material, “[...] tornando cada passo o menor possível, a frequência de reforço decorrente pode ser levada ao máximo, enquanto que as consequências aversivas de cometer erros ficam reduzidas ao mínimo” (SKINNER, 1972, p.20). No entanto,

O estudo experimental da aprendizagem apontou que as contingências de reforço mais eficazes no controle do organismo não podem ser arranjadas por meio da mediação pessoal do experimentador. Um organismo pode ser afetado por detalhes sutis das contingências, que estão além da capacidade do organismo humano para arranjar (SKINNER, 1972, p.21).

O professor nesta condição não atuaria diretamente junto aos alunos, mas contaria com o auxílio de artefatos mecânicos e elétricos, uma vez que um grande número de contingências pode ser programado eficazmente numa única sessão, além de proporcionar o reforço imediato da resposta correta. Assim, o professor pode facilmente supervisionar toda uma classe trabalhando com estes aparelhos ao mesmo tempo e, no entanto, cada criança progride no seu próprio ritmo, completando tantos problemas, conforme forem possíveis, durante a hora da aula. Ainda, se a criança tiver de, por qualquer razão, abandonar a sala, pode, ao voltar, continuar onde parou.

Como o comportamento a ser modelado e mantido, na escola, é geralmente o verbal, a sua análise experimental torna-se relevante, uma vez que este tipo de comportamento deve ser posto sob o controle de estímulos tanto verbais como não verbais e o uso de algum tipo de máquina de ensinar faz-se necessário, pois para adquirir um comportamento complexo, o estudante deve percorrer uma sequência cuidadosamente planejada de passos, algumas vezes de extensão considerável. A máquina deve garantir que cada um destes passos seja dado na ordem cuidadosamente prescrita.

Todavia, enfatiza Skinner (1972) a própria máquina não ensina, apenas põe o estudante em contato com a pessoa que preparou o material que a máquina apresenta. É um artifício econômico, pois permite que um programador entre em contato com um número indefinido de estudantes. Pode haver aqui uma sugestão de produção em massa, mas o efeito sobre cada um dos alunos é surpreendente como o de um professor particular.

Apesar das vantagens, apontadas por Skinner, da instrução programada, o autor adverte sobre o fato de grande parte da tecnologia utilizada na educação ter perdido contato com sua ciência base, incorrendo em muitos mal-entendidos sobre as máquinas de ensinar, dentre estes o de ser concebida como um simples artefato que mecaniza funções outrora desempenhadas por professores humanos. A esse respeito explica que “[...] fazer com que o aluno seja o responsável pela matéria a ser aprendida não é ensinar, mesmo que seja uma grande parte da prática na escola ou na universidade moderna. É apenas um

modo de fazer com que o aluno aprenda sem ser ensinado” (SKINNER, 1972, p.58).

Embora defenda a importância e a necessidade da tecnologia para organizar o ensino de forma eficaz, Skinner afirma que sua análise não está completa e faz-se imprescindível continuar as pesquisas neste âmbito, uma vez que o comportamento humano é um assunto extremamente complexo e uma tecnologia eficaz do ensino não é algo que possa ser tratado com simplicidade. E, explica que “[...] as mais eficientes técnicas de instrução só serão deduzidas da mais completa compreensão possível do comportamento humano, objetivo para o qual a análise experimental se encaminha lenta, mas firmemente” (SKINNER, 1972, p.215).

Pela exposição das pedagogias formuladas na transição do século XIX para o século XX observa-se a marca da fragmentação, ora privilegiando a racionalidade formal, no caso da pedagogia nova; ora a racionalidade técnica, no caso da pedagogia tecnicista, porém ambas cumprindo, cada uma a seu modo, a finalidade de adequação dos indivíduos à sociedade capitalista, porém, caracterizando a crise da pedagogia como ciência, a dificultar o desenvolvimento em sua totalidade concreta.

Sobre a crise que se estabeleceu na educação estadunidense nos anos de 1950, Arendt (1961) argumentará que somente nos Estados Unidos ela pode configurar-se em um problema político, embora tal crise afete o mundo inteiro, visto que aquele país sempre foi uma terra de imigrantes e o processo de escolarização articula a educação e a americanização da sociedade. A crise na educação americana, portanto, anuncia, por um lado, o fracasso da educação progressista, por outro, constitui um problema extremamente difícil porque surge no seio de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências.

Ativistas da reforma do sistema de ensino americano, na primeira metade do século XX, de acordo com a referida autora (1961), intentaram pautar-se por uma interpretação de educação progressista, assentada nos princípios do pragmatismo, suporte da psicologia da aprendizagem moderna, fundada em três pressupostos centrais, que são: 1) de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças, que estas são seres autônomos e que, na medida do possível, devem deixar-se governar por si próprias e o papel dos

adultos deve ser o de assistir a este processo; 2) a pedagogia deve ser a ciência do ensino em geral, desligando-se completamente da matéria a ser ensinada, sendo o papel do professor ensinar qualquer coisa e não ter o domínio de um assunto em particular; 3) deve-se priorizar o fazer como o único modo de compreender o que se aprende. Tanto ao professor, quanto ao aluno, impele-se uma atividade de constante aprendizagem, repelindo a transmissão do que se considera um saber morto, sendo preferível saber como se adquire este saber do que ensiná-lo. Para tal, prioriza-se o jogo em detrimento do trabalho, por ser ele considerado como a única forma de atividade que brota espontaneamente da existência da criança e, por isso, mais apropriado à sua expressão para se conduzir no mundo (ARENDRT, 1961).

Assim, as críticas desferidas ao modelo pragmático de educação referem-se: à transformação da infância em um absoluto, sob o pretexto de respeitar a sua independência, excluindo-a do mundo dos adultos para artificialmente ser mantida no seu, uma vez que quebra as relações naturais entre as crianças e os adultos, indo contra o fato de as conceberem como seres em plena evolução e da infância ser uma fase transitória, uma preparação para a idade adulta. Além disso, priva a criança de pouco a pouco desenvolver o hábito do trabalho, ao predominar em seu universo apenas o jogo.

Ao ser identificado o caráter destrutivo dos pressupostos progressistas, tais críticas expressaram-se na crise da educação americana, incidindo sobre um desesperado esforço por proceder com outra reforma de todo o sistema de educação. Contudo, Arendt (1961) chama a atenção para o fato de que tal procedimento, o de buscar reformar o sistema educativo, ter incorrido em outro extremo: a restauração do ensino autoritário; o abandono do jogo em substituição pelo trabalho sério; a priorização de conhecimentos prescritos pelo *curriculum* em detrimento de atividades extracurriculares e, também, na reformulação do *curriculum* de formação de professores, de modo que estes pudessem aprender algum conteúdo antes de estar junto aos seus alunos.

Nesse sentido, com o objetivo da educação moderna, de emancipar e libertar a criança do mundo dos adultos, para o que se rebelou contra os métodos educativos do passado, Arendt (1961) identificou a contradição de, neste encaminhamento pedagógico, tê-la privado da convivência com aquele mundo e

de nele ser introduzida. E, na tentativa de consertar os resultados desastrosos deste procedimento tem-se recorrido ao modelo autoritário de ensino do passado, mas adequado às novas demandas da sociedade, diante da necessidade de uma formação técnica e tecnológica. Daí, de acordo com Arendt (1961), erige um impasse: não ser possível contentar-se em continuar ou simplesmente voltar atrás, pois poderia incorrer no risco de regressar à situação em que a crise emergiu. Diante dessa constatação, a autora sinaliza uma possível saída: que a educação não pode fazer economia nem da autoridade, como responsabilidade sobre o mundo e seu futuro nem da tradição, no sentido de ser conservadora naquilo que permita preservar o que é novo e revolucionário em cada criança, o que exige do professor, como profissional da educação, estabelecer a mediação entre o antigo e o novo.

Apesar de, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, ter se estabelecido um pacto político entre EUA e URSS e, com isso, se instaurado a Guerra Fria, em que a iminência de uma Terceira Guerra Mundial se fazia presente, mas controlada, pois se viesse a ocorrer não se caracterizaria como o fim do capitalismo ou do socialismo, mas sim da humanidade já que as armas nucleares estavam sob a posse de ambos os lados, “[...] a própria certeza de que nenhuma das superpotências iria de fato *querer* apertar o botão nuclear tentava os dois lados a usar gestos nucleares para fins de negociação [...]”, por confiarem que nem um, nem outro queriam a guerra. “Essa confiança revelou-se justificada, mas ao custo de abalar os nervos de várias gerações” (HOBSBAWM, 1995, p. 227). Como explica este autor:

A peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, mas sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual mas não contestado em sua essência. A URSS controlava uma parte do globo ou sobre ela exercia predominante influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra – e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca,

não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética (HOBBSAWM, 1995, p.224).

Se o aspecto mais óbvio da Guerra Fria era o confronto militar e a cada vez mais frenética corrida armamentista, não deixavam de ser, também, muito mais óbvias as consequências políticas. Contudo, é possível afirmar, que em meio a disputas, guerras e revoluções ocorridas no intervalo de 1945 a 1970, este é caracterizado, no âmbito econômico, como um período de razoável estabilidade, já que não ocorreram crises econômicas de grande impacto como a de 1929.

Isso não significa dizer que no período definido pelos ideólogos da economia como “Era do Ouro”, “trinta anos gloriosos” do capital, ou seja, o longo ciclo expansivo da “acumulação fordista” do pós-guerra, não tenha havido crises econômicas. Pelo contrário, “Ao invés de uma expansão permanente, o período 1945-70 apresenta uma produção industrial caminhando em ciclos periódicos permanentes”. E, “Pelo menos em cinco oportunidades, a superprodução de capital se manifestou na forma de interrupção e queda da produção e dos investimentos” (MARTINS, 1999, p. 57-58).

Até o final da década de 1940 havia grande instabilidade na produção industrial; de 1950 a 1953 houve uma vigorosa retomada; em 1954 um novo e mais potente choque; a partir de 1955 inicia-se mais um período de expansão, que se prolonga até 1957; em 1958 explode outra crise, com forte queda da taxa de produção, mas principalmente dos investimentos; em 1959 inicia-se outro ciclo, um período de expansão que duram sete anos; já no ano de 1967 começam a ser emitidos sinais de crise com queda na produção e no investimento de máquinas e instalações industriais; o período entre 1968 e 1969, é de tensão e alongamento da acumulação e em 1970, com a superprodução, há novamente queda na produção e nos investimentos, com uma retomada em 1973 e uma estrondosa crise em 1975, decretando o fim da considerada “Era do Ouro” do capital e inaugurando uma “nova” fase, caracterizada por novas estratégias mobilizadas pela burguesia para a reestruturação produtiva (MARTINS, 1999). Os aspectos dessa “nova” fase e suas determinações sobre a crise da pedagogia, na transição do século XX para o século XXI, serão tratados na próxima seção.

Com as discussões tecidas até aqui, com o intuito de compreender as condições de desenvolvimento da crise da pedagogia como ciência na sociedade

capitalista, já é possível afirmar que esta crise não está nela própria, mas na forma de organização da sociedade. Nesta, a burguesia como classe social dominante, detentora dos meios de produção e difusão de suas ideias, determina os fins da educação dos homens para a manutenção de seu projeto social.

Por ser uma sociedade dividida em classes sociais, os fins são múltiplos e ambíguos. Um deles é a formação da mão de obra dos trabalhadores. Esta formação é volátil, pois acompanha as mudanças na produção em cada período de crise e retomada, com o investimento em equipamentos: máquinas, progresso técnico e aperfeiçoamento dos métodos produtivos, necessário à competição e a acumulação de capital. Com o aperfeiçoamento das forças produtivas, se exige a adequação da força de trabalho a elas, repercutindo em novas demandas de qualificação que, de certo, não são as mesmas para todos, uma vez que as ocupações na sociedade exigem diferentes habilidades: das mais simples as mais complexas.

Ao contrário do que, geralmente, se divulga, de que o desenvolvimento tecnológico aumenta a demanda por trabalhadores mais qualificados, mais educados etc., para com isso elevarem seus salários; na verdade as novas tecnologias desqualificam os trabalhadores, de nada valendo uma maior escolaridade para garantir melhores salários, pois aqueles que se mantêm empregados passam a utilizar suas melhores habilidades em funções ocupadas pelos não qualificados, o que se exacerbará com a organização flexível da produção, o que se discutirá mais a frente. Com o aperfeiçoamento das máquinas há, conseqüentemente, uma liberação relativa da força de trabalho do processo produtivo industrial, refletindo em desemprego neste âmbito e aumento do emprego no setor terciário ou de serviços, demandando outro tipo de qualificação.

Conforme Martins (1999), a lei geral da acumulação capitalista, perfeitamente enunciada por Marx, há mais de 150 anos, é a de que paralelamente a uma redução relativa dos trabalhadores produtivos, ocorre uma explosão de empregos na esfera improdutiva. “No período 1950-70 os empregos improdutivos cresceram a uma taxa anual média de 3,4% e no período 1970-90 a uma taxa 4,4%” (MARTINS, 199, p. 63), o que pode ser observado nos dados expostos na tabela abaixo referente a economia americana:

Ano	Total força de trabalho	Esfera Produtiva				Esfera Improdutiva			Desemprego	
		Total	Agricultura	Minas Const. Transp.	Manufaturas	Total	Comércio Finanças Serviços	Governo	Total	% sobre força de trabalho
1950	62.208	29.669	7.160	7.268	15.241	22.713	16.687	6.026	3.288	5.3
1960	69.628	29.885	5.458	7.601	16.796	29.836	21.483	8.353	3.852	4.4
1970	82.715	31.474	3.462	8.663	19.349	42.909	30.348	12.561	4.088	4.9
1980	104.719	34.172	3.310	10.562	20.300	59.704	43.455	16.249	7.448	7.1
1990	124.787	33.884	3.186	11.622	19.076	78.722	60.418	18.304	6.874	5.5

Tabela 01 – Estados Unidos: Estrutura e Evolução do Emprego no Período Pós-Guerra (1950-1990) (em mil) Fonte: US Department of Labor, *Montly Labor Review*, vários números (*apud* MARTINS, 1999, p. 62).

Esses dados desmentem por um lado, a teoria do pleno emprego no período pós-guerra e, por outro, a da progressiva extinção da “tradicional classe operária”, haja vista que a massa de trabalhadores no setor produtivo cresceu 6,1% de 1950 a 1970 e no período de 1970 a 1990, 7,7%. “Estes números ilustram a clareza conceitual de que a valorização do capital não pode ocorrer sem uma classe produtora de valor, mais-valia e capital” (MARTINS, 1999, p. 63), ou seja, a classe social que carrega nas costas todo o edifício social capitalista e que tem o papel principal de garantir a sua superação, não foi e nem será suprimida nos marcos do capitalismo.

Ao que precede entende-se que, diante do papel histórico que cumpre a classe trabalhadora, outro fim que cumpre a educação, ao longo destes mais de cento e cinquenta anos, difundido pelos ideólogos da burguesia, aos trabalhadores e a seus filhos, como exposto, é a formação para o apaziguamento e a coesão social, para evitar que se irrompam movimentos revolucionários. Esta formação também se aplica ao exército industrial de reserva¹⁸, ou seja, de desempregados ou mão de obra parcialmente empregada, que tem acesso à escolarização. A fim de contemporizar tensões, conflitos e insatisfações, se presta a formação moral centrada em princípios e valores conformistas, sendo uma de suas faces, aquela que se volta para participação política nos limites da

¹⁸ “A existência de uma reserva de força de trabalho desempregada e parcialmente empregada é uma característica inerente à sociedade capitalista, criada e reproduzida diretamente pela própria acumulação do capital, a que Marx chamou exército de reserva de trabalho ou exército industrial de reserva” (BOTTMORE, 2012, p. 213).

democracia burguesa, ante a conquista do sufrágio universal: a formação para a cidadania. Vale ressaltar que não é somente a escola formal que cumpre o papel de difusora dessas ideias, mas, com a popularização da mídia televisiva, principalmente, ela também tem cumprido, talvez mais efetivamente com ele.

O exposto na segunda e terceira seções desta tese possibilitou desvelar que a crise da pedagogia como ciência é determinada pela organização da sociedade capitalista, expressa na dificuldade de se desenvolver plenamente, ante as condições objetivas. Portanto, a pedagogia se manifesta em teorizações que tomam o fenômeno educativo de maneira fragmentada e, conseqüentemente, propõem uma formação fragmentada aos homens nesta sociedade, entre a que objetiva a qualificação para o trabalho nos limites das habilidades exigidas pelas ocupações; a que intenciona a formação moral, de valores e atitudes conformistas e a formação para a cidadania nos limites da democracia burguesa.

Os teóricos que formulam seus sistemas filosóficos, psicológicos, econômicos, administrativos, sociológicos, dentre outros, deles derivam pedagogias a serem aplicadas no sistema educacional, mas, por serem opostos, tecem críticas entre si e à pedagogia tradicional, concebida como aquela que prega a transmissão de conhecimentos inadequados aos tempos modernos. Tal fato caracteriza a unidade e luta de concepções contrárias, pois elas aparentam serem opostas, quando, na verdade, há entre elas uma identidade: servir ao capital. A oposição entre teorias pedagógicas se manifesta, principalmente, em momentos em que o projeto de sociedade da burguesia se vê ameaçado e, com isso, novas ideologias surgem em confronto com as existentes, se propondo superá-las e solucionar os problemas da educação, os quais são tomados como os responsáveis dos problemas da sociedade, invertendo a realidade.

Em continuidade aos propósitos desta tese, o de buscar respostas ao problema: a que se deve a crise da pedagogia e suas implicações a formação do pedagogo no Brasil, na atualidade, é que serão discutidos, na próxima seção, aspectos da organização da sociedade capitalista na transição do século XX para o século XXI, e seus desdobramentos na sociedade brasileira, buscando averiguar como se configura a crise da pedagogia neste contexto histórico.

4 CRISE DA PEDAGOGIA NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI

Esta seção centra as discussões no período que compreende os ciclos econômicos na transição do século XX para o século XXI. O momento compreendido entre 1970/2001 é noticiado como uma “nova” etapa histórica para a humanidade, em decorrência da derrocada do “socialismo real” e do “triunfo do capitalismo”. Quais são, porém, as mudanças engendradas nessa “nova” etapa em relação às anteriores? Como elas corroboram a continuidade da essência do modo de produção capitalista?

A busca de respostas a essas questões intenta depreender delas elementos que contribuam à análise da configuração da crise da pedagogia no contexto de transição do século XX para o século XXI, a partir da seguinte tese: diante das diferentes condições de produção e de acumulação do capital em escala planetária, edificam-se ideologias que dificultam ainda mais as possibilidades de compreensão da realidade, ante a fetichização da tecnologia nas atuais circunstâncias de globalização da economia. Isso leva, contraditoriamente, à negação da ciência e da escola como transmissora do conhecimento, acirrando a crise da pedagogia, entendida como a dificuldade de desenvolver-se como ciência, ao configurar-se, nesse momento histórico, sob o comando dos ideários neoliberal e pós-moderno, neste a supervalorização da cultura, do local, do subjetivo, desligados das condições objetivas de vida, configura o relativismo cultural e epistemológico, em detrimento de concepções teóricas universalizantes.

Para tanto, a discussão será pautada na mudança da forma de acumulação do capital financeiro em nível mundial, ativado pela fixação de um sistema de taxa de câmbio flexível, com o fim do acordo de Bretton Woods; na reorganização do processo produtivo sob o modelo toyotista/neofordista, suplantando o modelo fordista/taylorista; na mudança do papel do Estado como interventor da economia, sob as orientações do ideário neoliberal e das determinações políticas das Organizações Internacionais (OI) em âmbito global, principalmente, a partir da década de 1990, em que passam a atuar como guias da formulação e da reformulação das políticas públicas educacionais de países de

capitalismo periférico, como o Brasil. E, ainda, na esteira das “novidades”, o movimento ideológico pós-moderno, o qual se apresenta, embora não de forma coesa e articulada, como negação das metanarrativas e dos valores universais da modernidade, difundindo, em seus postulados, uma nova visão de homem, de sociedade e de ciência para um mundo de incertezas.

Esse conjunto de fatores, imbricados entre si, tomam corpo a partir da década de 1970, com a renovação do poder imperialista dos EUA, de centralizar e de regular de maneira inédita a totalidade do mercado mundial e suas correspondentes estruturas geopolíticas. Esse papel dos EUA na economia mundial reapresenta-se em uma dimensão espacial também renovada e qualitativamente atualizada, realizando, nos últimos 30 anos do século XX, “[...] a proeza de uma completa globalização mundial (e da classe operária em particular) e de submissão absoluta da espécie humana e das condições naturais às necessidades crescentes de níveis de valorização e acumulação do capital mundial” (MARTINS, 2005, p.25).

Embora este poder imperialista estadunidense renovado parecesse claro, não tão claros estavam os motivos que levaram a essa renovação, nem o que o faz perdurar, pois, ao contrário, há explicações ideológicas que tendem a divulgar a decadência do domínio geopolítico e econômico dos EUA e, conseqüentemente, da fragilidade de seu *status* imperialista, pautadas na justificativa de que a flutuação do dólar americano interfere na estabilidade da acumulação financeira, gerada pela especulação deste mercado, ocasionando crises permanentes.

Essas explicações sustentam-se no entendimento de que, a partir da década de 1970, com o fim do acordo de Bretton Woods – o qual estabelecia a conversão do dólar em ouro, como moeda reserva internacional, firmado no pós-Segunda Guerra Mundial – e a fixação do dólar como padrão monetário mundial e de uma taxa de câmbio flexível, será ativado um movimento progressivo e oscilante de acumulação do capital financeiro, em nível global. Este fato servirá, na verdade, para camuflar as verdadeiras causas das crises permanentes periódicas, geradas pela superprodução de mercadorias, ao sustentarem-se em análises as quais afirmam que a economia estaria passando por um “longo período de declínio”, desde a década de 1970 aos dias atuais.

De acordo com Martins (2005), a doutrina do “longo declínio” serve apenas para escamotear a periodicidade e a regularidade dos ciclos econômicos ocorridos nos últimos 30 anos do século XX, substituindo-os com a ideia absurda de uma suposta crise permanente da produção capitalista. Além disso, essa doutrina impede a observação criteriosa dos impactos dos “[...] dinâmicos ciclos periódicos de expansão e contração da indústria dos EUA, cujas diferentes fases se acoplam organicamente às profundas transformações tecnológicas, populacionais etc., ocorridas na totalidade do mercado mundial” (MARTINS, 2005, p.24).

Destacamos que o fim do sistema monetário, instalado com o acordo de Bretton Woods, consistia no rompimento com um sistema de câmbio fixo entre as economias e, assim, desfazia, na prática, o velho sistema monetário que regulava os fluxos financeiros e o comércio internacional do pós-guerra. O novo padrão monetário estabelecido com o fim do anterior, como destaca Martins (2005), não “destronou” o dólar, pelo contrário, o mundo simplesmente passou a lidar com um puro padrão dólar, inconvertível. Assim, com o desaparecimento do ouro como referência de valor das moedas nacionais, o dólar cumprirá o mesmo papel de moeda reserva internacional. Desse modo, “[...] o sistema monetário mundial se liberta finalmente das suas últimas reminiscências metálicas, de seus últimos resíduos de um padrão concreto de medida de valor” e, a partir de então, “[...] assumia a sua própria natureza abstrata, a de simples medida de uma determinada quantidade de tempo de trabalho abstrato (valor) contido nas mercadorias” (MARTINS, 2005, p.15).

Na origem dessa flexibilização cambial, com a transição de um sistema monetário internacional para outro, estava uma transição ainda mais fundamental: as condições produtivas do capital no mercado mundial e o novo sistema monetário e de crédito formatava-se e, segundo Martins (2005, p.17), não só para alavancar a explosiva produção global de capital, mas, sobretudo, para que os governos e os capitalistas enfrentassem “[...] os choques cíclicos e periódicos de superprodução com mãos mais livres e instituições governamentais mais flexíveis”.

Um desses choques foi o que ocorreu no início da década de 1970, em que, dentre uma série de fatores que o provocou, registra-se o aumento súbito

dos preços do petróleo pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) e o fato de os árabes terem embargado suas exportações para o Ocidente, durante a Guerra Árabe-Israelense de 1973, gerando sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, praticamente impostas pelos EUA, até o início dos anos 1980. Esse fato interferiu dramaticamente no custo relativo dos insumos de energia, causando instabilidade e recessão econômica (HARVEY, 2012).

As consequências decorrentes dessa instabilidade econômica levaram a burguesia monopolista à busca de mecanismos para a reestruturação do capital nos países centrais, transcorrendo no redirecionamento da produção padronizada em larga escala, baseada no sistema fordista/taylorista de acumulação, para um novo modelo voltado para a ampliação da qualidade e da personalização dos produtos, sustentado por um maior aparato tecnológico, que caracterizará a “acumulação flexível” dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, das barreiras comerciais e do controle da iniciativa privada sobre o Estado. Essa flexibilização também será possibilitada pelo desenvolvimento de sistemas mais sofisticados de transporte e de comunicação, os quais estreitam os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública e a sua difusão imediata num espaço cada vez mais amplo e diversificado (HARVEY, 2012).

Como já mencionado, no pós-crise, a sofisticação das forças produtivas, com o investimento pelos capitalistas em máquinas e aparatos tecnológicos que permitam vencer a concorrência, é o que caracteriza a fase de retomada. E, nos países de capitalismo central, sob as novas condições do mercado colocadas pelo contexto da década de 1970, procedeu-se com a reorganização da produção industrial, deixando de ser predominantemente taylorista/fordista, com a padronização da produção em larga escala. “Isso fez surgir um interesse especial por experiências alternativas em termos de organização do trabalho e da produção industrial, até então restritas a locais específicos” (PINTO, 2013, p.45).

Dentre essas experiências, o sistema de organização toyotista, que vinha sendo desenvolvido na *Toyota Motor Company*, no Japão, desde os anos de 1950, destacou-se e foi considerado mais adequado para suprir as necessidades produtivas dos países de capitalismo central. Este sistema tinha como

fundamento, em relação aos demais, uma metodologia de produção e de entrega mais rápida e mais precisa, associada a uma empresa que se mantivesse “enxuta”, ou seja, livre de estoques de mercadoria, e “flexível”, ao ocupar-se com uma parte do processo produtivo e não sua totalidade, como no modelo fordista/taylorista. No sistema toyotista, a produção relaciona-se de forma estreita com a demanda do mercado consumidor, possibilitando a pronta entrega e um estoque mínimo.

De acordo com Pinto (2013, p.46), tais processos poderiam ser obtidos “[...] pela focalização no produto principal, gerando desverticalização e subcontratação de empresas que passavam a desenvolver e a fornecer produtos e atividades, com a utilização de força de trabalho polivalente”. Assim, ao contrário do sistema fordista/taylorista, em que o trabalhador ocupa-se de uma tarefa específica na esteira de produção, no sistema toyotista, a força de trabalho polivalente agrega em cada trabalhador “[...] atividades de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, entre outras responsabilidades” (PINTO, 2013, p.46).

Outra característica do modelo toyotista de organização da produção, de acordo com Pinto (2013), refere-se ao que se denomina “celurização” dos postos de trabalho em conjuntos abertos e não fechados em departamentos, de modo a concentrarem em si uma etapa de todo o processo produtivo. Essas células são constituídas de equipes de trabalho, que podem alternar-se em seus postos, conforme o volume de produção pedido ou de metas de qualidade exigidas. Nelas, os trabalhadores podem eleger um líder ao qual se atribui a função de assegurar o funcionamento perfeito dos postos de trabalho, bem como a comunicação entre as células e a administração da empresa.

À “celurização” e à “polivalência”, combina-se outro elemento fundamental nesse sistema, que é o processo de “autonomação”. Este representa a junção de dois outros conceitos: “autonomia” e “automação”, ou seja, um mecanismo acoplado às máquinas de parada automática, em caso de detectar um defeito no transcorrer da fabricação, permitindo a elas funcionar autonomamente e independente da supervisão humana direta, o que possibilita a apenas um só operário a condução de várias máquinas dentro de um processo produtivo,

rompendo com a clássica relação “um trabalhador por máquina” do sistema fordista/taylorista.

É claro que em todo sistema de organização da produção há resistência e contestação por parte dos trabalhadores, de forma individual ou coletiva, mas, os empresários sempre estudam formas de romper com essas resistências, utilizando-se de diferentes estratégias, seja pela coação ou pelo consentimento. Na perspectiva dos sistemas flexíveis, foi possível o desenvolvimento de fórmulas que valorizassem a subjetividade dos trabalhadores, extraindo deles sugestões de melhorias e do emprego de conhecimentos tácitos sobre o ambiente de trabalho, introduzindo, com isso, elementos de “participação” na solução dos problemas do processo de produção, porém, para o aumento da produtividade e da acumulação do capital. Essas estratégias findam por acirrar a autoexploração, não só do trabalhador individualmente, mas da equipe como um todo “[...] de modo que a manifestação de qualquer desinteresse, fadiga ou revolta por parte de um dos seus membros é imediatamente constatada como ameaça ao restante do grupo, que passará (por força de circunstâncias como a estabilidade no próprio emprego) a coagi-lo, pessoalmente, em nome da empresa” (PINTO, 2013, p.77).

É fato que esta reorganização produtiva, para um modelo que altera significativamente a planta das fábricas e a sua racionalização, não se faz sem investimento tecnológico, sem mecanismos mais sofisticados, que atendam à necessidade produtiva do momento. E, ainda, as exigências atuais da produção têm levado ao desenvolvimento de ramos específicos das ciências, como a robótica, a nanotecnologia, a cibernética, a biotecnologia, entre outros.

De acordo com Martins (2005), as investigações sobre as características do período iniciado nos anos de 1970, evidenciam um crescente entrelaçamento dos ciclos periódicos de superprodução do capital, que mantém a unidade de três movimentos, principalmente com a crise econômica de 1980/1982: ciclos periódicos, economia dos EUA e globalização do capital. Esta crise, segundo o autor, foi a mais pesada do período pós-guerra e pode ser considerada como o definitivo ponto de ruptura da velha ordem “[...] e, mais importante, como o detonador de um novo período de aprofundamento da globalização e de emergência das antigas crises de superprodução de capital, da mesma natureza

daquelas que marcaram a paisagem econômica mundial entre 1840 e 1929” (MARTINS, 2005, p.19).

Assim, torna-se evidente que os capitalistas estadunidenses reagiram ao pós-crise dos anos de 1980 e nos vinte anos seguintes, na mesma medida em que se sucediam novos e mais potentes abalos sísmicos no mercado mundial. O processo de retomada exigia mais e mais a expansão do mercado e da indústria mundial, até o último rincão do globo, exatamente na medida dos impactos dos abalos periódicos e da necessidade de serem superados. Desse modo, no final do século XX, “[...] a classe operária mundial – aprisionada nas condições materiais de existência do capital, condições cada vez mais globalizadas – estava internacionalizada” (MARTINS, 2005, p.20), com todo ônus desse processo ao trabalhador e à natureza.

Com a sofisticação da base técnica, nesse contexto, aplicada à fabricação de máquinas “autonomatizadas”, as quais requerem menos quantitativo de trabalho humano para a sua supervisão e controle, acirra a contradição entre desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, ante a perda do caráter universal do trabalho, devido à sua crescente divisão, agora internacionalizada, e a sua especialização imposta ao trabalhador como trabalho alienado¹⁹.

As implicações para o trabalho, ocasionadas pela reestruturação produtiva, têm resultado no aumento da segmentação da classe trabalhadora, em que, de um lado, exige-se trabalhadores mais escolarizados, com alto nível de formação técnica, o que garante certa estabilidade de emprego e um nível salarial mais alto, embora esta mão de obra concentre-se, sobretudo, em empresas líderes de mercado, nos círculos operacionais e gerenciais mais importantes de países de capitalismo central. Por outro lado, vê-se o aumento, cada vez maior, de trabalhadores contratados temporariamente, por tempo parcial, terceirizados ou

¹⁹ A definição marxiana de alienação consiste na “[...] perda – pelo homem – daquilo que constitui a sua essência e, conseqüentemente, a dominação do objeto sobre o sujeito. Na sociedade capitalista, o fenômeno da alienação adquire sua forma mais desdobrada, já que as relações entre os homens se estabelecem no mercado, com a propriedade das mercadorias, das coisas, invertendo-se a relação de domínio e subordinação: agora, não é o homem quem controla e domina o objeto, mas, ao contrário, fica preso àquilo que ele mesmo criou” (PETERNELLA; GALUCH, 2012, p.33).

vinculados à economia informal, tanto com mão de obra qualificada, pouco qualificada ou sem qualificação.

Essas alterações nas qualificações exigidas e na segmentação da classe trabalhadora, nesse novo processo de organização produtiva, têm afetado a “[...] sua organização política, atingindo duramente o poder de seus sindicatos frente aos Estados e às entidades patronais” (PINTO, 2013, p.49). E, essa diferenciação dos trabalhadores em grupos cada vez mais distintos, nesta conjuntura, fragmenta seus interesses como classe social, “[...] haja vista a evidente tendência de distanciamento em termos de reivindicações e participação política entre os mantidos ‘estáveis’ em atividades supostamente mais qualificadas frente aos mantidos em trabalhos precários” (PINTO, 2013, p.49).

Alertamos para o fato de que as modificações das forças produtivas, por meio das inovações tecnológicas, bem como o conhecimento científico e técnico nelas incorporado, têm sido projetadas para a manutenção do capital, em detrimento da vida humana. No entanto, a ideia de progresso técnico e de periódica inovação tecnológica toma corpo e é veiculada pelos ideólogos da classe dominante, de maneira enfática, a partir dos anos de 1990, os quais propagam a máxima de que a sociedade está em constante mudança e que a humanidade estaria adentrando uma nova era histórica, materializada na terceira revolução tecnológica.

A ideologia da terceira revolução tecnológica esteve atrelada à propaganda de que a economia nos EUA, considerada como “nova economia”, teria se alavancado ao atrelar aos seus aparatos industriais as tecnologias de ponta, como a informática, as telecomunicações, a Internet e os congêneres. Na verdade, porém, conforme Souza (2005), não decorre necessariamente de avanço tecnológico e sim à terceirização e à reestruturação interna do capital, como destaca:

A combinação de ambos os processos [terceirização e reestruturação interna] significa ‘enxugar’ os quadros próprios das empresas e recontratar os serviços dos ex-funcionários, agora vinculados a ‘empresas terceirizadas’, sob condições semiescravas: salários mais baixos, sem direitos trabalhistas e maior jornada de trabalho. Resultado da ‘terceirização’ é que nos EUA, os maiores empregadores já não são a General Motors, AT&T ou IBM, mas a *Manpower*, fornecedora de mão de obra

temporária. No final dos anos 90, já eram 10 milhões de trabalhadores estadunidenses em trabalhos temporários, repetindo na maior economia do planeta o fenômeno típico do meio rural brasileiro, o do 'boia-fria'. [...]. Expressão do aumento da jornada de trabalho é o fato de que, ao final da década de 90, em média, uma família estadunidense trabalhava por ano 185 horas a mais do que no começo da década, levando a que a jornada de trabalho comum nos EUA subisse para 60 horas por semana, um retorno à situação anterior às heroicas lutas do século XIX que conquistaram a jornada diária de 8 horas (SOUZA, 2005, p.147).

Inebriados pelo fetichismo tecnológico, tais fatos foram encobertos em produções de intelectuais que passaram a divulgar, principalmente, a partir dos anos de 1990, que o capitalismo industrial teria sido superado, por meio da consolidação da "sociedade informacional", "em rede", "do conhecimento", o que teria provocado o desemprego em massa e instaurado um capitalismo de novo tipo, transformando o conhecimento em um fator de produção tão necessário quanto o trabalho e o capital, o qual obedeceria a leis particulares de valorização (BRAGA, 2005).

Vale ressaltar que, às mudanças nos meios de trabalho tendencialmente sucedem transformações econômicas, isto é, modificam-se as relações de produção. No entanto, no capitalismo, em virtude dos interesses econômicos dos monopólios modernos, que se opõem às exigências da correspondência entre mudanças das forças produtivas e das relações de produção, instaura-se a contradição entre estes dois aspectos deste modo de produzir. As relações de produção, então, ao entrarem em conflito com as forças produtivas travam o desenvolvimento econômico e social, deformando o seu caráter e diminuindo o seu ritmo.

Por não ser explícita essa contradição, socialmente, a ciência e a tecnologia aparentam serem isentas de valores e independentes das relações sociais. Todavia, ao contrário do que parece, ciência e tecnologia não se constituem em um processo autônomo, que segue uma lógica interna em seu funcionamento, mas um processo inerentemente social, em que os elementos não técnicos desempenham papel decisivo em sua gênese e consolidação (NOVAES, 2007).

Difícilmente as pessoas questionam os motivos que levam ao aperfeiçoamento das forças produtivas, ou seja, o que incita o aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, o aumento da velocidade das máquinas e a potencialização das fontes de energia? Por que são criadas determinadas máquinas e não outras? Quem decide sobre quais máquinas devem ser produzidas e com quais propósitos? Além disso, em geral, parece haver um desconhecimento do como os objetos que compõem o mundo humano são produzidos e, por isso, acredita-se que a última tecnologia é sempre a melhor.

Como explica Novaes (2007), há uma crença de que o avanço tecnológico é autônomo e progressivo e que se determinada tecnologia passa a existir, fruto do trabalho de cientistas e de engenheiros, é porque estes elegeram a melhor solução para cada problema com que se depararam na produção. Mesmo os trabalhadores que, nos processos de produção flexível, “participam” das decisões sobre o processo produtivo, parecem não perceber a natureza sociopolítica da construção das tecnologias e que algumas delas, que poderiam trazer maior benefício a eles, findam estagnadas ao longo do caminho e, assim, também, passam a crer que as máquinas que chegam ao chão da fábrica são as únicas disponíveis.

O que parece como um inevitável processo de desenvolvimento tecnológico, não é em absoluto um feito automático, mas político, pois não existe uma empresa abstrata e sim um esforço humano que reflete em cada momento as relações de poder existentes na sociedade. Isto quer dizer que a viabilidade de um projeto gráfico não depende de uma avaliação simplesmente técnica ou econômica, mas, sobretudo, de uma questão política. “Uma tecnologia é aprovada como viável se está em conformidade com as relações de poder existentes” (NOVAES, 2007, p.63).

O referido autor destaca, ainda, que somente com o financiamento e o apoio daqueles que têm dinheiro e detêm poder político, militar e legal, concretizam-se os projetos solicitados aos engenheiros. Geralmente, estes constroem soluções boas para os que estão no poder, mas desastrosas para o restante da sociedade, reforçando as relações de classes. Novaes (2007) sugere que isto acontece porque os técnicos têm pouco contato com os trabalhadores no chão da fábrica, embora também sejam trabalhadores assalariados, e,

geralmente, durante sua formação e carreira profissional, eles somente se comunicam com a direção da fábrica que, em geral, é composta por trabalhadores, porém, cada um por se ocupar de uma parte do processo, findam perdendo de vista a totalidade.

Novaes (2007) destaca que a ideologia do progresso promovida pela classe dominante, dissimula as relações sociais contidas na tecnologia, impedindo uma avaliação crítica sobre ela e gerando o fetiche da tecnologia, ou seja, os artefatos tecnológicos que aparecem no dia a dia como neutros, intrinsecamente bens produzidos tão somente para resolver problemas práticos, contêm relações sociais historicamente determinadas. Assim como a mercadoria, que traz em si o conteúdo de classe da produção no capitalismo há, também, um conteúdo de classe nas escolhas tecnológicas obscurecido pelo fetiche da tecnologia. Desse modo, a tecnologia é apresentada como politicamente neutra e não permeada pela luta de classes, tendendo a apagar as relações nela existentes, diluindo-as no conteúdo aparentemente não específico da técnica.

Nos assuntos práticos do dia a dia, a tecnologia é apresentada, primeiro e acima de tudo, por sua função e, assim, passa a ser entendida como essencialmente orientada para o uso, o que, de acordo com Novaes (2007), seria um equívoco, uma vez que como artefato social, a tecnologia não está livre de influências históricas, políticas e culturais. Dizer, portanto, que uma tecnologia não é boa e nem má, mas a maneira como será utilizada é que determina o seu valor, cai na visão neutra a seu respeito e a toma como simples possibilidade de eficácia, a ser ativada a cada momento por decisões livres e sempre novas dos homens, quando, na verdade, não há neutralidade na produção da ciência e em sua aplicação tecnológica.

Diante das discussões que tece a respeito da não neutralidade das objetivações científicas, bem como de suas limitações, Mészáros (2012) destaca que:

Uma das ilusões mais resistentes em relação às ciências naturais refere-se a suas pretensas 'objetividade' e 'neutralidade', que são atribuídas em virtude de seu caráter experimental e instrumental, em contraste com o caráter socialmente mais envolvido e comprometido das 'ciências humanas'. Entretanto, um exame mais cuidadoso mostra que estas objetividades e neutralidades não passam de lenda, pois na realidade, o que ocorre é o **oposto** (MÉSZÁROS, 2012, p.283).

Acerca da não neutralidade da ciência, chamamos a atenção para um aspecto importante e que deve ser tratado com cautela para não cair em extremismos, do tipo que proclama um retorno a um passado idílico, a um reduto que possa isolar as pessoas dos problemas catastróficos em que a humanidade se colocou em virtude do “progresso” da ciência e de tantos aparatos tecnológicos que mais têm servido para tirar do que salvar vidas e, em função disso, como recurso, nega-se a importância do conhecimento científico para o desenvolvimento da humanidade. Talvez, uma questão pudesse orientar a reflexão: o que é preciso destruir da sociedade capitalista e o que pode ser preservado e utilizado em uma nova construção social?

Na verdade, observamos que a ideia de progresso técnico, que vê a ciência e a tecnologia como um desenvolvimento linear e como se todos os conhecimentos criados pela civilização pudessem ser utilizados de qualquer forma, em qualquer época histórica, assenta-se na concepção iluminista, a qual é utilizada de maneira ideológica e endossa o fetiche da tecnologia. Tal concepção tem, no desenvolvimento científico-técnico, um meio de conduzir todos os povos para o bem-estar e o progresso econômico e social, ao concluir-se que não existiriam possibilidades de mudança nos rumos da ciência e da tecnologia e nem mesmo necessidade de inovações adaptativas ou de incrementá-las, caso um contexto sociopolítico diferente emergisse.

Não há, portanto, nenhuma novidade na capacidade do capital em se apropriar dos avanços da ciência e do conhecimento, contudo, as forças produtivas e as relações sociais não passam de meios para a extração da mais-valia dos trabalhadores, pois enquanto os produtores diretos continuarem separados dos meios de produção e de subsistência e venderem sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário, este é quem decidirá as regras de seu uso. Como destaca Braga (2005), “[...] o capital em certos setores da cadeia produtiva, explora conjuntamente a força e o intelecto dos operários, o gasto de energia de seus músculos e cérebro” (BRAGA, 2005, p.141).

Embora se exija do trabalhador contemporâneo determinadas competências, dentre elas, que seja versátil, criativo, dinâmico, polivalente, participativo e empreendedor, com iniciativa e disposição para adaptar-se às

mudanças constantes da sociedade, tal adaptação refere-se mais à precarização do mundo do trabalho, do que aos conhecimentos necessários ao exercício de alguma função no processo produtivo. Ainda que entre os trabalhadores mais qualificados, que realizam atividades centradas na informatização, na comunicação, na gestão ou no *design*, em certos momentos, possam controlar a forma de seu trabalho, seu conteúdo será sempre determinado pelas necessidades do capital e a capacidade humana de realizar um trabalho criativo será, inevitavelmente, frustrada e distorcida (BRAGA, 2005).

De fato, a “revolução tecnológica” contribuiu com o processo de globalização da economia necessária à expansão, à valorização e à acumulação do capital em áreas até então não devidamente exploradas. Como explica Martins (1999), a globalização da economia, intensificada a partir da década de 1990, movimenta-se em dois tempos: no primeiro, com o aumento brutal da exploração da força dos trabalhadores em todos os cantos do mundo; o segundo movimento, é o aumento da exploração das economias dominantes sobre as economias dominadas no mercado mundial. Assim, “Tanto a exploração dos operários quanto a exploração imperialista não poderiam ter sido aprofundadas se o capital não fosse capaz de apropriar-se de novas condições tecnológicas e produtivas para, em seguida, ampliar o crescimento econômico mundial” (MARTINS, 1999, p.44).

Como tem-se buscado destacar ao longo das discussões nessa tese, as incessantes transformações promovidas nas condições de trabalho no interior das fábricas, bem como a adequação do papel do Estado como interventor na economia, estão subordinadas aos movimentos do processo de valorização do capital. E, no atual contexto, nada mais são do que movimentos de extração globalizada de mais-valia e das correspondentes massas de lucro.

Assim, a elevação das taxas de investimento em máquinas e equipamentos industriais nos países de capitalismo central, como Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão, proporcionou o aumento da taxa de acumulação do capital mundial, devido ao emprego nas indústrias, que serão espalhadas pelo mundo, a partir da década de 1980, de uma nova massa trabalhadora produzindo mais valia-absoluta nas áreas e economias dominadas, como a Ásia, a Oceania, a Índia, a América Latina, além de partes da África e do Leste Europeu, nas quais existe uma abundância de população, de dependência política e econômica às instituições

financeiras internacionais, de governos complacentes com a nova dinâmica econômica, de burocracias sindicais e lideranças políticas facilmente corruptíveis e “[...] não menos importante, com salários que muitas vezes não passam de 20 centavos de dólar/hora (no Vietnã, por exemplo, em que **meninas** de 10 anos fabricam em estruturas tecnológicas de ponta os famosos tênis Nike, em jornadas de 14 a 16 horas)” (MARTINS, 1999, p.47, grifos nossos).

A nova paisagem da economia mundial, portanto, que passou a desenhar-se nesse contexto, pode ser ilustrada com a seguinte notícia publicada na revista americana *Business Week*:

Uma década atrás, os parques industriais de Penang, na Malásia, tornaram-se uma meca para a Seagate Tecnholgy Inc e outras gigantes da indústria de alta tecnologia, graças a autoridades locais superatenciosas, incentivos fiscais imbatíveis, centros de treinamento subsidiados e uma abundância de trabalhadores que aprendem rápido e ganham menos de US\$ 1 por hora. Hoje centenas de milhares de malásios montam de tudo, desde microprocessadores Intel até computadores Dell. Agora, com índices de desemprego da ordem de 2% na Malásia, os salários em geral estão crescendo à velocidade duas vezes maior do que a produtividade. Para compor o quadro de pessoal de suas sete fábricas no país, a Seagate contratou cem ônibus para transportar, diariamente, **as operárias** que moram em aldeias à distância de até duas horas de viagem. Os gerentes percorrem a região rural da Indonésia para recrutar funcionários. Para aumentar a produtividade sem adicionar novos empregados, a Seagate manda trabalhadores malásios, que recebem US\$ 10 por dia, até Bloomington, no estado de Minnessota (Estados Unidos), para serem treinados a operar os mais recentes robôs. ‘Estamos crescendo tão depressa quanto o mercado de trabalho permite, mas não é o suficiente’, comenta Timoty Harris, diretor executivo da Seagate Industries de Penang (BUSINESS WEEK/GAZETA MERCANTIL, 7/12/96 *apud* MARTINS, 1999, p.21-22, grifos nossos).

Com base nisso, como se vê, as fronteiras econômicas entre as nações que a “globalização” da economia rompe, com a livre mobilidade de capitais, de mercadorias, de tecnologia e de força de trabalho em nível mundial, permitem, sobretudo aos EUA, apropriarem-se da estrutura produtiva, das fontes de matérias-primas, dos mercados e da força de trabalho dos países débeis, e ainda, “[...] de garantirem campos de aplicação rentáveis e seguros para seus capitais excedentes” (SOUZA, 2005, p.144).

Nesse contexto, em que os novos métodos de trabalho são caracterizados pela autonomia, ao contrário do que se divulga, eles pouco mobilizam as energias intelectuais, e, portanto, será preciso articular novos modos de: viver, de pensar e de sentir, uma vez que os mecanismos de coerção, como na primeira fase de desenvolvimento do capitalismo, já não são mais suficientes, sendo necessárias estratégias que mobilizem a formação do consenso para a efetivação da organização produtiva flexível e da globalização da economia capitalista.

A partir daí, um evento considerado marco do processo de formação do consenso e de reformas das políticas educacionais em diversos países foi a Conferência²⁰ Mundial de Educação para Todos, convocada e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 05 a 09 de março de 1990. Os governos, as agências internacionais, as Organizações não Governamentais (ONGS), as associações profissionais, entre outros que subscreveram os compromissos firmados em tal evento, responsabilizaram-se em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, principalmente, dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, como Bangladesh, Brasil²¹, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A Declaração Mundial de Educação para Todos tem por finalidade traçar orientações para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e tais prescrições são apresentadas ao longo do documento, organizado num total de dez artigos. Na sequência, é apresentado um Plano de Ação para que os objetivos anteriormente estabelecidos sejam atingidos.

No “Preâmbulo” do documento, apresentam-se dados estatísticos referentes à exclusão escolar e ao analfabetismo. Considerando os destaques

²⁰ Tal Conferência deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, da qual se derivou o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

²¹ No Brasil, os compromissos firmados em Jomtien foram implementados ao longo da década de 1990, no movimento de reformas das políticas educacionais e, já no ano de 1993, elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal estabelecida foi a universalização do ensino fundamental.

feitos pela pesquisadora nas citações anteriores, em que os autores dos excertos mencionados citam o trabalho de “meninas”, na confecção de tênis da Nike, no Vietnã, e de “operárias” nas fábricas da Seagate, na Malásia, chamou a atenção nos dados apresentados no texto da Declaração (UNESCO, 1990) o quantitativo de “meninas” e “mulheres” sem acesso à escolarização e de terem suas necessidades de aprendizagem básica satisfeitas.

Assim, é apresentada em números a realidade dos excluídos do direito à educação: “mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são **meninas**, não têm acesso ao ensino primário”. Na sequência, “mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais **mulheres** são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento”. Mais à frente, “Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das **mulheres** são levados em conta”. E ainda, “Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, **mulheres** e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p.01, grifos nossos).

Pode parecer desprovida de intencionalidade a ordem dos sujeitos na oração, mas, talvez, dar prioridade às mulheres na redação do texto, pode não ser um ato de cavalheirismo ou mesmo humanitário, dos ideólogos do capital, mas sim, da necessidade de recrutamento de mão de obra feminina nos países que acolhem as multinacionais, posto que o pagamento de seu salário é inferior ao dos trabalhadores do sexo masculino, para realizar a mesma atividade. No Artigo 3: Universalizar o acesso à educação e promover equidade, no item 3, enfatiza-se a urgência em garantir acesso à educação para meninas e mulheres.

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para **meninas e mulheres**, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990, p.3, grifos nossos).

A prioridade do acesso de meninas e mulheres à educação, como a mais urgente, parece não ser somente a de capacitar essa força de trabalho à produção flexível, mas de superar todos os obstáculos que as impedem de

participar ativamente, talvez, não só do processo educativo, mas do processo produtivo. Muitos países dos continentes asiático, africano, indiano e latino-americano apresentam grupos humanos que vivem de uma economia de subsistência, em áreas rurais ou aldeias, deslocadas do perímetro urbano e, nessas condições, muitos deles em uma estrutura familiar patriarcal, geralmente, sob a dominação masculina. Ressaltamos que, no capitalismo, a organização da produção e da exploração não se liga de forma tão próxima com a organização da família e o aumento da produtividade do trabalho não ocorre por meio da extração coercitiva da mais-valia, “[...] o capital luta por relações diretas e não mediadas por *indivíduos*, homens e mulheres, que do ponto de vista do capital assumem a identidade abstrata de trabalho”. Assim, os homens interessados na manutenção de antigos padrões de dominação masculina “[...] foram forçados a defendê-los *dos* efeitos dissolventes do capitalismo – por exemplo, dos efeitos do crescente número de mulheres que deixam o lar para se incorporar à força de trabalho” (WOOD, 2011, p.239).

De qualquer modo, o trabalho produtivo industrial realizado mediante a reestruturação produtiva flexível, utiliza tecnologia de ponta, a qual exige, nos países em que há um alto índice de analfabetismo, que as necessidades básicas de aprendizagem sejam satisfeitas, como especificado no próprio documento: de leitura e de escrita, de expressão oral, de cálculo e de solução de problemas. Essas são habilidades suficientes para interpretar os comandos necessários ao manuseio das máquinas, bem como participar das reuniões realizadas pelas equipes nas células de produção, visando sugerir melhorias e soluções para os problemas que surgem no processo e atrapalham o ritmo da produtividade.

A análise do documento permite inferir que o suporte teórico, que sustenta as orientações pedagógicas, assenta-se no pragmatismo, no escolanovismo, na ideologia da “sociedade da informação” ou “do conhecimento”, na formação de valores e atitudes e no relativismo cultural.

Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, difunde-se a ideia de que um volume, cada vez maior de informações, e não de conhecimentos, tem sido produzido na sociedade em virtude de suas constantes transformações. Essas informações são disponibilizadas em meios diversos, o que exige dos indivíduos aprender a lidar com elas, além de acessá-las

constantemente e, portanto, “aprender a aprender” ao longo da vida, para que esta possa ser melhorada. Esta ideia está presente no texto da Declaração, como se verifica no seguinte excerto:

Hoje o **volume de informações disponível no mundo** – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. **Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender** (UNESCO, 1990, p.1, grifos nossos).

Observa-se, com isso, que os indivíduos devem adaptar-se às constantes transformações sociais e, como tem sido discutido ao longo dessa tese, não resta dúvida quanto às mudanças revolucionárias que a sociedade capitalista promove nas forças produtivas, tanto é que essa constatação foi feita por Marx e Engels (2007a), em 1844. Contudo, a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas, de toda a riqueza material e intelectual, está no fato de que o produtor dessa riqueza, dela fica expropriado, pois as relações sociais de produção são de classe e todo volume produzido e seus meios são propriedade privada.

Neste momento, em que se verificam as imensas possibilidades de liberação da força de trabalho humano na produção industrial, com a aplicação de tecnologia de ponta, o trabalhador é a única força produtiva que valoriza o capital e não pode ser liberada da produção, mas sim extremamente reduzida, quando o seu preço é mais alto e, ampliada, quando é mais baixo. Essa lei de desenvolvimento da economia capitalista incita sua necessidade de expansão e tem caracterizado sua globalização na transição do século XX para o século XXI. No que tange à qualificação, ao que parece, quanto mais sofisticada a tecnologia, mas simples é o seu manuseio, o que implica o fato de tanto a atividade laborativa como a mobilidade social requererem, a uma parcela significativa da população, nos marcos do capital, o desenvolvimento de habilidades elementares ou, para utilizar uma expressão do documento em análise: básicos.

Assim sendo, é uma ilusão pensar que o desenvolvimento tecnológico produziu uma “sociedade do conhecimento” e que está disponível e transformando-se continuamente, restando aos indivíduos a máxima escolanovista do “aprender a aprender”, ou seja, como as informações são

voláteis, é mais importante apropriar-se do método, ou seja, de como buscar informações do que se apossar delas.

Ao estabelecer, então, relações entre as ilusões da “sociedade do conhecimento” e o que denomina de pedagogias do “aprender a aprender”, Duarte (2008) foca sua análise em quatro posicionamentos valorativos presentes nesse lema: 1) que são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, ausentando deste discurso a transmissão de conhecimentos; 2) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, de elaboração, de descoberta, de construção de conhecimentos, que aprender os conhecimentos que foram descobertos por outras pessoas; 3) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades que surgem dele; 4) de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Ante esta exposição, e centrando-se neste último posicionamento valorativo, o autor (2008) esclarece que, de forma alguma, compartilha com a ideia de que a sociedade atual tenha deixado de ser, essencialmente, capitalista e transformando-se na tão propalada “sociedade do conhecimento”. Esta não passa de uma ideologia produzida pelo capitalismo e, mais ainda, de uma ilusão, cuja função, no seu entender, é justamente “[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo” (DUARTE, 2008, p.14).

Nessa direção, pode-se constatar que os fins da educação na “Declaração Mundial de Educação para todos”, restringem-se não só ao desenvolvimento de habilidades básicas, como ler, escrever, expressar-se, contar e solucionar problemas, mas, também, à formação de valores e de atitudes, para ser tolerante e não se revoltar com as condições da vida na sociedade globalizada, dedicando-se a uma cultura de paz e, ainda, respeitando a herança cultural, linguística e espiritual dos povos, como pode ser destacado, nos tópicos do documento que tratam das “necessidades básicas de aprendizagem”.

1. Essas necessidades compreendem tanto os **instrumentos essenciais** para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, **valores e atitudes**), necessários para que os seres

humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, **melhorar a qualidade de vida**, tomar decisões fundamentadas e **continuar aprendendo**.

2. A satisfação dessas necessidades confere [...] a responsabilidade de **respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual**, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de **ser tolerante** com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus [...] bem como **trabalhar pela paz e pela solidariedade** (UNESCO, 1990, p.2, grifos nossos).

No decorrer do documento, é possível identificar termos que permitem alusão aos princípios do escolanovismo, ao pragmatismo e ao relativismo cultural, como já mencionado. O uso de expressões, como *“concentrar a atenção na aprendizagem”*, *“propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”*, *“aprenderem conhecimentos úteis”*, *“habilidades de raciocínio, aptidões e valores”*, *“abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas”*. Os excertos abaixo indicam esses princípios como orientadores da organização do processo educativo, para relações sociais que requerem indivíduos autônomos, participativos e com iniciativa nos postos de trabalho e na sociedade, ou seja, essas indicações tornam-se adequadas.

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- **concentrar a atenção na aprendizagem**;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- **propiciar um ambiente adequado à aprendizagem**;
- fortalecer alianças;
- [...] articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos com os novos meios de difusão desses conhecimentos (UNESCO, 1990, p.2, grifos nossos).

E, ainda:

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, **aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores**. Em consequência, **a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem**, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. **Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas** no que diz respeito

a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990, p.3, grifos nossos).

Como discutido anteriormente, o movimento do escolanovismo e a criação de escolas ativas, na transição do século XIX para o século XX, erige justamente na fase do imperialismo colonialista, embora mediante condições tecnológicas diferentes. Nessas condições, porém, a “Escola Nova” fazia frente à tradição, à escola e à pedagogia tradicionais, uma vez que era necessária a formação de uma mentalidade adequada, interna e externamente, aos moldes do sistema capitalista. Esse movimento teve uma significativa expressão em várias nações, inclusive no Brasil, em que se apresentou como tendência pedagógica dominante entre os anos de 1930 a 1960, em oposição à pedagogia religiosa jesuítica.

A pedagogia escolanovista, portanto, visa formar um educando autônomo, livre, cidadão, participativo, para inserir-se em uma sociedade de consumo. Por isso, no centro do processo está a atividade e o aluno e não o conteúdo e o ensino, marca da pedagogia considerada tradicional. Assim, um ambiente propício à aprendizagem, como espaço para o debate, para a participação, a partir dos interesses dos educandos, é mais importante, do que a transmissão de conhecimentos. Nessa pedagogia, no entanto, este educando é tomado de forma abstrata e não inserido em relações sociais de classe, pois como o trabalhador pode ser autônomo, livre, cidadão e participativo, se para sobreviver precisa vender no mercado sua força de trabalho? Ao que parece, apenas o aspecto da liberdade formal liberal é tomada como princípio e, nas condições atuais, o lema “aprender a aprender”, como preconizado na “Declaração”, relaciona-se à sua constante atualização, necessária às adequações voltadas ao mercado de trabalho.

Notamos que, nos modos de produção anteriores ao capitalismo, o trabalhador era de fato e de direito dependente de seu senhor, já no capitalismo ele é de direito livre e de fato dependente. E, então, pode-se dizer que a pedagogia nova centra-se no princípio de liberdade da democracia formal que se apresenta independente das relações econômicas, por isso trata apenas da

aparência da realidade, e da liberdade individual como uma questão extraeconômica.

Embora no texto da “Declaração” (UNESCO, 1990) não sejam citados autores ou explicitamente não se mencionem os pressupostos pedagógicos que respaldam as orientações, os termos utilizados no documento, como destacado, indicam o fundamento escolanovista reeditado, ou conforme Saviani (2008c), neoescolanovismo. Tal método é coerente com o processo de globalização da economia, em que as populações que são inseridas nas relações sociais de produção capitalista, em que a extração de mais-valia é uma condição imediata do processo produtivo, são convencidas de que precisam atualizar-se constantemente para nele serem inseridas, ou seja, “aprender a aprender”.

Observamos que é para esse “convencimento” (ou consenso) que a educação é chamada a cumprir com seu papel formador, ao conciliar o favorecimento do progresso econômico, que é em si violento, a cultivar o sentimento de tolerância, sem, contudo, apresentar-se como um sistema que desvaloriza o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural. Entende-se que essas são contradições que somente a formalidade é capaz de abarcar e conciliar, como pode ser verificado nos excertos extraídos do documento:

Entendendo que **a educação pode contribuir** para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, **ao mesmo tempo**, favoreça **o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional** (UNESCO, 1990, p.01, grifos nossos).

Sabendo que **a educação**, embora não seja condição suficiente, é de **importância fundamental para o progresso** pessoal e social;

Reconhecendo que **o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios**, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento.

Reconhecendo que **a educação básica adequada é fundamental** para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, **para alcançar um desenvolvimento autônomo** [...] (UNESCO, 1990, p.2, grifos nossos.).

Pelo exposto, constatamos que a responsabilidade pelas consequências do “progresso” econômico é transferida para o indivíduo sob a mediação do processo

educativo, que tem o papel de convencê-lo de que nas condições predatórias da globalização da economia, o que não é explicitado, pode-se contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais próspero, mais sadio e ambientalmente mais puro. Ante o exposto, concordamos com Wood (2011), quando explica que “A esfera política no capitalismo tem um caráter especial porque o poder de coação que apoia a exploração capitalista não é acionado diretamente pelo apropriador nem se baseia na subordinação política ou jurídica do produtor a um senhor apropriador” (WOOD, 2011, p.35).

É nessa direção que as finalidades educacionais parecem ser estabelecidas, tanto é que a configuração das etapas da educação básica, as quais englobam a educação infantil e a de jovens e adultos, centram-se na adaptação de todos os povos do mundo às necessidades da economia globalizada, como se verifica no Artigo 5 da “Declaração”: à educação infantil destinam-se os cuidados básicos, principalmente, pela família; à educação fundamental, restringe-se satisfazer “as necessidades básicas da aprendizagem”, como ler, escrever, contar, expressar-se, ser tolerante e solidário; à educação de jovens e adultos: a alfabetização e a capacitação técnica (a aprendizagem de ofícios e programas na área formal e não formal em matérias de saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, planejamento familiar e outros problemas sociais). Como indicado no próprio documento, “Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo” (UNESCO, 1990, p.5).

Vale ressaltar que, embora no documento afirme-se que “As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacionais, estaduais e municipais têm obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos”, isso não significa que se deve “[...] esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis” (UNESCO, 1990, p.4). Tal orientação parece indicar a reconfiguração do papel do Estado, como mínimo para o social e máximo para o capital. Ademais, o documento orienta que as oportunidades de aprendizagem não são de responsabilidade exclusiva da escola e nem do governo, mas [...] entre as

organizações não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1990, p.4).

Dessa forma, o esvaziamento da escola como transmissora de conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade e condição para a humanização, leva à sua desvalorização, já que não cabe mais a ela ensinar, mas toda a sociedade e demais instituições sociais devem assumir o papel de preparar os indivíduos a desenvolver seus interesses e serem flexíveis para a adaptação às flutuações da economia. Ressaltamos, ainda, que o enfoque dado ao longo do texto da “Declaração”, assim como no Relatório Jacques Delors (1998), que será analisado mais à frente, é em relação à “educação” e não ao “ensino” ou à escola, o que parece confirmar a suposição de que essa instituição, na conjuntura atual, é definitivamente esvaziada do seu papel social de transmitir conhecimentos, o que se entende como um fato que acirra a crise da pedagogia como ciência nessas condições.

Logo, para uma sociedade em que a globalização significa a expansão do capital para sua valorização e acumulação, por meio da exploração da força de trabalho de forma precarizada, que permita a extração da mais-valia absoluta e a exportação de capital para os países de capitalismo central, em que, para isso, há o máximo de desenvolvimento das forças produtivas, principalmente, de máquinas e de mecanismos com sofisticação tecnológica, como a robótica, a telemática e a cibernética etc., observa-se que os fins da educação básica, estabelecidos na Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), é a de adaptação plena às novas condições de exploração e possibilidades de consumo. Para isso, portanto, basta um mínimo de conhecimento e apenas o desenvolvimento de habilidades básicas, “sem ultrapassar” a cultura de cada povo, que deve ser responsável pelos problemas sociais que daquelas emanem, agindo de forma tolerante e pacífica, inclusive.

Documentos como esse, elaborados e difundidos com a finalidade de formação do consenso e de coação (in)direta dos trabalhadores em nível mundial, por meio da educação, para a efetivação da organização produtiva flexível e a globalização, cumprem sua função. Isso acontece mediante a reconfiguração do

papel do Estado na economia, fundamentada no neoliberalismo²², como um marco geral de respostas e estratégias necessárias às novas demandas capitalistas (GENTILI, 1996).

Nessa tese, buscamos demonstrar que há uma relação orgânica entre o econômico e o político na sociedade capitalista e não uma separação abstrata, na qual os economistas burgueses insistem em centrar suas análises. Isso quer dizer que não há uma “base” econômica que reflète em certas instituições “superestruturais” e por elas seja mantida, “[...] mas a base produtiva em si existe sob o aspecto de formas políticas, sociais e jurídicas – em particular, formas de propriedade e dominação” (WOOD, 2011, p.29). Por isso, de acordo com Wood (2011), Marx evidencia que o “capital é uma relação social de produção”.

Nesse aspecto, as ideologias burguesas tomam a aparência da realidade como a própria realidade e dificultam a sua compreensão ao buscar interpretá-la apenas de um determinado ponto, apartado do outro, e não em suas múltiplas determinações. Como enfatizado por Engels (1978), os determinantes econômicos são decisivos na forma como os homens fazem a história, o que não significa dizer que as condições políticas não exerçam papel determinante, mas não são decisivas.

Nessa pesquisa, tentamos explicitar a relação intrínseca entre o contexto econômico e político no capitalismo, com a mudança do papel do Estado no processo de desenvolvimento econômico, o qual tem sido essencial para o método de expropriação que está na base do capitalismo. Assim, “A propriedade privada absoluta, a relação contratual que prende o produtor ao apropriador, o processo de troca de mercadorias exigem formas legais, aparato de coação e funções policiais do Estado” (WOOD, 2011, p.35).

²² Segundo Gentili (1996), as ideias neoliberais foram gestadas pelo economista e pensador liberal austríaco, do século XX, Friedrich A. Hayek (1899-1992), no início dos anos de 1940, constantes em sua obra *The Road to Serfdom* [O caminho da servidão], editada originalmente em 1944. Para atender às necessidades do capital, porém, e tentar resolver seus problemas estruturais à época, conforme já explicitado, são as ideias de Keynes que darão respostas para a crise econômica naquele momento histórico. Somente “[...] no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista [é] que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico [...] e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-Estar” (GENTILI, 1996, p.14-15).

Neste momento, como em momentos anteriores, em que o livre mercado é condição para a expansão do capital, o liberalismo econômico é ressuscitado, mas sobre novas condições e, portanto, denominado de neoliberalismo. De acordo com Moraes (2001), o neoliberalismo é a ideologia que ataca de maneira ofensiva “[...] as formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o Keynesianismo, o Estado de Bem-Estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimentismo²³ latino-americano” (MORAES, 2001, p.4).

Na forma atual, as regulações ou desregulações necessárias ao livre mercado, são transferidas para outras instâncias, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), as quais são dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais. Conforme adverte Moraes (2001), a conquista do direito ao voto, do direito a organizar-se para influir sobre a elaboração de políticas e na definição de leis e normas, fruto das lutas travadas pelos trabalhadores durante os séculos XIX e XX, torna-se um espaço esvaziado ao transferir-se esse poder de decisão para instâncias em que não se vota nem se opina.

Enfatizamos que o poder político não se localiza nas instituições que desenvolvem os ajustes estruturais necessários para salvaguardar o grande capital, promovidos por uma poderosa burocracia internacional, constituída por agências administrativas como o FMI, o BM e a OMC, elas “[...] são apenas *órgãos reguladores* operando dentro de um sistema capitalista e respondendo a interesses econômicos e financeiros dominantes” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p.12).

Essas agências supranacionais, além de cumprirem a função de financiadoras dos programas necessários ao ajuste econômico, para a manutenção da dinâmica capitalista, representam a visão dominante e os interesses hegemônicos do grande capital. E, por isso, atuam como formuladoras das diretrizes recomendadas, principalmente aos países de capitalismo periférico,

²³ No Brasil, o papel do Estado na economia e nas políticas sociais organizou-se de forma particular em relação às experiências dos países capitalistas centrais. O estilo de prática política estatal brasileira no período de 1930 a 1980 denominou-se de “desenvolvimentista”, embora não da mesma forma em cada período. A partir da década de 1990, com a reabertura política, após vinte e quatro anos sob o Regime Militar, o país procedeu com a Reforma do Aparelho do Estado, seguindo a agenda neoliberal “proposta” pelo BM e pelo FMI.

para a solução política e econômica das crises, já que essas são inerentes ao sistema capitalista.

A saber, a orientação neoliberal dá-se no sentido de “minimizar” o papel do Estado nas regulações das economias nacionais e em sua atuação como empresário, desencadeando o processo de privatização das estatais; o enxugamento da máquina do Estado; e o deslocamento da execução dos serviços sociais (saúde, educação, telecomunicações, distribuição de energia, bancos, seguros, saneamento básico etc.) às organizações da “sociedade civil” ou “empresas privadas”. Já o objetivo declarado dos monopólios à imposição de uma desregulamentação universal é garantir uma plena liberdade em escala mundial, para que os fluxos de mercadorias e capitais não sejam limitados por quaisquer dispositivos. Na verdade, quando “[...] os grupos monopolistas e os Estados que os representam declaram que pretendem o fim de todas as barreiras a mercadorias e capitais, **na prática das relações internacionais eles continuam mantendo barreiras e limites que protegem os seus mercados nacionais**” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p.228-29). Para tanto, realizam nos marcos da OMC intermináveis debates que mostram claramente que os países centrais dificilmente desregulam os seus mercados internos, a receita que recomendam é para uso externo, ou seja, para os países dependentes e periféricos.

Nesse sentido, as respostas para a crise da economia dos países de capitalismo central, desencadeadas em meados dos anos setenta do século XX, como mencionado, promovem mudanças estratégicas no papel do Estado para a acumulação de capital. Então, se no modelo de Estado de Bem Estar-Social sua participação na economia serviu para sustentar o processo de acumulação, os economistas neoliberais centralizam suas críticas na crise fiscal dos governos, justificada por eles pelas dificuldades em manter as políticas sociais sem aumentar a pressão fiscal sobre o capital, as quais se constituem, na acepção neoliberal, em obstáculo ao processo de acumulação capitalista (BIANCHETTI, 2005).

Em contraposição às políticas de matriz keynesiana, as quais socorreram o capital nas crises deflagradas pós-Segunda Guerra Mundial, em que se defende a intervenção do Estado na economia, também como empresário, constituído nos

modelos de Estado de Bem-Estar Social, os princípios difundidos pelo neoliberalismo, apresentam o Estado como responsável pelos problemas enfrentados na economia capitalista. Dessa forma, a ideologia neoliberal será disseminada por dois grandes centros do poder internacional: o BM e o FMI. As políticas de ajuste estrutural propostas por esses órgãos, advindas do Consenso de Washington²⁴, em 1989, “[...] tiveram como principal objetivo debater um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos dos países da América Latina, a fim de que eles pudessem se adequar à nova fase do capitalismo [...]”. Essas medidas referem-se, principalmente, a “[...] privatizações, demissões, desregulamentação das relações trabalhistas, terceirizações, diminuição da carga tributária, abertura econômica e comercial – livre trânsito para o capital financeiro e abertura de mercados” (CARDOZO, 2006, p.205).

Ante o exposto, evidencia-se que o Estado não deixa de cumprir o seu papel de interventor na economia, o que acontece é a transmutação do significado de sua função como interventor, já que o capital monopolista não pode funcionar sem sua atuação na economia. Disso se depreende que “[...] o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p.227).

Em documento produzido e difundido pelo BM, intitulado “O Estado num mundo em transformação – Relatório sobre o desenvolvimento mundial”, de 1997, seus formuladores dedicaram-se a traçar orientações a serem seguidas pelos países em desenvolvimento para a reforma do aparelho do Estado, num mundo que, segundo eles, está se transformando rapidamente. O “Prefácio”, redigido pelo então presidente, James D. Wolfensohn, destaca ser este Relatório, o vigésimo de uma série anual. Neste, são tecidas “orientações” para que os países

²⁴ “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título “*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. As conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington”. Embora com formato acadêmico e sem caráter deliberativo, o encontro propiciaria oportunidade para coordenar ações por parte de entidades com importante papel nessas reformas. Por isso mesmo, não obstante sua natureza informal, acabaria por se revestir de significação simbólica, maior que a de muitas reuniões oficiais no âmbito dos foros multilaterais regionais” (BATISTA, 1994, p.5-6).

em desenvolvimento possam proceder com as reformas do aparelho estatal ou estabelecê-lo onde falta. Por isso, contrário à ideia de que o Estado deva ser mínimo ou não existir, defende que ele deve ser “efetivo”, quando desempenha o papel de catalisador e de facilitador, incentivando e complementando as atividades das empresas privadas e dos indivíduos. Essas ideias manifestam-se no seguinte argumento:

Não há dúvida de que o desenvolvimento dominado pelo Estado fracassou. Mas também fracassou o desenvolvimento sem Estado. [...]. A história tem mostrado repetidamente que um bom governo não é um luxo, mas uma necessidade vital. **Sem um Estado efetivo**, é impossível o desenvolvimento sustentável, tanto econômico quanto social (BANCO MUNDIAL, 1997, p.III, grifos nossos).

Constatamos que, nessas palavras parece estar implícito tanto o ataque ao Estado de Bem-Estar Social, às economias planejadas, nas quais se instalou o “socialismo”, como experiências que não deram certo, mas, também, indica a necessidade do modelo de Estado, adequado ao livre mercado, naqueles países que não se organizam politicamente sob a democracia liberal, como a Libéria e a Somália, citados como exemplos de fracasso no referido documento. Assim, o Estado efetivo, nos termos do Relatório, é aquele que tem a capacidade de aplicar a lei para apoiar as transações do livre mercado, o que é essencial para levá-lo a contribuir de maneira eficaz com o desenvolvimento econômico de seu país. Como se trata de um documento “orientador” da reforma, a linguagem utilizada não é impositiva, como se verifica no excerto abaixo:

Os caminhos que levam a um Estado efetivo são múltiplos e variados. Este Relatório **não procura oferecer uma receita única** para a reforma do Estado de todos os países. **Oferece, contudo, uma estrutura para guiar** esses esforços, na forma de uma dupla estratégia:

- Primeiro, focalizar as atividades do Estado para ajustá-las à sua capacidade. Muitos Estados procuram fazer demais com poucos recursos e reduzida capacidade. Levar os governos a se concentrarem mais nas atividades públicas que são cruciais para o desenvolvimento aumentará a sua eficiência.
- Segundo, buscar meios de melhorar a capacidade do Estado mediante o revigoramento das instituições públicas. O Relatório dá especial ênfase aos mecanismos capazes de incentivar os servidores públicos a melhorar o seu desempenho e a agir com

mais flexibilidade, mas que também incluam controles para coibir os comportamentos arbitrários e corruptos (BANCO MUNDIAL, 1997, p.III, grifos nossos).

Observa-se que o uso de expressões: “*não procura oferecer uma receita única*”; “*Oferece, contudo, uma estrutura para guiar*”, conotam o caráter orientador do documento, não de imposição ou obrigação das reformas no aparelho do Estado. Contudo, não realizá-las implica em ineficiência e fracasso no desenvolvimento econômico do país em uma economia globalizada, além do que, a própria realidade impõe aos países se inserirem neste sistema, não sendo necessário no texto explicitar a coação.

Além disso, para tecer as “orientações” para a reforma, ao longo do documento são apresentados dados e experiências de vários países da Ásia, América Latina, África, Índia etc., quanto à sua organização política e econômica e, então, são indicados encaminhamentos de como superar os problemas para ter-se um Estado efetivo. No documento, orienta-se, inclusive, como os governos devem lidar com a resistência para a mudança:

Não será fácil criar um Estado mais efetivo para apoiar o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Em qualquer situação muitas pessoas terão interesse em manter o Estado tal como é, mesmo que isso traga maus resultados para o bem-estar de todo o país. Para superar essa oposição, será preciso tempo e esforço político. O relatório, porém, mostra que é possível abrir oportunidades para a reforma, com a ajuda de uma sequência cuidadosamente ordenada de reformas e mecanismos para compensar aqueles que saem perdendo (BANCO MUNDIAL, 1997, p.48).

Dentre os pontos a serem considerados pelas autoridades²⁵ para transpor os obstáculos à construção de um Estado eficiente e obter maior possibilidade de êxito, o documento orienta que elas devem tomar a si três situações: o desenho e o sequenciamento tático da reforma, a compensação dos prejudicados e a

²⁵ Destaca-se que o plano da reforma do Estado brasileiro teve início com o governo Fernando Collor de Melo, mas foi efetivamente desenvolvido nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso. Em 1995, foi elaborado e sancionado por esse governo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sustentado nos seguintes pilares: privatização, publicização (público não estatal, em que serviços, principalmente sociais, são transferidos para a sociedade civil organizada) e terceirização. Desde então, no Brasil, os governos têm se *guiado* pela agenda neoliberal.

formação do consenso em torno de um programa econômico (BANCO MUNDIAL, 1997). Assim sendo, as políticas para a reestruturação produtiva incidem negativamente sobre a distribuição de renda e de riqueza, no emprego e nos salários e na provisão de benefícios e serviços públicos, aumentando o índice de pobreza extrema e da exclusão social em escala internacional. Ademais, no Relatório (BANCO MUNDIAL, 1997) são traçadas estratégias que priorizam a formação do consenso para que as reformas possam ser aceitas.

Diante disso, para atenuar as críticas aos programas efetuados por movimentos de resistência e tentar construir novas bases de legitimação, o BM implementa programas de combate ou alívio da pobreza, a fim de não colocar em risco suas reformas. Dentre as estratégias para o combate à pobreza está o fornecimento aos pobres de serviços sociais básicos, em especial saúde primária, planejamento familiar, nutrição e educação primária.

Uma das principais características das políticas voltadas para o combate à pobreza é o direcionamento do gasto público com programas e públicos-alvo específicos, selecionados pelo grau de necessidade e de urgência, foco de intervenção social do Estado, ou seja, a denominada política de focalização que se centra no desenvolvimento de programas voltados ao atendimento dos setores mais pobres da população. A estratégia do BM para diminuir os índices mais gritantes de desigualdade, porém, de acordo com Cardozo (2006), não passa de precaução a investidas de situações politicamente críticas que possam desestabilizar os ajustes econômicos.

Deste modo, as estratégias empreendidas pelas OI, que atuam como agências reguladoras da economia capitalista, são concretizadas por meios diversos, em busca do consenso entre a população em geral sobre a ineficiência e a incapacidade do Estado como executor dos serviços sociais. Assim, alterações transcorridas na vida cotidiana, de maneira enfática nos últimos vinte anos, como pagar planos de saúde, mensalidades em escolas particulares, participar de ações voluntárias na “comunidade” ou na escola pública, pagar pedágio em vias estaduais ou federais, aderir a planos de telefonia ofertados por empresas privadas diversas, pagar previdência privada, etc. e, além de tudo isso, impostos exorbitantes, são naturalizadas pelos ideólogos da burguesia em seus meios difusores do consenso.

Com base nisso, se a Declaração Mundial de Educação para todos foi um documento elaborado em evento que demarcou o início do período de reformas neoliberais no âmbito das políticas educacionais, na década de 1990, para a formação do consenso, o Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, demarcará as diretrizes para a continuidade das reformas no século XXI. Este documento foi elaborado para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida pelo economista francês Jacques Delors²⁶, entre os anos de 1993 e 1996, e publicado no Brasil no ano de 1998²⁷. Nesse documento, são traçadas as diretrizes que devem comandar o papel que caberá à educação no interior da sociedade firmada no modelo de acumulação flexível, sendo sua orientação central: a educação ao longo da vida.

Tal documento, portanto, dá sequência às diretrizes formuladas na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, já analisadas anteriormente, por compor a partitura das reformas educacionais necessárias à continuidade da conjuntura macroeconômica no início do século XXI e a formação do consenso. Contudo, ele é mais amplo, mais detalhado e mais enfático, no sentido de garantir que as diferentes nações exerçam os compromissos firmados no início da década de 1990, para o “desenvolvimento sustentável”, o “progresso econômico”, a “cooperação internacional” etc., como se verifica no Prefácio elaborado por Jacques Delors:

²⁶ Jacques Delors (1925-), “[...] dedicado à economia e às finanças, entrou em 1974 para o Partido Socialista Francês (PS), consolidando o perfil de porta-voz para as questões econômicas de François Mitterrand. Posteriormente, iniciou-se como ‘superministro’ da Economia e Finanças, no governo de Pierre Mauroy (1981-1984), e procedeu ao saneamento da economia francesa, submersa em uma crise profunda. Como presidente da Comissão da CE em Bruxelas, desde 1985 (foi reeleito em diversas ocasiões), preparou o Tratado de Maastricht para a união política da Europa (1992), reformando, conseqüentemente, a política agrícola e a estrutura financeira da Comunidade com o objetivo da consecução da união monetária, prevista para 1999. Apoiado por Mitterrand e pelo Chanceler alemão Helmut Kohl, geriu a construção do mercado livre interno (1992-1993) e a transformação da CEE [Comunidade Econômica Europeia] em União Europeia (UE)”. Disponível em: <http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografia_c_286.html>. Acesso em: 23 nov. 2010.

²⁷ Destaca-se que a edição brasileira traz uma nota introdutória de Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação e, além da Unesco, conta com a participação do Ministério da Educação e da Editora Cortez. Este material foi amplamente divulgado em todo o país, distribuído gratuitamente nas escolas, comercializado nas livrarias e disponibilizado em versão *on line*, o qual fundamentou a elaboração das políticas e de pesquisas educacionais produzidas no Brasil, desde a sua publicação.

Será que já extraímos todas as conseqüências destes fatos, tanto no que diz respeito a finalidades, vias e meios de desenvolvimento sustentável, como em relação a novas formas de cooperação internacional? Com certeza que não! Será este, pois, um dos grandes desafios intelectuais e políticos do próximo século (DELORS, 1998, p.11).

O prisma do qual a Comissão que formulou o Relatório, presidida por Delors, enxerga a realidade, permite traçar “horizontes”, “princípios” e “orientações”, apenas sobre sua superficialidade, embora não negue os seus problemas. É possível emitir tal assertiva ao verificar como esse documento está organizado: dividido em três partes e cada uma delas subdivide-se em capítulos e estes em seções. A primeira parte intitula-se “Horizontes”, a segunda parte “Princípios” e a terceira parte “Orientações”. Cada uma dessas partes é rica em passagens sobre os propósitos da educação para o século XXI e que poderiam aqui ser citadas, contudo, apenas alguns excertos foram selecionados para ilustrar as análises.

Destacamos que, embora se entenda que a Comissão trata apenas da superficialidade dos problemas sociais, isso não significa dizer que eles estejam apresentados no documento de forma impactante. Parece que a Comissão não tem nenhuma pretensão em ocultá-los e nem em afirmar que é o sistema econômico que os gera, pelo contrário, mas longe das orientações sobre como solucioná-los ser a superação da sociedade que os causa, é à educação dos indivíduos que cabe esta missão. Assim, o presidente da comissão, no Prefácio do documento, manifesta ter “[...] fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como da sociedade”, não como um remédio milagroso, mas conduzindo “[...] um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS, 1998, p.11).

Ressaltamos, ainda, que as interpretações sobre a realidade e as proposições sobre os problemas que seus intérpretes fazem, tornam-nas ideológicas não porque seus autores os neguem, sejam eles econômicos, políticos, sociais, culturais, educacionais etc. O que as torna ideológicas é o falseamento de suas análises e, mais do que isso, de proporem a transformação da realidade modificando a maneira de pensar sobre ela e não a própria

realidade, ao passo que, transformar a realidade exige dos indivíduos apreender suas múltiplas determinações e agir coletivamente para transformar suas bases materiais, não simplesmente mudar a forma de pensar sobre a realidade e agir sobre sua superficialidade individualmente, como se requer nos documentos orientadores das reformas educacionais em todos os países do mundo, mas principalmente naqueles considerados em desenvolvimento.

Como já apresentado na segunda seção dessa tese, a compreensão sobre o que os homens pensam e qual a concepção que eles têm sobre o mundo, é preciso ser buscada na forma como produzem a vida, na atividade que realizam, pois não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência e a verdadeira solução prática para qualquer fraseologia, é “[...] a eliminação dessas representações na consciência dos homens, [que] só será realizada, repitamos, por meio de uma transformação das circunstâncias existentes e não por deduções teóricas” (MARX; ENGELS, 2007b, p.39-40).

Para a Comissão, no entanto, os problemas com os quais as pessoas e as nações se deparam podem ser solucionados pela educação, que tem esta finalidade e é o meio para isso, como expresso no documento:

[...] todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (DELORS, 1998, p.12).

Ainda no prefácio do referido Documento, afirma-se que, no momento atual, algumas tensões precisam ser ultrapassadas, dentre elas:

- a **tensão entre tradição e modernidade**: ao mesmo tempo em que o sujeito deve adaptar-se à modernidade, não deve negar-se a si mesmo, mas construir sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico, prestando particular atenção ao desafio das novas tecnologias da informação;

- a **tensão entre as soluções a curto e longo prazo**: “[...] num contexto onde o excesso de informações e emoções efêmeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos, as opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de uma estratégia paciente [...]” (DELORS, 1998, p.14);
- a **tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades**: aqui se retoma, atualizando-o, o conceito de educação ao longo de toda a vida, “de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (DELORS, 1998, p.14-15).

Um olhar atento às “Tensões a serem Ultrapassadas” depreende que caberá à educação dar conta das contradições expressas em uma sociedade excludente no cenário atual, ou seja, formar sujeitos competitivos, capazes de resolver problemas imediatos, produzidos por uma sociedade em constante mudança em função do aperfeiçoamento dos aparatos tecnológicos. Para isso, faz-se necessária a adaptação do indivíduo a novas realidades e, ao mesmo tempo, a formação de atitudes voltadas à solidariedade, à tolerância e ao respeito pelo outro, enfim, a construção de sujeitos competitivos e solidários (PETERNELLA; GALUCH, 2012).

Como observamos, no Relatório (DELORS, 1998), não se negam os avanços da ciência, revertidos em sofisticadas tecnologias, nem se poderia, pois a produção flexível organiza-se mediante o uso dos mais avançados aparatos tecnológicos. É possível inferir, porém, que esse reconhecimento não significa que esses sujeitos devam apropriar-se do conhecimento científico para o seu desenvolvimento, mas como condição para o consumo e seu manuseio no dia a dia, adequando-se a eles.

Assim, a confirmação da adaptação do sujeito aos aparatos tecnológicos é expressa naquilo que o Relatório define como missão da educação: capacitar cada indivíduo a responsabilizar-se por seu sucesso ou fracasso, ou seja, qualificar-se e ser empregável. Como o próprio Relatório preconiza, caberia à educação “[...] a **missão** de fazer com que todos, sem exceção, **façam frutificar**

os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, **por parte de cada um**, a capacidade de **se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal**” (DELORS, 1998, p.16, grifos nossos).

Como se discutiu na segunda seção dessa tese, nas condições históricas em que a burguesia deixa de ser revolucionária e torna-se reacionária, em defesa de seu projeto de sociedade, surgia a necessidade de treinar os operários e camponeses a desejar o ideal de vida do homem burguês, para isso era mais interessante despertar neles a crença de que este ideal era possível de ser atingido pela educação, do que pelos negócios. Assim, “Os homens burgueses bem-sucedidos eram apresentados como pessoas que deviam pouco ao nascimento, que foram capazes de construir através do trabalho carreiras de sucesso, porque possuíam talento para tanto” (ARCE, 2002, p.40). A educação passa a significar, também, o triunfo dos méritos sobre o nascimento, a partir do desenvolvimento dos talentos de cada um, em que o fracasso ou o sucesso poderiam ser individualizados.

Parece que esse ideário é retomado no Relatório Delors (1998), sob as condições atuais de globalização da economia, em que o ideal de vida da burguesia precisa ser desejado e almejado por todos, indicando que ela pode ser alcançada via educação, a partir da valorização, pelo processo educativo e pelos talentos individuais. Contudo, como assevera Arce (2002), neste discurso encontra-se uma contradição latente da liberdade burguesa, a de que a questão do nascimento supera-se com ele, pois se os talentos são inatos, eles ainda definem a posição do sujeito na sociedade e justificam as diferenças sociais existentes entre os indivíduos, o que contradiz o discurso de que o nascimento não mais impediria o sucesso deles.

Ante o exposto, verifica-se que a educação ao longo da vida, objetivo último da educação para o século XXI, deve ser aquela que o indivíduo, responsabilizado por definir e conquistar seu projeto social de vida deve galgar, de maneira flexível, diversa e acessível quando e onde ele precisar, ou seja, tanto em nível local como global, uma vez que a economia de mercado solicita a movimentação do sujeito no espaço geográfico, no qual pode tornar-se empregável, como Delors (1998) define no Relatório.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de **educação ao longo de toda a vida**, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, de diversidade e de acessibilidade **no tempo e no espaço**. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, **além das necessárias adaptações** relacionadas **com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa** humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. **Deve levar cada um a tomar consciência de si** próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1998, p.18, grifos nossos).

Com base nisso, para cumprir com a função para a qual é chamada, a “educação ao longo da vida”, deve sustentar-se nos seguintes pilares: “*aprender a conhecer*”, o qual se refere à aquisição de instrumentos da compreensão [...]; “*aprender a fazer*”, para poder agir sobre o meio envolvente [...]; “*aprender a viver juntos*”, a fim de participar e de cooperar com os outros em todas as atividades humanas [...]; e “*aprender a ser*”, o qual se constitui como a via que integra os itens precedentes [...] (DELORS, 1998).

Dessa forma, fica implícita uma desqualificação dos conhecimentos clássicos e historicamente sistematizados, já que a aprendizagem defendida diz respeito aos saberes utilitários, como consta no documento: “[...] às alegrias do conhecimento e da pesquisa individual”, vistas como um meio para que o indivíduo aprenda a “[...] compreender o mundo que o rodeia, [...] para desenvolver suas capacidades profissionais”, sendo seu fundamento “[...] o prazer de compreender, conhecer, descobrir” (DELORS, 1998, p.91). Daí, o conhecimento valorizado no Relatório é considerado múltiplo, pois, segundo expressa o documento, ele evolui infinitamente e, assim, torna-se cada vez mais inútil aprender tudo, principalmente depois do ensino básico, sendo um engodo a omnidisciplinaridade (DELORS, 1998).

Acreditamos, com isso, que a concepção de conhecimento presente no Relatório, acaba por desconsiderar que o conhecimento científico permite superar, por incorporação, os conhecimentos cotidianos, ao contrário coloca aquele no mesmo nível destes, como informações passageiras, já que o objetivo do documento, ao que parece, é a formação para a adaptação do trabalhador às circunstâncias do mundo do trabalho e não à sua compreensão e transformação.

Assim, conjuntamente com a desqualificação dos conhecimentos científicos, há uma desvalorização da escola e do professor, uma vez que não há o que ser ensinado de forma objetiva e a valorização de outros espaços para além da escola, como a família, o clube, a comunidade, as associações, as ONGS, a igreja etc., como é enfatizado no texto da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Percebemos, então, que a escola como instituição formativa, nas condições colocadas no documento, parece só fazer sentido ao adaptar-se às novas condições da economia global, pois, como apresentado no Relatório (DELORS, 1998), o fato de a escola não se concentrar em disponibilizar conhecimentos úteis e um currículo flexível, faz com que seja responsabilizada, em parte, pelo desemprego. Logo, se a escola deseja contribuir com a formação de sujeitos que possam atender às novas exigências do mercado de trabalho, seria interessante pensar em sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos e de possibilidades formativas.

Há que recordar, também, que a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social. Muitas vezes, atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e sobretudo, não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais a satisfazer, se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas. Dito isto, e voltando à educação, a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, à redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos (DELORS, 1998, p.17).

Identificamos nessas linhas do Relatório, o indicativo de uma pedagogia adequada a uma qualificação profissional flexível, voltada para a preparação de uma mão de obra ajustada às necessidades de um mercado e de um processo produtivo também maleável. Tal perspectiva pretende a redução dos seus custos e o foco no aumento dos lucros, evitando o desperdício de recursos humanos.

No período de produção rígida sob o modelo taylorista/fordista e o Estado de Bem-Estar Social, difundiu-se a intenção do pleno emprego e com isso da escola e da educação como investimento, associando-as à ideia de que o nível de desenvolvimento e de riqueza de um país era medido pelo grau de instrução dos cidadãos. Assim, a concepção de educação como instrumento de desenvolvimento econômico, incidia sobre sua adequação ao mundo produtivo, mediante uma pedagogia tecnicista. Embora o momento atual requeira uma qualificação de mão de obra, esta deve adequar-se à acumulação flexível e, por isso, o sistema educativo deve fornecer uma gama variada de processos formativos, a que Saviani (2008c) denomina de neotecnicismo. Esta formação deve estar vinculada com empresas, ONGs, sindicatos, associações, ou seja, instituições públicas e privadas, com o intuito de reduzir os custos da formação e, também, garantir a adequação do trabalhador ao trabalho temporário, precário, subcontrato, terceirizado, e não mais ao pleno emprego.

Assim, com a diminuição relativa da classe operária industrial tradicional, nas grandes indústrias, com a substituição de sua força de trabalho por máquinas automatizadas, é possível observar, no mundo do trabalho, no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processualidade (ANTUNES, 1995). Verifica-se isso nos países de capitalismo avançado, já repercutindo com maior ou menor intensidade em áreas industrializadas nos países de capitalismo periférico, em que há uma diminuição da classe operária industrial tradicional, de um lado, e, de outro, a efetivação de “[...] uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir do enorme assalariamento no setor de serviços; [...] uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também pela crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário”; ao mesmo tempo em que se vivencia “[...] uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontrato, terceirizado, que marca a sociedade atual no capitalismo avançado [...]” (ANTUNES, 1995, p.41).

Ao mesmo tempo, o candidato ao trabalho necessita assumir postos multifuncionais e, caso o consiga, deve estar apto à rotatividade de emprego, o que impõe a busca de meios para adequar-se às novas demandas, como a qualificação profissional, para competir por lugares considerados privilegiados no cenário da precarização. O conceito de qualificação profissional, contudo, tem

sido ressignificado no interior da acumulação flexível por aludir ao fordismo/taylorismo e enfatizar os instrumentos de controle social sobre a classe trabalhadora e o contrato social resultante das lutas de classe.

Com as modificações no mundo do trabalho, então, altera-se o estatuto de qualificação para o conceito de competência, ligado à noção de empregabilidade²⁸, que tem, como ponto de convergência, o indivíduo, e como principal instrumento, a sua capacitação (MOURÃO, 2006). Nesse sentido, em um mercado estruturalmente excludente, o discurso pela empregabilidade, que ganha força e expressão a partir da década de 1990, é incorporado por todos e transforma os indivíduos em consumidores de informações úteis. A educação escolar, portanto, passa a ser um investimento pessoal para a formação das competências e das habilidades necessárias às novas exigências em que o sucesso ou o insucesso na aquisição de um emprego recai inteiramente sobre o indivíduo.

Essa característica do capitalismo em sua atual fase evidencia, desse modo, a contradição do discurso centrado na qualificação do trabalhador, ao mesmo tempo em que o modo de acumulação toyotista tende a legitimar uma transformação educacional, sob a imposição de um novo perfil de qualificação no mundo do trabalho. Daí, a globalização do capital impõe uma lógica de exclusão que tende a limitar a capacidade de integrar todos os indivíduos na atividade produtiva, pois como já mencionado, o exército industrial de reserva ou mão de obra desempregada é uma característica do capital.

O Relatório Delors (1998) enfatiza, ainda, que o “*aprender a conhecer*” e o “*aprender a fazer*” são, em larga medida, indissociáveis, estando esta segunda aprendizagem mais estreitamente ligada à questão da formação profissional e, portanto, centrada no como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro, quando não se pode prever qual será a sua evolução. Além disso, pelo exposto, é possível inferir que esse Relatório está impregnado de uma pedagogia utilitária, pragmática e imediata do “aprender a aprender”, assim como se destacou na

²⁸ Ao propor a crítica ao conceito de empregabilidade, como um dos eixos ideológicos da formação profissional sob o toyotismo, Alves (2009) explica ser aquele que traduz as exigências de qualificações, visando à integração em um sistema totalmente avesso à inclusão social do trabalho.

análise da “Declaração Mundial de Educação para todos” (UNESCO, 1990). Nesses documentos, parece que a orientação direciona-se à adaptação do indivíduo às exigências do constante progresso técnico, preconizando a formação do trabalhador para o século XXI ao limite das necessidades impostas pelo mercado, para adequar-se às novas relações, priorizando habilidades manuais em detrimento das intelectuais.

Ademais, do pressuposto de que o conhecimento é entendido como informações sujeitas às flutuações do mercado, faz jus o “aprender a aprender” ao longo da vida, fim último previsto para a educação no Relatório (DELORS, 1998). Para tanto, parece ser prioritário as informações úteis para resolver problemas imediatos, os quais o trabalhador deve solucionar com criatividade e rapidez, alienando-se da compreensão de que suas ações são reprodutoras das relações sociais que as engendram.

Se à educação cumpre o papel de salvar a humanidade da guerra, cultivando nos corações a paz, de evitar o desemprego, qualificando o trabalhador a tornar-se empregável, formar para a cidadania, com a finalidade de exigir direitos, de ser participativo e de resolver os problemas da imediaticidade, ao professor é atribuída a tarefa de contribuir com o desenvolvimento humano neste horizonte, inovando suas práticas para dar conta dos novos desafios que a realidade impõe. É assim que, no Relatório (DELORS, 1998), o Capítulo 7, intitulado “Os Professores em Busca de Novas Perspectivas”, são traçadas as orientações metodológicas para a concretização da aspiração da educação para o século XXI: a de possibilitar aos indivíduos adaptarem-se à nova realidade social, desenvolvendo atitudes para isso. Assim está definido, no Relatório, o papel do professor para o século XXI:

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: **contribuir** para o desenvolvimento, **ajudar** a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, **favorecer** a coesão social. Os professores têm um papel determinante na **formação de atitudes** – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem **despertar** a curiosidade, **desenvolver a autonomia**, **estimular** o rigor intelectual e criar as

condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, **favorecendo** a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais, à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe **formar o caráter** e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os **valores morais** adquiridos na infância e ao longo de toda a vida (DELORS, 1998, p.152-53, grifos nossos).

Observamos que, ao professor atribui-se não o papel de ensinar os conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade, mas os de *“contribuir”, “ajudar”, “despertar”, “estimular”, “favorecer”* o desenvolvimento de atitudes voltadas para a autonomia do aluno, autonomia esta compreendida como busca solitária dos conhecimentos demandados por uma sociedade em constante mudança (PETERNELLA, GALUCH, 2012).

No que tange ao papel do professor, tal como prevê o documento em questão, este parece não ser o que prima pelo ensino dos conhecimentos tradicionais à humanidade, como a ciência, a filosofia, a arte, mas opta pelo conhecimento da realidade social na qual se está inserido, para melhor identificação das competências que essa realidade exige dos indivíduos. Para que os professores possam, então, agir em acordo “[...] com o que deles se espera [...]”, é preciso “[...] possuírem os conhecimentos e as **competências**, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida [...]”, e, ainda, devem ser: “[...] **não mais alguém que transmite conhecimentos**, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, a organizar e a gerir o saber, **guiando**, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos **valores** que devem orientar toda a vida” (DELORS, 1998, p.153-54, grifos nossos).

Percebemos, portanto, que, da mesma forma que na produção são geradas as demandas, no processo formativo do docente, os conhecimentos a serem disponibilizados devem ser aqueles que darão competência profissional

para mobilizá-lo nas situações que demandem resolução de problemas imediatos, de maneira pragmática, utilitária, operacional, no ritmo das inovações tecnológicas. Assim sendo, entende-se que o Relatório (DELORS, 1998) sugere que a escola volte-se para a qualificação profissional, sob a égide da empregabilidade, da formação por competências e da formação do cidadão, com atitudes éticas em relação ao outro, ao meio ambiente etc., mas não se requer o conhecimento sobre como se originam os conflitos, os problemas ambientais, etc., ou seja, “[...] as análises que dependem de um conhecimento da ciência política e tantos outros certamente não serão consideradas [...], uma vez que não serão exigidas [...] pela economia do saber” (MAUÉS, 2005, p.27-28).

A definição do papel da educação, pelas OI, na lógica do “aprender a aprender”, tem ficado restrita, como se destacou, aos conhecimentos prático-utilitários que possam ter aplicabilidade imediata. Por outras palavras, tem-se, apenas, a preocupação de que os estudantes sejam capazes de executar algo após a “aprendizagem”, em termos pragmáticos, com resultados concretos e imediatos, sem compreender a realidade em sua totalidade, o que necessitaria de apropriação do conhecimento científico, a ser transmitido pelo professor, de maneira adequada, na escola.

Informamos, ainda, que, às vésperas do século XXI, como forma de garantir os compromissos assumidos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, realiza-se dez anos depois, o Fórum de Educação, em Dakar, no Senegal, nos dias 26 a 28 de abril de 2000. Este encontro teve por objetivo retomar os compromissos firmados anteriormente e traçar metas para os quinze anos seguintes, de modo que os governos dos países participantes tomassem como uma obrigação assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) fossem alcançadas no âmbito de cada país, por meio de parcerias, como se verifica no item 2, da seção intitulada “O marco de ação de Dakar Educação para Todos: Compromissos nossos, compromissos coletivos”. Em destaque:

O marco de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos **têm a obrigação** de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela

cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (EDUCAÇÃO PARA TODOS...., 2001, p.8, grifos nossos)

O uso do termo “obrigação” parece indicar que aos governos não há alternativa, a não ser cumprir com a agenda e os prazos estabelecidos pelas OI, obrigatoriamente, o que não significa que elas tenham responsabilidade sobre isso, a não ser cooperar. O documento está organizado por seções em que são pontuados os problemas, com dados estatísticos que revelam uma situação alarmante e degradante, contudo, espera-se que a educação solucione os problemas, como se verifica:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. **Não se pode mais postergar esforços** para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem **podem e devem** ser alcançadas com urgência (EDUCAÇÃO PARA TODOS...., 2001, p.8, grifos nossos).

Neste excerto não se teve a intenção de destacar o fim da educação afirmado, confirmado e reafirmado nos documentos aqui referidos, mas de destacar as expressões utilizadas que, ao contrário do Relatório Delors (1998), que parece ter a intenção de “chamar” para o compromisso, utilizando-se de expressões que beiram à autoajuda, nesse relatório elas parecerem mais incisivas, apelativas, quase desesperadas, já que passada uma década da Declaração (UNESCO, 1990), as metas ainda não foram totalmente atingidas²⁹.

²⁹ Embora não se tratará do documento, apenas registra-se que, em 2015, fora publicado o Relatório Global de Monitoramento (UNESCO, 2015), intitulado “Educação para Todos: 2000-2015: progressos e desafios”. Nele, destaca-se que nestes quinze anos, apesar dos esforços dos governos, **foram obtidos resultados moderados**, e, para citar alguns dados, no documento consta que ainda há 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças não completarão a educação primária. No Brasil, em 2015, foi publicada a Resolução CNP/CP n. 02 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Também teve início o “Movimento pela Base Nacional Comum”; para a reformulação do currículo da Educação Básica que mobilizou em todos os estados brasileiros a “participação” de secretarias de educação, universidades, professores, organizações da sociedade civil, etc. para “definirem” o conteúdo da formação, a partir de uma relação de objetivos educacionais pré-estabelecidos. Apesar de suspeitarmos haver relação entre o documento da UNESCO e as mobilizações no âmbito das

No documento, contudo, não se nega a contradição inerente à economia globalizada, o que não significa reconhecer que a causa da exclusão e da marginalização seja exclusivamente deste modo de produzir a vida, mas se subentende que possa ser dos governos de cada país, que não se esforçam o suficiente para concretizar os compromissos assumidos. Seria este o desafio?

A globalização é uma oportunidade e um desafio. É um processo que deve ser modelado e administrado de modo a garantir equidade e sustentabilidade. Está gerando nova riqueza e resultando na maior interconexão e interdependência das economias e das sociedades. Impulsionada pela revolução nas tecnologias de informação e na maior mobilidade do capital, tem o potencial de ajudar a reduzir a pobreza e a desigualdade no mundo todo e a utilizar as novas tecnologias para a educação fundamental. **Contudo, a globalização traz consigo o perigo** de criar um mercado na área do conhecimento que exclua os pobres e os desfavorecidos. **Os países e as famílias que não tenham acesso à oportunidade de educação fundamental**, numa economia global cada vez mais baseada no conhecimento, **estão diante da perspectiva da marginalização** cada vez maior dentro de uma economia internacional cada vez mais próspera (EDUCAÇÃO PARA TODOS..., 2001, p.17, grifos nossos).

Afora os documentos orientadores das reformas nas políticas educacionais no mundo todo, em uma conjuntura política e econômica globalizada, que, como verificamos, difundem nos seus fundamentos uma pedagogia pautada no escolanovismo, no pragmatismo, no relativismo cultural, nas competências e habilidades etc. O ideário pedagógico produzido por diversos teóricos da educação corroboram com esse processo, por serem condizentes com os postulados de uma educação para a acumulação flexível.

No que se refere à formação de valores e atitudes, com vistas à coesão social, em um contexto de exploração mundial da força de trabalho, autores europeus e estadunidenses têm voltado suas atenções a reflexões e propostas educacionais que se apresentam em oposição àquela centrada exclusivamente na formação técnica e tecnológica e que visa apenas o desenvolvimento econômico, dentre eles citam-se: a autora norte-americana Nussbaum (2009); o autor português Savater (1997) e a espanhola Cortina (2001). Embora os

referidos autores divirjam entre si em alguns aspectos de suas propostas, eles comungam de uma mesma ideia no que tange à crise da educação no mundo atual, ou seja, a de que o problema da formação das crianças e jovens, na escola, que colocam em risco os princípios da democracia formal, estaria no esvaziamento, dos currículos e das disciplinas, do conteúdo humanístico.

Enfatizamos que os argumentos desses autores assentam-se no fato de os regimes totalitários que aterrorizaram o mundo ao longo do século XX, bem como os movimentos extremistas e fundamentalistas, que atuam no início do século XXI e, ainda, a busca desenfreada pelo lucro, a violência e a indiferença, colocarem em risco a democracia no capitalismo. Nesta direção, apresentam-se como críticos do passado, mas também das questões do presente. No entanto, a proposta dos referidos autores, como solução dos problemas que afligem a humanidade, não está na superação da sociedade que visa o lucro desenfreado, mas na formação de valores e de atitudes nas pessoas para serem mais tolerantes entre si e “críticos” com a sociedade que só visa o lucro, evitando a violência. Para os referidos autores os problemas sociais, portanto, não derivam do modo como a sociedade está organizada, mas sim de como os indivíduos são educados para esta sociedade, visando sua inserção no mercado de trabalho. Isto posto verifica-se que se opõem a formação tecnicista e por isso consideram-se críticos dela, propondo o ensino das humanidades.

Em suas análises sobre os problemas sociais, Cortina (2001) detecta que a crise atual da educação deve-se ao fato de as pessoas não estudarem mais as humanidades. Assim, ela enfatiza a necessidade de retomar as raízes da tradição, para pensar com os outros, com as narrativas do passado, no que essas nos ajudam a refletir sobre a situação presente, então, a literatura, a filosofia, a história podem ajudar a pensar e a desenvolver o pensamento crítico. É fato que a falta de estudos das humanidades não permite uma visão geral sobre as questões que assolam o planeta, e pensar é importante para desenvolver a autonomia e libertar-se das ideais escravizadoras que, na escolarização, tenta-se inculcar nas mentes das crianças e dos jovens, contudo não parece ser este o ponto de vista da autora sobre o papel das humanidades na formação.

Ao contrário disso, ela identifica que a educação é organizada em dois grandes modelos: uma doutrinária e outra que educa para a autonomia. É na

educação para a autonomia que cada um pode desenvolver-se como sujeito, pautando-se em valores fundamentais, em princípios éticos, como liberdade, justiça e tolerância, que precisam ser transmitidos e ponderados nas ações dos sujeitos, ou seja, a criança precisa saber que todas as suas ações têm que ser guiadas por esses princípios.

Nussbaum (2009) também defende que a educação das crianças e jovens deve pautar-se nesses princípios e que eles devem ser ensinados na escola, por meio do diálogo. As crianças precisam, de acordo com Nussbaum, ser indagadas sobre o porquê de suas ações e precisam argumentar sobre elas e, além disso, ter bons argumentos: é preciso que justifiquem suas razões. Viver bem, em comum, é a base da educação para Nussbaum (2009) e, embora, para ela, a educação seja um processo complexo, é um fenômeno social e humano, portanto, ocorre entre todos os grupos e, por meio dela, podem ser desenvolvidas, da melhor forma possível, as capacidades humanas, por isso sua função é criar o bem-estar social, com uma ação humana, que tem responsabilidade social e política em relação aos indivíduos.

A essência da democracia, de acordo com Nussbaum (2009), é o diálogo, a discussão de ideias, o que implica ao sujeito tomar posição frente às questões demandadas pelo mundo, participando em todas as instâncias. Por isso, a prática do diálogo tem que ser uma constante na vida das crianças, as quais só internalizarão os valores democráticos se os vivenciarem no seio familiar e escolar.

Para Cortina (2001), Nussbaum (2009) e Savater (1997), a crise na educação manifesta-se quando há a perda da base humanística na formação, pois a maioria das escolas tem defendido os estudos técnicos e tecnológicos, desvalorizando as humanidades. Eles afirmam que, com todas essas dificuldades, a educação só poderia estar em ruína, o que leva à crise na democracia, quando não se permite ao outro pensar por si mesmo.

Observamos no posicionamento dos autores o chamado à educação para a solução dos problemas sociais, como a violência entre as pessoas e entre as nações. Nas proposições que tecem, eles se opõem ao que consideram como educação que doutrina, aquela que forma para a inserção no mercado, a competição, quer dizer, a formação do homem egoísta. Mas, propõem como

alternativa para superá-la, o aspecto subjetivo, da moral, das virtudes, fato este que demonstra a luta de posições contrárias, mas que mantêm entre si uma unidade, pois uma não existe sem a outra, em contraposição.

Nussbaum (2009) se refere à formação doutrinária, como passiva e antidemocrática, a que ocorre em países como os Estados Unidos e a Índia, na organização de uma formação que visa apenas à formação técnica, uma vez que a meta nestes países, bem como em todas as nações, é o crescimento econômico, como adverte:

Dado que o crescimento econômico é tão avidamente buscado por todas as nações, poucas foram as questões colocadas tanto na Índia como nos Estados Unidos, sobre o sentido da educação e, conseqüentemente, da sociedade democrática. Com a corrida pela rentabilidade no mercado global, os valores preciosos para o futuro da democracia, especialmente em uma era de ansiedade religiosa, estão em perigo de se perder (NUSSBAUM, 2009, p.4).

A referida autora, em reflexão sobre a *“Educação para o lucro e a educação para a liberdade”*, explica que o tema do lucro tem sugerido para a maioria dos burocratas, que são responsáveis em seus Estados por organizar o sistema educativo, de que a ciência e a tecnologia são de importância crucial para o desenvolvimento de seus povos. A preocupação de Nussbaum (2009), contudo, não é com a educação científica e tecnológica, uma vez que esta não pode ser negligenciada, mas sim com o desenvolvimento das demais habilidades humanas, por serem consideradas como cruciais para a saúde interna de qualquer democracia e para a criação de uma cultura plena de cidadania. Essas habilidades seriam: a capacidade de pensar criticamente, a capacidade de transcender os problemas locais para a abordagem de problemas mundiais, assumindo uma posição de “cidadão do mundo” e, finalmente, a capacidade de imaginar simpaticamente a situação de outra pessoa.

Nesta direção, para Nussbaum (2009), na atualidade, há um contraste entre duas formas de educação: uma para o lucro e uma para uma cidadania mais inclusiva. Na primeira forma de educação, a concepção de desenvolvimento centra-se, restritivamente, no econômico; já na segunda forma, para Nussbaum (2009) amplia-se a concepção de desenvolvimento, de maneira mais rica e abrangente para o que ele entende como “desenvolvimento humano”.

Uma educação para o desenvolvimento humano, de acordo com Nussbaum (2009), opõe-se ao modelo que defende uma formação que visa o desenvolvimento para o crescimento econômico, de galgar uma parcela maior do mercado global. Neste ponto, a autora (2009) tece a crítica à educação para o desenvolvimento econômico, opondo-se a ele ao apontar seus estigmas. Assim, refere-se às mazelas da educação que visa a adequação para a economia, como aquela que requer de algumas pessoas apenas competências básicas, como alfabetização e certa compreensão das matemáticas e, de outras, que tenham capacidades mais avançadas em ciência da computação e da tecnologia. Esse enfoque, para a referida autora, restringiria a igualdade de acesso, pois permite que uma nação cresça economicamente, enquanto outras se mantêm pobres e, principalmente suas populações rurais, continuam analfabetas e sem os conhecimentos elementares de informática.

Ainda no modelo de educação para o crescimento econômico, a autora enfatiza, que nela não se considera interessante conhecimentos que permitam uma reflexão crítica sobre as classes, se a democracia pode sobreviver em meio às desigualdades, se o investimento do estrangeiro é bom para os pobres etc., ou seja, o desenvolvimento do raciocínio crítico neste modelo não é muito importante, muito menos a liberdade de pensamento, posto que se coloque como prioridade a formação de um grupo de técnicos treinados e dóceis, dedicados a realizar os planos das elites.

Posto dessa forma, poderíamos ser convencidos de que Nussbaum (2009) está contra a sociedade capitalista e a favor dos pobres e oprimidos e que a autora compreende que os problemas sociais e ambientais são causados por esta sociedade e, portanto, para resolvê-los é preciso que nos organizemos conscientemente para superá-la. Mas, a autora não parece seguir por este caminho. Em continuidade à crítica à educação que para ela doutrina, propõe como a educação para a democracia precisa se organizar para o que ela entende como desenvolvimento humano.

Assim, ressalta Nussbaum (2009), a educação que requer sujeitos mansos e passivos, sem autonomia, é aquela que visa apenas o enriquecimento econômico nacional, por isso emperra o verdadeiro desenvolvimento humano, o qual deve voltar-se para as capacidades que se centram na vida, na saúde, na

integridade física, no desenvolvimento dos sentidos, da imaginação, do pensamento, da razão prática e de respeito para com os outros e com o meio ambiente (NUSSBAUM, 2009). Para tanto, a autora define um duplo objetivo para a educação: 1) promover o desenvolvimento humano de seus alunos; 2) promover a compreensão dos alunos de que o desenvolvimento humano deve ser para todos, como meta inerente à própria ideia de uma sociedade justa minimamente decente, de tal forma que, quando eles forem habilitados, buscarão fazer escolhas políticas que promoverão estas capacidades para todos e não apenas para si.

Nessa perspectiva de educação, o objetivo central seria o de formar alunos democráticos responsáveis pelo mundo, pelo outro, pela sociedade e por si mesmos. O foco desse processo defende Nussbaum, deve ser o próprio sujeito como indivíduo, ou melhor, sua psicologia individual, uma vez que cada ser é diferente do outro. A questão que deve nortear tal processo formativo, para ela, deve ser: o que pode ser feito para ajudar na compaixão e na empatia para vencer o embate contra o medo e o ódio?

De acordo com Nussbaum (2009), uma boa educação na família e na escola pode promover o desenvolvimento da compaixão genuína nas crianças, em relação às necessidades dos outros, levando-as a reconhecerem para os demais os direitos iguais aos seus. Contudo, pode haver um conflito interno afetado pelas estruturas situacionais e, também, pelos acontecimentos políticos externos, que podem tornar as personalidades dos cidadãos mais ou menos seguras. E, embora, os educadores não possam alterar os eventos externos – como a instabilidade econômica que, muitas vezes, leva a uma crescente antipatia e até à violência contra as minorias religiosas e a uma tendência muito alargada, quando grupos de estranhos são plausivelmente vistos como uma ameaça à segurança da nação – eles podem trabalhar sobre a resposta patológica, na esperança de produzir uma reação mais equilibrada, sendo este o terreno no qual a educação deve enraizar e prosperar.

Podemos identificar nas questões postas por Nussbaum (2009), que ela não nega os conflitos, a violência, a opressão, e nem poderia, pois estes são fatos vistos a olhos nus, não sendo necessárias mediações teóricas para explicitá-las. Contudo, a compreensão de suas causas e possíveis soluções, requer análises

mais complexas que, ao que deixa transparecer, não é a função da educação para o desenvolvimento humano proposta pela referida autora, mas a proposição está em formar no indivíduo outras posturas e valores que não sejam violentas, embora seja diariamente violentado nas relações sociais capitalistas.

Nussbaum (2009), ao contrário, aponta algumas habilidades que para ela consistiria em uma boa educação, que aqui sistematizamos, como: a capacidade de autocrítica socrática e de pensar criticamente as próprias tradições, uma vez que uma democracia precisa de cidadãos que possam pensar por si próprios e delegar juntos acerca das suas escolhas. O pensamento crítico é, portanto, crucial para a boa cidadania em uma sociedade que tem de lidar com a presença de pessoas que se diferenciam quanto à sua etnia, à sua casta e à sua religião, sendo a aprendizagem do diálogo fundamental nas relações a serem estabelecidas entre os diferentes; a capacidade de ver-se como um membro de uma nação e de um mundo heterogêneo, compreendendo algo da história e das características dos diversos grupos que nele habitam, como, por exemplo, adquirir uma rica e não-estereotipada compreensão das principais religiões do mundo, sobre as principais tradições da maioria e das minorias no interior de sua própria nação, focando-se no entendimento de como as diferenças de religião, de raça e de gênero têm sido associadas com a diferença de oportunidades de vida. Todos deverão aprender bem pelo menos uma língua estrangeira; a habilidade de imaginação narrativa, ou seja, a capacidade de pensar o que poderia ser estar na posição de uma pessoa diferente de si mesmo, de ser um leitor inteligente da história do outro e de compreender seus desejos, suas emoções e suas vontades, ou seja, a capacidade do cultivo da simpatia de alguém, que pode ser promovida pelo ensino da literatura e das artes, como a dança, a música etc. (NUSSBAUM, 2009).

Essas habilidades podem ser desenvolvidas, de acordo com a referida autora, por um programa curricular que inclua entre seus componentes as artes liberais, isto é, uma educação liberal, humanística, para que não se coloque em risco uma educação para a democracia e a própria democracia. Ainda, a autora (2009) adverte que fora dos Estados Unidos muitas nações que haviam excluído de seus currículos universitários o componente das artes liberais, agora, buscam incluí-lo, ao reconhecerem a sua importância como uma resposta pública para os

problemas do pluralismo, do medo e da suspeita que suas sociedades enfrentam. O que não significa afirmar que uma reforma nesta direção ocorrerá, em virtude, inclusive, dos altos custos que uma formação desta natureza implica, mas, além disso, “[...] as demandas do mercado global fizeram todos focar em proficiências científicas e técnicas como as principais habilidades, e as humanidades e as artes são cada vez mais percebidas como detalhes inúteis” (NUSSBAUM, 2009, p.24), o que não impediria de as nações continuarem sendo competitivas. Assim, a referida autora denuncia que o resultado desse processo é a formação de pessoas treinadas docilmente, sem capacidade de crítica, úteis apenas para fins lucrativos e com a imaginação obtusa. Mas a crítica, na perspectiva de Nussbaum, parece não ir além da superficialidade dos problemas e de suas soluções e não aquela que vai as suas origens.

Na busca por superar a crise na educação e, conseqüentemente, na democracia, a defesa da autora é a perseguição dos princípios básicos que guiam a humanidade e para ela estes precisam ser cultivados na escola. Tais fundamentos, afirma, devem ser buscados nos filósofos gregos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, os quais ensinarão a como cultivar os valores humanos e as virtudes, dentre estas a coragem, a justiça, a temperança, a prudência, a vontade, somente possíveis em uma sociedade democrática. Sem o valor da paz, a autora adverte, não pode haver democracia.

Nussbaum (2009) destaca que outras disciplinas podem ajudar a entender os demais e a si mesmo, além da filosofia, como a história, pois possibilita recorrer ao passado e compreender o que já foi pensado pelos outros; a literatura, porque cria um imaginário, uma vez que são narrativas que expressam os grandes valores da humanidade e as artes, pois promovem o desenvolvimento da sensibilidade estética. Todavia, na perspectiva da educação democrática, embora os valores sejam os mesmos para toda a humanidade, Nussbaum (2009) ressalta que cada povo deve trabalhá-los a partir de suas próprias narrativas, as quais devem ser preservadas, sendo elas um substituto para a literatura europeia entre esses povos, para que se tenha o respeito à sua diversidade cultural, uma vez que é o suporte textual que permite a sua identidade como povo, como grupo que tem suas particularidades. Por isso a literatura grega, a romana, a europeia não deve ser aquela a ser transmitida aos diferentes povos para trabalhar os valores

humanitários com eles, mas sim suas próprias narrativas.

Isso, porém, não deve significar, de acordo com Savater (1997), o qual não discorda dos postulados de Nussbaum e de Cortina, que cada nação ou cada grupo em seu interior, feche-se em si mesmo, o que seria contraditório com a perspectiva da educação democrática, pois nesta defende-se a formação de indivíduos autônomos, capazes de participar em comunidades e convencidas de que o principal bem que é preciso produzir e aumentar é a humanidade compartilhada, semelhante no fundamental, ou seja, parece que “[...] o ideal básico que a educação actualmente deve conservar e promover é a **universalidade democrática**” (SAVATER, 1997, p.12).

Para Savater (1997), universalizar a educação consiste em acabar com as manipulações discriminatórias e, embora as etapas superiores do ensino sejam seletivas e favoreçam a especialização de cada um, de acordo com sua peculiar vocação, a aprendizagem básica, dos primeiros anos, não deve ser negada a ninguém. O critério de cor, de raça ou de berço, não pode ser a medida do ensino a ser ofertado, defende o referido autor. Ou seja, para alguns, muito, para outros, pouco ou nada, sendo a questão da origem o principal obstáculo que tenta demolir a educação universal e universalizadora, perpetuando a hierarquia socioeconômica em lugar de oferecer possibilidades de mobilidade social e de um equilíbrio mais justo. Deste modo, de acordo com Savater (1997, p.13) “[...] a pretensão universalizadora da educação democrática está na tentativa de auxiliar cada pessoa nas deficiências do meio familiar e social em que nasce, obrigatoriamente por força do acaso, e não por referendá-las como pretexto de exclusão”.

Nesse sentido, é preciso, de acordo com o autor, que no processo formativo sejam relacionados: o pensar, o agir e o educar. O autor destaca que como o ser humano não nasce pronto, mas se desenvolve, o pensar é a faculdade humana em desenvolvimento que necessita da educação, do professor. O papel deste deve ser o de ajudar a desenvolver esta potência que é o pensar, então, é com este propósito que deve agir, ou seja, promover o exercício da “razão”, o que dá seriedade à prática docente diante de tamanha responsabilidade. Isso não significa, contudo, implantar ideias na cabeça do outro, mas sim estimulá-lo a refletir, a argumentar, a expressar suas ideias e a pensar

por si mesmo.

Também neste ponto, podemos verificar a proximidade das ideias do autor com o pensamento de Delors (1998) sobre o papel do professor para uma educação que cultive valores e atitudes apaziguadoras. Nos termos acima elencados, há indicativos de oposição à pedagogia tradicional, geralmente, aludida, à transmissão, ao “implantar ideias na cabeça do outro”, que deve ser eliminada e substituída por um fazer docente que estimule refletir, a argumentar e a de se expressar autonomamente, perspectiva esta que, a nosso ver, supervaloriza o indivíduo, a cultura e relativiza o conhecimento.

É, portanto, pelos caminhos acima explanados, pelos autores citados, que a educação dos indivíduos deve trilhar para a mudança da sociedade que visa apenas o lucro. Das ideias apresentadas, emanam fins educacionais que visam à formação para o exercício da cidadania, em um ambiente democrático, que deve ser criado para o debate de assuntos e situações de violência e, com isso, consertar as relações de conflito intersubjetivas. Como assevera Savater (1997), não se pode pensar em uma democracia sem a criação de espaços para o debate, sejam na escola ou no seio familiar. Só assim, será possível veicular na sociedade uma educação que permita a cada um pensar por si próprio.

Para tanto, o autor (1997) ressalta que a escola deve empreender uma reforma curricular orgânica focada no valor educativo das humanidades e da arte. Além disso, ele sugere ser necessário substituir o paradigma da perfectibilidade pelo da vulnerabilidade, tendo sido essa a ideia até então orientadora dos processos educativos: a de desenvolver o máximo das capacidades humanas, para a integridade e para a perfeição. De acordo com Savater (1997), a educação para a perfeição é um ideal que não se realiza e que não faz sentido, já aquela para a vulnerabilidade prevê o desenvolvimento de capacidades que o ser humano carrega consigo: seja intelectual, física, artística, pois querer tornar o homem perfeito é forçar algo que não pode ser. É dentro das fragilidades que as capacidades devem ser desenvolvidas, fundadas nos três pilares da educação democrática: ser crítico, ser criativo e ser cuidadoso com o outro e com o planeta Terra, só assim, defende o referido autor, a sociedade e a educação poderão recobrar o vigor da democracia.

Sobre não desejar a formação para a perfectibilidade, como explica

Savater (1997) nos incita a lembrar o que discutimos na segunda seção dessa tese, quando a burguesia ainda era revolucionária, no “Século das Luzes” e valorizava a razão e a ciência, almejando a perfeição do homem, mediante a ideia de progresso para toda a humanidade. Essa era a sua bandeira no período em que buscava superar o Antigo Regime. Contudo, sua face reacionária reside em negar o conhecimento mais elaborado historicamente produzido e que ao ser apropriado de forma adequada sob a mediação do professor na escola, promoveria de fato o desenvolvimento humano.

Como mencionamos anteriormente à exposição das ideias de Savater (1997), Cortina (2001) e Nussbaum (2009) comungam ser o papel da escola educar para o desenvolvimento de valores humanísticos em oposição à educação técnica e tecnológica, que só visa o lucro e promove a competição e a violência entre os homens, os conflitos interétnicos e internacionais, pondo em risco a democracia. Embora não neguem que essa formação também deva ocorrer, supomos que seja no limite necessário à empregabilidade e ao consumo da tecnologia, pois parece ser a maior preocupação desses autores, a possibilidade de uma Terceira Guerra Mundial ou o acirramento dos ataques terroristas e fundamentalistas, embora não tratem dessas questões explicitamente, nem de serem consequências de uma economia capitalista globalizada.

Mas, como há uma relação intrínseca entre produção e circulação de mercadorias, para a realização da mais-valia, em que as nações disputam espaços de produção e de consumo das mercadorias, bem como de matérias-primas e força de trabalho mais baratas, este fator acirra a competição entre elas, dando margem a guerras, todavia os autores não tocam nessas questões e nem poderiam, ante a perspectiva idealista e subjetivista com que “olham” para a realidade.

Observamos que apaziguar as tensões entre as nações e dentro delas, nas proposições anteriormente citadas, consta o recurso à formação moral, que os autores deixam transparecer como essencial, em detrimento da formação técnica e tecnológica como destacam. Podemos supor que o agravante está no trágico “11 de setembro” de 2001, com os ataques aos EUA. Por isso, recorrer a uma moral laica, como os pensadores do final do século XIX, assentada em valores e atitudes fundamentadas nos postulados da filosofia clássica grega, como os de

Sócrates, Platão, Aristóteles, ou seja, às humanidades, parece ser prudente, embora sob a conjuntura de respeito ao patrimônio cultural dos grupos humanos inseridos na economia global, essa moral deve ser buscada nas narrativas de cada cultura que permitam formar a virtude, o caráter, a tolerância, o sentimento de solidariedade frente às agruras da vida. Contudo, esse recurso dos humanistas em tempos de imperialismo colonial não é novo, como já se discutiu na segunda seção dessa tese, quando da necessidade de criação da escola pública, o de que “[...] só a visão dos humanistas, mais ampla do que a visão dos práticos e utilitaristas, é capaz de perceber a lacuna existente na formação moral do homem moderno e os perigos que isso representa para uma sociedade fundada no egoísmo, quando se sacrificam as humanidades” (LEONEL, 1994, p.214).

Além disso, o papel dos humanistas franceses e o que ele imprime à escola na transição do século XIX para o século XX em relação ao apaziguamento do espírito insurreto ante os movimentos revolucionários socialistas, parece ser recuperado neste momento, mesmo com a derrocada do “socialismo real”. A educação desinteressada é necessária, embora improdutiva, pois a situação de exploração e as contradições inerentes ao capitalismo não podem aclarar a luta de classes e, sem luta de classes, “[...] não resta senão harmonia, pela qual todos, travestidos de cidadãos, lutarão contra aqueles, grupos ou partidos que, por ventura, vierem a perturbar a ordem” (LEONEL, 1994, p.226).

Com isso entende-se que as concepções e proposições de Savater (1997), Cortina (2001) e Nussbaum (2009), sobre o papel da educação, vão ao encontro e endossam as ideias educacionais difundidas nos documentos elaborados pelas OI, com a finalidade de educar para o consenso e o apaziguamento de tensões, única forma de manter a ordem estabelecida no mundo dos negócios privados. É necessário, portanto, não ter ilusões acerca do significado e dos efeitos da democracia no capitalismo, ou seja, é preciso compreender os seus limites, pois “[...] até mesmo um Estado capitalista democrático poder ser restringido pelas exigências de acumulação do capital”, e “[...] a democracia liberal deixa essencialmente intacta a exploração capitalista” (WOOD, 2011, p.233).

Contudo, as ilusões sobre o poder da democracia e da liberdade individual nos marcos do capitalismo têm sido difundidas com veemência pelo ideário pós-

moderno. Embora este derive de várias vertentes filosóficas, pode ser considerado como um conjunto de afirmações que comungam de um mesmo princípio: o de que é impossível conhecer a realidade estrutural e universal.

Enfatizamos que o ideário pós-moderno toma vulto no contexto de crítica ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, pelos ideólogos da economia, somadas ao fracasso das tentativas de instauração dos Estados proletários ou comunistas, com sua derrocada no final do século XX. Tal evento acabou fortalecendo as bandeiras dos movimentos ativistas em defesa de igualdade de direitos de gênero, de raça, de etnia, de preferência sexual etc., originadas ainda na década de 1960, em solo norte-americano e europeu, erigindo desse contexto a ressignificação dos conceitos de “sociedade civil” e democracia, ante a contestação do Estado opressor ou de sua falência como agente de melhoria social.

No que se refere ao conceito de “sociedade civil”, de acordo com Wood (2011), ele está sendo mobilizado para servir a tantos e tão variados fins que é impossível isolá-lo em uma só escola de pensamento a ele associado. Apesar disso, como surgiram temas comuns, o conceito de “sociedade civil” é, geralmente, utilizado “[...] para identificar uma arena de liberdade (pelo menos potencial) fora do Estado, um espaço de autonomia, de associação voluntária e de pluralidade e mesmo conflito, garantido pelo tipo de ‘democracia formal’ que se desenvolveu no Ocidente” (WOOD, 2011, p.208).

Embora nessas teorias se reconheça que a sociedade civil não é o espaço de liberdade e de democracia perfeitas, pois nele ocorre toda forma de opressão: na família, nas relações de gênero, no local do trabalho, nas atitudes racistas, homofóbicas etc., essas opressões tornaram-se o foco da luta, enquanto a política, na acepção adquirida na segunda metade do século XIX, de partidos políticos da classe trabalhadora em oposição ao poder do Estado liberal e nas instituições sindicais como espaços de luta contra a exploração da burguesia, fica cada vez mais fora de moda, pois na atual acepção, o Estado é o espaço da coação e a sociedade civil o espaço da liberdade.

Nessas condições, a emancipação humana consiste na autonomia da sociedade civil, sua expansão e seu enriquecimento, sua libertação do Estado e na proteção oferecida pela democracia formal. Contudo, como adverte Wood

(2011, p.219), nessas relações o que tende a desaparecer de vista “[...] são as relações de exploração e dominação que irredutivelmente constituem a sociedade civil, não apenas como um defeito alheio e corrigível, mas como sua própria essência”, que não só a caracteriza como uma particular estrutura de dominação e de coação específica do capitalismo como totalidade sistêmica, mas que, também, determina as funções coercitivas do Estado.

No entanto, o culto à sociedade civil, considerada como o espaço da diferença, da diversidade e do pluralismo é o que, de acordo com Wood (2011), tem se constituído na bandeira de luta da “nova esquerda”. Esta tem em seus novos argumentos de luta, a compreensão de que a sociedade contemporânea caracteriza-se pela fragmentação crescente, a diversificação de relações e experiências sociais, a pluralidade de estilos de vida e a multiplicação de identidades pessoais. Ainda nessa configuração social, proliferam movimentos sociais baseados em outras “identidades” e contra outras opressões, que não as de classe, como movimentos relacionados à raça, ao gênero, à etnicidade, à sexualidade, à inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais, idosos etc., propagando-se, ao mesmo tempo em que se ampliaram enormemente as oportunidades de escolha individual nos mais diferentes nichos mercadológicos. Esses acontecimentos, de acordo com os argumentos da “nova esquerda”, devem ser reconhecidos e é sobre eles que a luta deve centrar-se. A diferença, o reconhecimento da pluralidade das formas de opressão e de dominação e a multiplicidade das lutas emancipadoras é que devem ser celebradas. A pauta de luta nessas circunstâncias, defende a “nova esquerda”, tem que ser o reconhecimento das necessidades e das experiências das pessoas, ante a multiplicidade de relações sociais com conceitos complexos de igualdade. “Em outras palavras: estamos vivendo num mundo pós-moderno, um mundo em que a diversidade e a diferença dissolveram todas as antigas certezas e todas as antigas universalidades” (WOOD, 2011, p.220).

Surge, porém, um questionamento: o que é o pós-moderno e com o que da modernidade este ideário se confronta? As raízes dessa questão, na verdade, não são novas. Como discutimos na segunda seção, na transição do século XIX para o século XX, surge um movimento de crítica e de oposição ao positivismo como modelo científico às ciências humanas e sociais, composto por um conjunto

de filósofos interpretacionistas e fenomenólogos que já incorriam na valorização da subjetividade em detrimento da objetividade, desembocando no relativismo cultural.

No contexto em que esse ideário ressurgiu e tomou vulto, na transição do século XX para o século XXI, constitui-se de uma lógica de análise e de interpretação da realidade, coerente com as necessidades históricas do momento, uma vez que tece a crítica à razão e atribui à ciência a culpa por todas as mazelas sociais e ambientais. Como explica Moraes (2009), o ideário pós-moderno:

[...] coloca sob suspeita a confiança iluminista em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para “ideias claras e distintas”. Denuncia a falência do progresso de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão à unidade onisciente. Crítica pertinente, como se vê, mas de inegável caráter idealista: o complexo de forças históricas que determinam o desenvolvimento social é omitido e na balança só figuram ideias difusas da Ilustração, sobretudo as de Kant e Condorcet (MORAES, 2009, p.2-3).

Em nenhum momento as relações concretas das formas como a sociedade produz sua existência, ou seja, as relações econômico-sociais, que fundamentam as opções filosóficas, são destacadas pelos que se intitulam pós-modernos, os quais voltam sua crítica ao positivismo, ao colocar todos os problemas contemporâneos na ciência, e também ao materialismo histórico e dialético, outra crítica desse ideário, que questiona as metanarrativas, por considerar que essas não consideram as situações individuais e não dão espaço ao indivíduo. Essa crítica prospera a partir do livro de Lyotard (1998), no qual este autor assegura não haver mais possibilidades para as grandes metanarrativas, pois a história deve fazer-se no singular e no fugidio. Somada a outros representantes pós-

modernos, essa crítica ataca diretamente o materialismo histórico e dialético e a categoria classe social e totalidade.

[...] o discurso pós-moderno põe-se arauto da indeterminação total, do caráter fragmentário, desintegrado, heterogêneo, descontínuo e plural do mundo físico e social, de nossa impossibilidade – até porque tudo o que existe agora são “cacos de pequenas razões particulares” – de experimentar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente e, portanto, de teorizar sobre ele. Nada mais há a ser objetivamente conhecido neste mundo relativo e fugaz, avesso a qualquer “*grand récit*” (Lyotard) ou interpretação totalizante (MORAES, 2009, p.3).

É, principalmente, nessa segunda crítica que o “novo pluralismo” e a “nova esquerda” aspiram uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferença e a incentive e celebre sem se tornarem relações de dominação e de opressão. Se, porém, a comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades especiais, de acordo com Wood (2011) essa “política de identidade”, revela suas limitações e fragilidades, tanto teóricas quanto políticas, no momento em que sua democracia é situada na discussão sobre diferenças de classe, pois “[...] igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam à igualdade sexual ou racial”. Isto significa que “[...] a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo”, mas, em princípio, as desigualdades sexual e racial, por exemplo, não são incompatíveis com o capitalismo, mas o desaparecimento das desigualdades de classe é por definição incompatível (WOOD, 2011, p.221).

Nesse contexto, portanto, surge a “pedagogia inclusiva” ou “pedagogia plural”, que tem como base, o respeito às diferenças, à diversidade, ao pluralismo de ideias, à participação política adornada de um novo modelo de cidadania na defesa dos interesses de grupos e não de classe, a partir da garantia de direitos formais, os quais configuram suas lutas em termos exclusivamente extraeconômicos, pois seus interesses não estão diretamente ligados às relações de trabalho, “[...] não representam, em si mesmas, um perigo fatal para o capitalismo” (NEVES; SANT’ANA, 2005, p.36), pois nas relações sociais capitalistas não há identidade individual, há força de trabalho abstrata.

Marx e Engels, no *Manifesto* (2007a) e em outras obras defendem que todos os trabalhadores têm uma única identidade: a de “trabalhador”, sem pátria, credo ou qualquer outro aspecto que pudesse configurar a defesa de interesses particulares em detrimento dos interesses coletivos, que impedisse de enxergarem a exploração de classe e não especificamente a grupos ou a indivíduos singulares. Isso não significa dizer que o indivíduo ou as questões particulares não foram reconhecidos nas ideias marxianas, e nem poderiam, posto que suas análises voltam-se a um sistema econômico, que tinha, na ocasião, e ainda tem, a capacidade, como nenhum outro, de invadir os espaços mais íntimos da vida, impondo que todas as necessidades sejam satisfeitas no mercado.

Apesar dessa influência da “pedagogia plural” e “inclusiva”, há duas correntes de significativa importância na ciência social atual e na educação, em particular, que compõem o ideário pós-moderno: o pós-estruturalismo e o neopragmatismo. O primeiro baseia-se na ideia de que a verdade não existe, porque o que existe não é a realidade em si, mas uma sobreposição de textos que se constroem e reconstroem num infinito processo de criação e de recriação. Desse modo, esta vertente abre espaço para o relativismo epistemológico, ao transformar a realidade na maneira como o indivíduo ou os grupos a veem, por meio da linguagem. O pensamento pós-estruturalista tem como seus principais representantes, Michel Foucault, Giles Deleuze e J. Baudrillard, para os quais a linguagem dá conta apenas de como um determinado grupo, sociedade ou mesmo indivíduo entende a realidade. Como explica Moraes (2009)

[...] é próprio da agenda “pós-estruturalista” estabelecer uma mudança de eixo, um “salto” da realidade para a linguagem como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido. É a sedução da “virada linguística”, levada agora a extremos pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real e assim, o que se pode experimentar como “realidade” nada mais é do que um constructo ou um “efeito” do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos (MORAES, 2009, p.5).

Nessa perspectiva teórica, como assevera Moraes (2009), é a linguagem que produz a realidade, como expressão da consciência humana, marca do idealismo

filosófico. O pós-estruturalismo ante esta premissa dá margem para o relativismo epistemológico e cultural, pois a realidade será aquilo em que o indivíduo nela enxerga sentidos, individualmente, ou ao grupo cultural ao qual pertence.

Ao contrário, nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, a realidade existe independente de nossa consciência ou do que pensamos sobre ela e, ao mesmo tempo, ela a reflete na consciência de maneira invertida, pois a realidade é e não é o que aparenta ser. Assim, a linguagem configura-se como o meio pelo qual o indivíduo dela se apropria e se comunica, estabelecendo relação intrínseca com o pensamento. Dado que a realidade, na sociedade de classes é contraditória, a linguagem serve para comunicar os interesses antagônicos de classe, por isso, ao mesmo tempo em que comunica pode, também, não comunicar, ao velar nos significados dos conceitos, veiculados pela palavra, os quais compõem os sistemas teóricos, o seu conteúdo ideológico, ou seja, uma mesma palavra pode significar “coisas” diferentes, divergentes e antagônicas, dependendo de onde se comunica e para quem se comunica.

No entanto, o ideário pós-moderno procede com o que Moraes (2003) apontou como “sanitarização da racionalidade moderna e iluminista”, instaurando um mal-estar epistemológico, ante seu profundo ceticismo e desencanto e propondo uma agenda que abriga todos os “pós”, os “neo” e os “anti”, que infestam a intelectualidade nos dias atuais, provendo não só o recuo da teoria, mas, também, dos intelectuais.

Nessa agenda ainda há registro para a outra vertente, com implicações diretas para a pedagogia: o neopragmatismo, que tem como seu principal representante o estadunidense Richard Rorty. No Brasil, o mais exímio divulgador de suas ideias é Paulo Ghiraldelli Júnior que, em uma de suas produções (2006), afirma que a pedagogia neopragmatista supera as demais pedagogias, hipótese que ele busca confirmar apresentando um quadro comparativo entre o que denomina de “pedagogia pós-moderna” (a Pedagogia Neopragmatista, inspirada nos trabalhos dos filósofos americanos Richard Rorty e Donald Davidson) e as pedagogias modernas (a Pedagogia Tradicional, do alemão John Herbart; a Pedagogia Nova, do norte-americano John Dewey; a Pedagogia Libertadora, do brasileiro Paulo Freire, que indica serem universalmente conhecidas e, além

delas, a Pedagogia Histórico-Crítica, do brasileiro Dermeval Saviani) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Para este autor, as pedagogias modernas apegam-se a uma hierarquia epistemológica, que nas pós-modernas não se observa, pois nestas os vários saberes escolares, as diversas teorias que circulam no relacionamento entre professores e alunos não precisam, necessariamente, ser contempladas conforme uma escala de valores. E, sob a perspectiva teórico-pedagógica neopragmatista não é possível apreender a realidade e sim elaborar discursos sobre esta de maneiras diversas, ou seja, o discente terá de usar habilidade para convencer os outros sobre o que quer e o que acha melhor, isto é, a elaboração de seu discurso deve fazer *sentido*, ser útil para determinados objetivos e, com isso, abrir portas para a ampliação da democracia (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

Em apresentação e em defesa da diferença entre as pedagogias modernas e pós-modernas e como essa pode ser mais eficaz para a organização do currículo escolar e da aula, nos dias atuais, GhiraldeLLi Júnior (2006) afirma que ele mesmo, sob a inspiração de filósofos americanos (Richard Rorty e Donald Davidson), traçou cinco passos a serem seguidos pelos professores atuais, que são: a *narrativa*: envolve os problemas com os quais os alunos deparam-se dentro e fora da escola, na vida cultural, que se apresentam na forma de narrativas. É a partir delas que a atividade do professor deve iniciar; *comparação de narrativas*: o professor tem o papel de, junto com os alunos, escolher as narrativas mais interessantes, mais propícias no momento e para o momento. Essa escolha pode ser contingente ou feita de maneira planejada, a depender do ambiente escolar, do grau de ensino, do nível e idade dos alunos e dos objetivos, mais ou menos abertos, a serem atingidos, que o professor estabelece previamente. A escolha das narrativas, que pode ser um texto banal, exige que se tenha “pé no chão”, ou seja, “Menos teoria e mais abertura para a articulação direta entre o romance que é a vida de cada aluno e a narrativa escolhida – eis a chave do sucesso didático nesse passo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p.27); *esboço de nova narrativa*: neste passo, continua-se a discussão da articulação entre as narrativas dos alunos e a narrativa eleita e mostrada, conforme o passo 2, para que os alunos esboquem novas narrativas, que serão concretizadas no próximo passo. Neste

momento, o professor pode introduzir narrativas que talvez não ocorram na realidade dos alunos, como as da sociologia, da psicologia, da medicina, da literatura, da ficção, entre outras. “Mas é preciso que o aluno saiba que cada nova narrativa – da ciência, da ficção e da história – não tem o direito de se julgar mais *verdadeira que a outra*”, nem às suas, para que se evitem hierarquias epistemológicas, próprias da modernidade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p.27); *nova narrativa*: este passo é considerado pelo seu idealizador, importantíssimo, pois trata-se da construção de novas narrativas pelo aluno, por meio do uso de textos teóricos, contos, *sites*, filmes, CDs, fotos, desenhos, peça teatral, mímica etc., para que ele possa ir *além*, produzindo algo *novo*. “Este elemento novo pode ou não incorporar as narrativas próprias do terceiro passo - ciência, ficção e história. Trata-se de um produto da própria capacidade intelectual do aluno – é a *sua* narrativa” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p.28); *intervenção*: este item trata, nada mais do que a divulgação da nova narrativa, entre os pares, que deve ser incentivada pela escola e pelo professor. Este produto passa a ser concebido como um elemento que pode provocar modificações em outros, mudanças nos modos de pensamento no campo da cultura, da política e da vida social (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006).

O referido autor destaca que, quando ele expõe esses passos pedagógicos para grupos de professores, principalmente o terceiro (*esboço de nova narrativa*), muitos ficam apavorados ou desesperados, quando descobrem que a narrativa que eles têm nas mãos como sendo verdade, como aquela que explica todas as outras, é somente uma narrativa a *mais* e não superior ou inferior e, assim, enfatiza “Este é um passo importante que, em todos os outros métodos, não existe, e derruba qualquer tipo de dogma” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p.28).

Expomos que, em análise sobre a influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores no Brasil, formuladas entre 2003 e 2009, Masson (2009) identifica o neopragmatismo como categoria síntese das determinações da realidade por essas políticas, por enfatizarem a atuação eficiente do professor no contexto particular de sua prática, baseando-a em necessidades históricas imediatas. Para confirmar sua hipótese, a autora analisa as ideias de Richard Rorty e identifica a linguagem como seu diferencial em relação ao pragmatismo clássico, que valoriza a experiência. Em Rorty “[...] se

minimiza a importância do conceito pragmatista de experiência ao conferir primazia teórica ao conceito de linguagem” (MASSON, 2009, p.199).

A concepção de educação depreendida das obras do autor, analisadas por Masson (2009), é a de ser um recurso para a socialização, com a finalidade de garantir que seja transmitido apenas o que é seguro para a manutenção da sociedade e, assim, o papel do professor é não questioná-la. Nesta direção, a autora destaca que, em Rorty, há a desvalorização da importância da filosofia para a educação e para a política, por periclitarem em contribuir com o questionamento acerca de concepções de homem, sociedade e projeto educativo.

Em sua obra *A filosofia e o espelho da natureza*, de 1979, de acordo com Masson (2009), Rorty estabelece uma crítica à filosofia, buscando abandonar a filosofia analítica. A virada linguística, nas ideias apresentadas, “[...] se desenvolve pela crítica da razão, cuja metáfora do espelho da natureza como forma de conhecimento do mundo é substituída por uma compreensão antirrealista do conhecimento” (MASSON, 2009, p.201).

Assim, a objetividade da experiência, na abordagem linguística de Rorty, é substituída pela intersubjetividade do entendimento mútuo e não na razão, na consciência do sujeito cognoscente, mas na linguagem, como meio pelo qual os sujeitos se intercomunicam. De acordo com Masson (2009), o que importará não será uma interpretação correta dos fatos, mas o sucesso da adaptação ao ambiente. A virada pragmática de Rorty propõe, portanto, “[...] substituir o modelo representacional do conhecimento por um comunicacional em que o entendimento intersubjetivo se coloca no lugar da objetividade” (MASSON, 2009, p.202).

Ao propor a educação como edificação e a linguagem como ferramenta, para lidar com o mundo, Rorty entende que é na conversação, como contexto último, que o conhecimento deve ser apreendido. Masson adverte, porém, que o significado desse contexto, ao qual Rorty se refere “[...] não diz respeito ao contexto histórico caracterizado pelos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais, mas sim ao contexto linguístico de uma comunidade de comunicação” (MASSON, 2009, p.203).

Observa-se, nas proposições de Guiraldelli Júnior, fundadas nos postulados do neopragmatismo de Richard Rorty e Donald Davidson, e pela

análise crítica feita por Masson (2009), que nas propostas de Rorty há um agravante na perspectiva de análise da realidade, em relação às proposições de Dewey, pois, este, como discutido na segunda seção dessa tese, pautava-se em um idealismo objetivo e não negava a realidade. Porém, nas proposições do neopragmatismo, há um indicativo de que a realidade é o próprio sujeito descentrado e fragmentado em uma multiplicidade de interpretações subjetivas, já que cada indivíduo pode valer-se de emitir suas próprias verdades, que devem ser respeitadas, pois, caso contrário, poderia aludir-se a algum tipo de autoritarismo que, em tese, deve ficar guardado no passado.

Observamos que essa concepção de mundo que paira sobre as cabeças no início do século XXI, considerado como novo século, revigora a sua forma mais abstrata na orientação, já analisada por Marx e Engels (2007b), ainda no século XIX, desferida por concepções idealistas, ao negarem que a realidade é objetiva, orientarem que para não se morrer afogado é só tirar esta ideia da cabeça, quando uma possibilidade de impedir o afogamento é aprender a nadar. E, como destaca Duarte (2004), em análise à presença do lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos, há, na verdade, um forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas neste lema. Ele defende o uso do termo “revigoramento” e não “retomada”, pelo fato desse lema nunca ter deixado de estar presente no ideário dos educadores, o qual está carregado de um valor totalmente positivo e tenha assim resistido às críticas a ele desferidas por expressivos pensadores do campo educacional.

Assim, o revigoramento desse lema, de acordo com o referido autor, a partir dos anos de 1980, no Brasil, assenta-se na divulgação maciça da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget (1886-1980) como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista, que tem como um de seus fundamentos o escolanovismo. Tal movimento ganha força com a difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e pós-moderno, no quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação.

Ressaltamos que, tanto o escolanovismo, como o construtivismo, apresentam concepções negativas sobre o ato de ensinar e da escola como

espaço de transmissão de conhecimento. E, portanto, como o construtivismo retoma com outras roupagens, muitas das ideias fundamentais do escolanovismo.

Saviani (2008c) é outro estudioso que explica o construtivismo à semelhança do que ocorreu com o escolanovismo, ou seja, foi apropriado no contexto atual e metamorfoseou-se, o que justifica ser considerado de neoconstrutivismo, pois, ao contrário da ênfase dada por Piaget em suas pesquisas na busca por compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista”, isto é, estaria mais voltado ao êxito e não à verdade, no fim prático e não na construção ou na explicação.

Ao contrário de romper com as teorias da modernidade, como pretendem os pós-modernos, essa ruptura é, na verdade, um blefe, como assevera Duarte (2004, p.221), pois “[...] o que o pós-modernismo faz é levar às últimas consequências as tendências irracionistas que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX”.

Nesse contexto de crítica à razão e à possibilidade de apreensão objetiva da realidade com o ataque ao positivismo, como método científico hegemônico, até os anos de 1970 – e ao materialismo histórico e dialético, embora não hegemônico – a realização das pesquisas no campo da psicologia, da educação e da sociologia, serão substituídas pela hegemonia de modelos alternativos. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), esses modelos alternativos reúnem-se sobre o rótulo de “paradigma qualitativo”.

A crítica feita por esses autores sobre o termo “paradigma” refere-se ao fato de não haver nele uma unidade na forma de abordar e de conceber a realidade, pois suas vertentes originam-se de várias áreas do conhecimento, como a antropologia, a história, a sociologia, a psicologia, entre outras, as quais sugerem (1999) o uso da expressão “abordagem do *tipo* qualitativa”. Os autores chamam a atenção para o risco de se levar a uma falsa oposição entre “qualitativo-quantitativo”, pois esses modelos alternativos, apresentados como “qualitativos” e, portanto, opostos, principalmente, ao positivismo, caem numa negação indeterminada, juntando em um mesmo “paradigma”, uma vasta gama de tradições com seus pressupostos e metodologias.

Ainda, sobre a amplitude e a diversidade de tendências que se abrigam sob a denominação de “qualitativas”, em oposição às quantitativas, há a abordagem de Chizzotti (2000). O autor destaca que, neste tipo de pesquisa, nas “qualitativas”, advogam-se os mais variados procedimentos metodológicos, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso, grupos focais, narrativas orais etc., que qualificam a pesquisa como clínica, participativa, etnográfica, participante, pesquisa-ação, teoria fundamentada, estudos culturais, multiculturalismo, entre outras. Além disso, as teorias que as fundamentam podem ser assim designadas: fenomenológicas, construtivistas, críticas, etnometodológicas, interpretacionistas, feministas, pós-modernistas e outras denominações e designações.

Dessa forma, destacamos que esta realidade tem acarretado problemas vários para o desenvolvimento da pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, e à pedagogia, em particular, como por exemplo, o ecletismo, quando se observa a coexistência de características atribuídas a diferentes vertentes num mesmo estudo. Especificamente à pesquisa educacional no Brasil, as avaliações disponíveis apresentam muitos pontos em comum: a pobreza teórico-metodológica na abordagem do tema com grande número de estudos puramente descritivos e ou “exploratórios”; a pulverização e a irrelevância dos temas escolhidos; a adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teóricos metodológicos; a preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e, ao mesmo tempo, a divulgação restrita dos resultados com pouco impacto sobre as práticas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Contudo, ao buscar as bases filosóficas sobre as quais se assentam os positivistas e os “qualitativos” ou interpretacionistas, observar-se-á que são as mesmas: o Idealismo Filosófico.

Assim, enquanto as ciências naturais mantêm uma unidade, pelo método e a linguagem científica, marcada pela pesquisa experimental, de base empiricista, e as ciências humanas, na perspectiva do positivismo, pela pesquisa quantitativa, buscam um *status* próprio, contrapondo-se ao modelo positivista de abordagem da pesquisa social, desde o século XIX, como se discutiu na segunda seção dessa tese. E, então, por se considerar que este modelo não dá conta da complexidade humana, a pesquisa qualitativa acaba por desenvolver-se mediante uma variedade de perspectivas, demonstrando uma falta de unidade, caindo no

relativismo epistemológico, como advertido anteriormente, e, ainda, mantendo elementos positivistas em seus encaminhamentos.

Diante dos fatos, observamos que, na transição do século XIX para o século XX, os fenomenólogos e interpretacionistas eram vozes destoantes, em relação ao espaço tomado pelo positivismo e as pesquisas experimentais, em que ainda se difundia o valor da ciência instrumental, acerca da necessidade de desenvolvimento das forças produtivas em que o capitalismo adentrava a sua fase imperialista. Já na transição do século XX para o século XXI, em que a economia está globalizada, e, conseqüentemente, as contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção atingem a escala global, com prejuízos humanos e ambientais em níveis catastróficos, o ideário relativista, sob a roupagem de pós-modernismo ganha força e torna-se um brado.

Difundindo sua concepção de sujeito fragmentado, descentrado, condizente com a necessidade de impedir a compreensão da realidade tal como ela é e da possibilidade de transformá-la, o ideário pós-moderno apresenta-se como ideologia crítica à ideologia dominante anterior, o positivismo, como se esta, do mesmo modo, não atendesse aos interesses do capital. Contudo, diante da derrocada do “socialismo real” e da social-democracia, encontra argumentos suficientes para sustentar o fim do sujeito sócio-histórico, identificando-o como ser cultural, em que a cultura é concebida como fator extraeconômico, ao buscar dissipá-la dos vínculos com a prática social e o modo de produzir a vida.

Observamos, ainda, que as armas ideológicas da crítica, utilizadas pela burguesia, objetivam confundir e eclipsar as verdadeiras soluções para os problemas que afligem a humanidade, os quais estão cada vez mais escancarados e são assumidos publicamente como reflexos do modo de produção capitalista. A compreensão da realidade, porém, como totalidade, é impedida nesse ideário predominante na atualidade, pois as ações findam individualizadas, fragmentadas e superficiais.

Marx e Engels (2007a) explicam que quanto mais o capitalismo se desenvolve, quanto mais rica a sociedade burguesa, mais aumenta o fosso entre a quantidade da riqueza material produzida por esta sociedade e o estoque de riqueza à disposição do trabalhador, ou seja, quanto mais rica a sociedade, mais

pobre o trabalhador, comparado ao conjunto de riqueza produzida, em virtude das relações sociais entre burguesia e proletariado, presos que estão a elas. Nessa concepção, à primeira, o trabalhador não passa de força de trabalho, uma peça fundamental do mecanismo da produção para o acúmulo ilimitado de capital; ao trabalhador, sua força de trabalho comprada pela burguesia é a única condição que encontra para sobreviver.

Diante dessas contradições e da disputa entre as nações por mercados consumidores, por matérias-primas e por força de trabalho a baixo custo, os antagonismos entre a própria burguesia afloram, refletindo em disputas imperialistas e em guerras permanentes. Desse modo, não é possível harmonia na vida social capitalista, não há possibilidade de paz, somente de guerra (LENIN, 2012).

Ante o exposto é que se confirma a tese de que a crise da pedagogia é exacerbada na conjuntura atual, decorrente do acirramento da dificuldade de desenvolver-se como ciência. Esse acirramento reside na difusão dominante da ideologia pedagógica pós-moderna, fundada no idealismo subjetivo, o qual nega a existência da realidade e do conhecimento científico e, além disso, dissocia a cultura do trabalho, legitimando as lutas sociais, desferidas pela “nova esquerda” (WOOD, 2011), a partir de reivindicações extraeconômicas, que em nada afetam a dinâmica do capital, ao promover a supervalorização da cultura em detrimento de concepções teóricas universalizantes. Também, quando a sociedade desenvolve forças produtivas extraordinárias, que exigem um conhecimento profundo das leis da natureza, neste ideário não se nega a ciência, mas ela é culpabilizada por todas as mazelas que hoje o mundo enfrenta. Ainda, quando o trabalho humano é liberado pelo uso de máquinas altamente sofisticadas, a população é incentivada a investir em capacitações flexibilizadas, diante de um mercado de trabalho volátil, por isso deve desenvolver características, como dinamismo, criatividade, capacidade de trabalhado em equipe, flexibilidade, tolerância, entre outros.

Com isso, entende-se que a escola pública tem sido historicamente impedida de ensinar conhecimentos científicos, restringindo-se à formação moral e à qualificação elementar da força de trabalho e, na atual conjuntura, sua finalidade abstrata é elevada, ao ser considerada como espaço de socialização de

saberes tácitos, do cotidiano, também abstratos, de opiniões pessoais emitidas por alunos e professores, ou pelos “amigos da escola” que desejem colaborar, opiniões denominadas de *narrativas*, que devem ser valorizadas. Se o conhecimento subjetivo ou que versa para as questões do cotidiano, para a solução de problemas imediatos da cultura, são os mais valorizados na escola, o trabalho do professor deixa de ser o de ensinar, de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos, pois esses são desconsiderados ou relativizados. Assim, seu papel se constitui em criar um ambiente socializador de *narrativas*, de pesquisador de sua própria prática e de promotor de atividades que despertem o interesse dos alunos, por meio da investigação e da descoberta, para que descubram e construam por si mesmos o conhecimento e, assim, desenvolvam as habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

E, se não há trabalho para todos, se o trabalhador deve ser empregável e responsabilizar-se por seu fracasso ou sucesso, já que as informações tornam-se obsoletas com uma velocidade quase impossível de acompanhar, exigindo dos indivíduos que “aprendam a aprender”, parece absurdo requerer da pedagogia que, nesses moldes, desenvolva-se como ciência da educação, apesar de o modelo predominante ser tomado, contraditoriamente, como científico, volatizando o próprio significado deste tipo de conhecimento.

Esta dificuldade acirrada, colocada à pedagogia e ao pedagogo, no limiar do século XXI, parece indicar que a própria escola é supérflua e que, num futuro próximo, ela poderia realmente ser eliminada. Tudo seria uma questão de tempo, pautado na ideia de não serem mais necessários livros físicos, pois os virtuais, “baixados” nos aparelhos eletrônicos ou disponibilizados via *internet*, que têm a capacidade de comportar, talvez, todas as bibliotecas do mundo, convencem que o conhecimento está disponível, bastando a cada um apropriar-se do método, do como buscá-lo, ou seja, “de aprender a aprender”.

Para a classe dominante, porém, não é tão fácil assim livrar-se da escola em tempos de “sociedade da informação”, “do conhecimento”, “em rede”, pois, é preciso ter os meios para acessá-lo virtualmente, os quais não são tão democráticos, já que é preciso adquiri-los no mercado. Somando-se a isso, o índice de analfabetismo continua alto, não tendo sido atingida a meta estabelecida nos compromissos firmados entre os governos de 164 países, em Dakar, no

Senegal, em 2000, mantendo cerca de 781 milhões de adultos analfabetos no mundo, ao fim de seu prazo, o ano de 2015 (UNESCO, 2015).

Deduzimos, com base nas análises e discussões tecidas, que a escola, portanto, ainda parece ser necessária para atingir alguns objetivos que, se não forem cumpridos, podem limitar não só o exercício da cidadania, mas do “cosmopolitismo”. É fato que, quando existe a possibilidade de ser cidadão do mundo, sem sair de casa, ou seja, sabendo ler, escrever, fazer conta e possuindo um cartão crédito, pode-se adquirir um produto, literalmente, da China e recebê-lo, por que não, em Roraima, no Brasil, mas para isso algumas etapas precisam ser executadas na formação intelectual e financeira do indivíduo consumidor.

No que se refere à tecnologia, esta é exibida como fetiche ao ser popularizada nos artefatos da vida diária e, não é à toa que crianças com dois anos ou dois anos e meio, aprendem com desenvoltura qual o botão do controle remoto que liga e desliga a TV, por exemplo, sem nem mesmo ter desenvolvido sua linguagem oral completamente, e não há quem não se admire com tamanha capacidade em tão tenra idade. Há aquelas um pouco mais velhas, de três anos em diante, que com pouco tempo manuseiam *tablets*, aparelhos celulares, videogames etc. e aprendem com rapidez e destreza a apertar os botões que comandam personagens saltitantes, de jogos eletrônicos e virtuais, a superar os obstáculos e a acumular a pontuação necessária para vencer a competição, sem nem mesmo serem alfabetizadas. Apesar disso, esse fato, que surpreende a todos e que leva as pessoas a pensarem que para tal ação as crianças possuam altas habilidades, deveria ser motivo de preocupação, pois, ao contrário de seu manuseio parecer complexo, é extremamente simples, exigindo pouco tempo para o treinamento de seus processos e isso justifica que uma criança em tenra idade consiga manuseá-los, por não requerer dela a compreensão científica da base técnica de seu funcionamento, que é histórica e fruto de relações sociais de produção, dando ao artefato tecnológico existência objetiva.

Entende-se, portanto, que limitar o acesso desse conhecimento objetivo a um número insignificante de pessoas, o qual, geralmente, restringe-se aos projetistas e aos criadores, em laboratórios de produção de tecnologia que, por sua vez, apartam-se da concretização de suas criações, nos processos de trabalho, apenas aparenta que a tecnologia esteja disponível para todos – embora

não esteja acessível, pois há o agravante de só acessá-la quem pode comprá-la – o que corrobora com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, a oposição entre eles e a exclusão tecnológica. Além disso, o alheamento dos conhecimentos que se objetivam em instrumentos tecnológicos fetichiza a própria ciência, como algo “de outro mundo”, que não pode ser apropriada pelos “reles mortais”, impingindo à ciência um caráter abstrato, metafísico e sobrenatural.

Questiona-se, portanto: que tipo de habilidade ou conhecimento é exigido de um trabalhador em uma fábrica com máquinas automáticas? Seriam essas máquinas computadorizadas tão mais sofisticadas que um artefato do cotidiano que até mesmo uma criança pequena pode manusear? Quais habilidades são exigidas do trabalhador, além de apertar botões? Mesmo que sejam máquinas mais complexas, quanto tempo socialmente é necessário para treiná-lo a determinadas ocupações e executar determinadas funções? Até que ponto é permitido ao trabalhador apropriar-se do conhecimento incorporado nas máquinas? Não seria por este motivo que na “Declaração Mundial de Educação para todos” (UNESCO, 1990), reforçado no Relatório Delors (1998) e reafirmado em Dakar, no Fórum Mundial de Educação (EDUCAÇÃO PARA TODOS..., 2000), o compromisso dos países em desenvolvimento com as necessidades básicas de aprendizagens, quais sejam: ler, escrever, calcular e expressar-se oralmente?

Avaliamos que, ao limitar a população, em geral, e aos trabalhadores, em particular, a apropriação de um conhecimento básico, que beira ao elementar, alijando a apropriação das leis objetivas que regem a natureza e a sociedade, pouco ou nada se contribui para superar as impressões subjetivas, imediatas e espontâneas sobre a realidade e suas objetivações. Assim, sem dominar e incorporar o conhecimento e a técnica encarnada nos instrumentos de trabalho e nos meios de produção, a tecnologia permanecerá fetichizada e sua aparência continuará sendo tomada como sua essência, nos limites de seu consumo e manuseio e não de sua transformação. As decisões sobre seu uso e se elas são as melhores para a humanidade ou não, continuam sendo tomadas pelos detentores do poder e do capital e nas necessidades das relações internacionais, que têm requerido a sofisticação de armamentos de guerra e colocado em risco a vida humana, haja vista as notícias constantes de ameaças de bombas nucleares

entre os EUA e a Rússia, a Coreia do Norte e o Afeganistão, caracterizando a “Guerra Fria” em tempos de globalização da economia.

Entendemos, com isso, que a crise da pedagogia encontra-se acirrada, pois ao mesmo tempo em que estão criadas todas as condições para constituir-se como ciência, elas são negadas pelas relações de classe. O contexto acaba, portanto, limitando o pedagogo a só, parcialmente, ou nem mesmo isso, desenvolver-se como cientista da educação, quando se atem aos conhecimentos pedagógicos e à sua produção de maneira abstrata, dissociando a objetividade da subjetividade e esta daquela orientando-se por coleção de ideologias.

Nesta seção, discutimos sobre a formação de um trabalhador de novo tipo, requerido pela reestruturação produtiva, no contexto pós-crise dos anos de 1970, que desencadeou a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores, com a divisão internacional do trabalho. Assim, somam-se a essas condições as estratégias ideológicas do capital, na busca do consenso das populações no limiar do século XXI, com vistas à coesão social, subsidiadas pelo novo papel desempenhado pelo Estado, sob a doutrina neoliberal, o que exigirá o disciplinamento do trabalhador e da vida social, adequado à nova forma de acumulação do capital, para o que a educação, a pedagogia e os pedagogos serão chamados a atender. Com isso não queremos dizer que houve um tempo em que as condições tenham sido “melhores” e que a escola tenha efetivamente ensinado a classe trabalhadora ou que a pedagogia já tenha sido de fato científica, induzindo o retorno a um passado idílico. Mas, sim, que nas condições produtivas na atualidade, as contradições inerentes à sociedade capitalista estão acirradas em nível global, e isso ilustra as dificuldades de a pedagogia desenvolver-se como ciência, pois torna-se frágil ante o ideário dominante, que nega a realidade e supervaloriza a cultura desligada de sua produção objetiva, portanto, dispersa a contribuição da educação como arma de luta contra a opressão e a exploração.

Desde a crise do capital de 1973, que deu novos rumos à sociedade capitalista e com a queda do “socialismo real”, a ofensiva do capital não se ameniza, pelo contrário, está cada vez mais aguda, com consequências drásticas para a humanidade. Tal fato não se constitui em novidade, mas permite afirmar que o início do século XXI traz consigo uma nova realidade a ser enfrentada, com

a suposta eliminação da bipolaridade Estados Unidos-União Soviética, criando-se, porém, uma nova justificativa para as guerras: a luta contra o terrorismo fundamentalista, ou seja, entre ocidente e oriente médio, caracterizando-as não mais como de cunho político e econômico, mas étnico e religioso.

O século XX foi anunciado como grande esperança da revolução socialista mundial, orientada pela teoria marxista, logo em seguida, ainda na década de 1920, teve essa esperança abortada. Para os líderes da revolução russa, esse ato representava o primeiro levante da revolução proletária universal e esperava-se que se propagasse para os principais países do mundo capitalista, o que não aconteceu, daí ter sido necessário, de alguma forma, justificar o “socialismo” em um país só. Embora, o caminho seguido pela Rússia em seu desenvolvimento fosse explicado em termos socialistas e à frente se encontrasse um partido definido como proletário, na realidade, não se configurava, propriamente, como de caráter socialista e, menos ainda, comunista. Deste modo, “[...] o século XX se encerra pondo a nu essa situação cujos contornos já se haviam definido no seu início quando não lograram êxito os levantes operários na Itália, em 1922, e na Alemanha, em 1923” (SAVIANI, 2010, p.14).

Discutimos, nas seções anteriores, o processo de elevação da organização da classe trabalhadora, mas, ao mesmo tempo, da organização da própria burguesia para manter os seus interesses. Assim, o Estado passou por uma ampliação ao incorporar a sociedade civil como uma de suas instâncias de poder e, no século XX, em virtude dos ciclos econômicos e da necessidade de reestruturação política e econômica, tanto o Estado como a sociedade civil ganham novos contornos e assumem novos papéis na execução de estratégias apaziguadoras de tensões e conflitos, no sentido de enfraquecer os embates travados e de distorcer a pauta de luta em prol de um novo projeto de sociabilidade, defendido pela classe trabalhadora.

Diante da ofensiva do capital, subsidiada pelos ideários “neoliberal” e “pós-moderno”, materializam-se propostas que visam à implantação do projeto de sociabilidade burguesa, na transição do século XX para o século XXI, com o desenvolvimento de novas estratégias de convencimento e de educação da força de trabalho. Notificar as estratégias atuais de produção do consenso como “novas”, refere-se à adequação do processo educativo, formal e não formal, às

novas demandas de reestruturação do processo produtivo, em tempos de neoliberalismo e de acumulação flexível, para a adaptação psicofísica dos trabalhadores e de seus familiares, ao modo de vida do mundo burguês, de estilo, predominantemente, norte-americano, o que não significa que são realmente novas, se apreendidas em seu movimento histórico, pois se assim o fizer, como nessa tese intentamos, verifica-se a continuidade na descontinuidade, em que as velhas ideologias reaparecem com roupagem nova, mas no mesmo corpo.

Vale ressaltar que a pedagogia é novamente convocada a cumprir, no final do século XX e início do século XXI, papel estratégico para a manutenção da sociedade capitalista, no que diz respeito ao disciplinamento e à formação do consenso da sociedade, no geral, e da classe trabalhadora, em particular, no sentido de desviar de seu eixo a luta de classes no enfrentamento do modo de produção capitalista, na busca de manter a realidade social tal como se apresenta, apesar de todas as contradições que a caracterizam.

Dando continuidade ao tema, na próxima seção, verificaremos como a crise da pedagogia manifesta-se nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia no Brasil, formulados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, como parte das reformas das políticas educacionais brasileiras, desencadeadas a partir da Reforma do Aparelho do Estado na década de 1990, a qual seguiu as orientações da agenda neoliberal, no âmbito político e econômico, e pós-moderno, no âmbito cultural.

5 IMPLICAÇÕES DA CRISE DA PEDAGOGIA À FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Discutimos na seção anterior sobre o contexto econômico mundial, que a partir dos anos de 1990, desencadeia-se um processo de reformas políticas e econômicas assentado no ideário neoliberal e pós-moderno, sob o comando das Organizações Internacionais (OI). O marco dessas reformas encontra-se na reunião ocorrida em 1989, em Washington, cujo objetivo foi o de discutir as estratégias consideradas necessárias para a América Latina, tendo como foco a elaboração de um conjunto de recomendações com certa unanimidade entre os vários agentes participantes e que, por isso, foi denominada de Consenso de Washington.

Com a transição de um modelo predominante de organizar a produção para outro (Taylorismo/Fordismo para Toyotismo/neofordismo), com a finalidade de recompor o capital, conseqüentemente, ocorreram alterações, apresentadas como necessárias a este fim, nos âmbitos: político, ético, cultural e educacional. O período de recomposição do capital pós-crise dos anos de 1970 e, principalmente, na superação da crise da década de 1980, foi interpretado por um conjunto de ideólogos do capital como a superação do estágio anterior e considerado como uma fase pós-industrial.

No âmbito cultural, esse “novo” momento foi definido como pós-moderno por diversos autores, dentre eles, Lyotard (1998). Uma das ideias propagadas por este ideário é a de que a ciência não se constitui de um conhecimento com maior importância sobre outras formas de conhecimentos para apreensão da realidade, mas mais um jogo de linguagem entre outros existentes. À ciência será destinado um lugar que não aquele que ocupou na modernidade, como metanarrativa, devido aos problemas que, de acordo com o autor supracitado, dela teriam decorrido.

Nessa conjuntura, sob a hegemonia dos ideários neoliberal e pós-moderno, que proclamam a vitória do capitalismo sobre o socialismo, é que situamos a crise da pedagogia e da identidade do pedagogo na contemporaneidade, a qual tem dificultado, ainda mais, tanto à pedagogia como aos pedagogos, organizar uma educação formal que contribua para o processo de superação da sociedade

capitalista, a partir de uma compreensão objetiva da realidade. O modelo sob o qual a formação do pedagogo tem se pautado e que, conseqüentemente, tem repercutido sobre a prática pedagógica, é aquele que sustenta uma compreensão subjetiva e pragmática da realidade, defendida por aqueles ideários.

Ocorre que, com o acirramento da crise da sociedade, há um recrudescimento das formas alienadas de relações sociais e, para dar conta das necessidades educacionais postas no estágio atual do capitalismo, proclamam-se pedagogias objetivadas em princípios que promovam a formação pautada no desenvolvimento de competências e de habilidades; para exercer com eficácia uma determinada ocupação no mundo do trabalho; para a formação empreendedora, que permita ao indivíduo detectar um nicho no mercado que gere renda, posto que dificilmente consiga um emprego; e, ainda, para a tolerância e o respeito à diversidade cultural e aos saberes de cada indivíduo. Quer dizer, ao mesmo tempo em que se chama a educação para formar o sujeito cosmopolita, para se inserir no mundo globalizado, é chamada, também, para a inculcação de valores necessários ao convívio pacífico, a partir da valorização dos saberes da cultura. Isso é necessário, diante das ameaças de conflitos gerados pelas condições objetivas, para que busquem soluções aos problemas da comunidade, para o resgate dos saberes, da identidade, da cultura e dos interesses de grupos específicos no interior de uma determinada nação ou localidade.

Essas pedagogias, que apresentam-se como “novas”, estão vinculadas à manutenção da sociedade burguesa. Elas foram agrupadas por Duarte (2004), na denominação de pedagogias do “aprender a aprender”, são elas: o escolanovismo, o tecnicismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, o multiculturalismo, somando-se a elas, a pedagogia da inclusão, as quais, apesar da pluralidade e aparente diversidade, em conjunto, exercem hegemonia, também, na formação dos pedagogos na atualidade. Notamos, então, que para a formação de um sujeito fragmentado, confluem diferentes necessidades formativas e, por conseguinte, diferentes pedagogias, que se mesclam em um mesmo processo educativo, sem que se explicita a que vieram e a que interesses atendem, o que se constitui em dificuldades que entravam a pedagogia, como ciência, de desenvolver-se e, também, de se definir a identidade do pedagogo.

Tais pedagogias apresentam-se por meio de um discurso cativante e sedutor, uma vez que se colocam frente a um ‘inimigo’ comum: o que por elas é considerado como ‘pedagogia tradicional’, ou seja, a que tem como principal característica a ‘transmissão’ de conhecimentos, por isso autoritária, ao não servir para os diferentes grupos culturais, por estes considerarem os conteúdos científicos opressores de suas culturas; ou saberes que portam verdades ultrapassadas para uma sociedade em constantes mudanças, produtora de informações que rapidamente tornam-se obsoletas, exigindo dos sujeitos estarem abertos para a elas se adaptarem.

Destacamos, na quarta seção dessa tese, que a crise da pedagogia como ciência da educação, configurada na transição do século XX para o século XXI, tem como um de seus agravantes o atendimento ao binômio: competitividade e solidariedade, diretrizes definidas em documentos elaborados na década de 1990, para serem seguidas, também, na América Latina. Com isso queremos dizer que, nos estágios anteriores de desenvolvimento do capitalismo, a educação debatia-se entre preparar para o mundo do trabalho, em sua vertente tecnicista-burocrática; formar para a democracia, em sua vertente pragmatista; e, em oposição a elas, formar os indivíduos de maneira crítica, atendendo aos interesses da classe trabalhadora e sua emancipação, inspirada nos ideais socialistas. Verificamos, no atual momento histórico, com a derrocada do “socialismo real”, a dificuldade de distinguir, nos discursos pedagógicos, a quais interesses atendem, já que com o proclamado fim da história, proclama-se, juntamente, o fim da luta de classes, e substitui-se o discurso da igualdade social, pelo discurso do respeito às diferenças dos grupos sociais, tomado de forma subjetiva.

Em estudo realizado por Gatti e Nunes (2009), com o objetivo de analisar o que tem sido proposto como disciplinas e conteúdos formadores dos cursos de Licenciatura, as autoras verificaram que, no caso dos cursos de pedagogia, as matrizes curriculares revelam uma grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas, as quais buscam atender às demandas de formação atuais. Foram selecionados para compor a amostra um total de 71 cursos de graduação presenciais, das diferentes regiões do país. As matrizes curriculares desses cursos somaram um total de 3.513 disciplinas, sendo 3.107 obrigatórias e 406

optativas, o que expressa a tendência formativa do conjunto dos cursos. As autoras observam que

[...] quando se agrega o conjunto de disciplinas dedicadas aos fundamentos da educação às disciplinas variadas e gerais que compõem o grupo dos 'outros saberes' e das 'atividades complementares', chega-se a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. Fica muito pouco claro o que nos currículos se qualifica como 'atividades complementares'. Juntando a esse panorama as disciplinas optativas, a maioria com caráter de formação genérica, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida (GATTI; NUNES, 2009, p.23).

Outro aspecto que se sobressai, é o predomínio das instituições privadas, em detrimento das universidades públicas, como *lócus* da formação do pedagogo, que parece legitimar uma das ideias do neoliberal, da Escola de Chicago, Milton Friedman (1985): a de que a educação é um negócio como qualquer outro e, portanto, deve ser regulada pelo mercado. Para a obtenção de dados quantitativos sobre os cursos de pedagogia, Gatti e Nunes (2009) consultaram a página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e constataram que, em 2006, existiam, no Brasil, 1.562 cursos de graduação presencial em pedagogia, com cerca de 281.000 alunos matriculados. A maioria dos cursos (56%) era oferecida por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (32% particulares e 24% comunitárias, confessionais ou filantrópicas), 32% eram oferecidos em instituições estaduais, apenas 10% dos cursos de pedagogia eram oferecidos pelas instituições federais e 2%, por instituições municipais. “A predominância das instituições privadas na formação de pedagogos fica ainda mais evidente ao se verificar que 62% dos *alunos matriculados* estão nessas instituições” (GATTI; NUNES, 2009, p.11).

Tais dados revelam uma situação, no mínimo, preocupante, a considerar a lógica empresarial e privatista que acomete as IES públicas, em âmbito Federal, Estadual e Municipal que, nas últimas décadas, vem concretizando os preceitos da reforma educacional, com reduções drásticas de recursos. Isso tem modificado o sentido do termo autonomia universitária, para autonomia financeira, ao cobrar taxas, mensalidade e constituir parcerias público-privadas; e autonomia

administrativa, visando “[...] imprimir agilidade e flexibilidade às tarefas cotidianas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.99).

No estudo de Gatti e Nunes (2009) há, ainda, a denúncia do esvaziamento do currículo da formação do pedagogo, dos conhecimentos próprios da pedagogia, principalmente da didática, e, também, dos conteúdos a serem ensinados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, além de a escola ser mencionada com pouca frequência nos currículos analisados. As reflexões sobre os dados apresentados por Gatti e Nunes (2009) supõem, portanto, que a fragilidade, a superficialidade, a fragmentação, a dispersão e o tom generalizante com que os conteúdos são propostos na formação do pedagogo, demonstram as implicações da crise da pedagogia na atualidade. Supõe-se, ainda, que contribui com o aligeiramento e a superficialidade com que o conhecimento científico e pedagógico é tratado na formação do pedagogo, o compromisso assumido por vários países, dentre eles o Brasil, na Conferência de “Educação para Todos” (UNESCO, 1990), bem como o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), em assegurar uma “educação básica de qualidade para todos”, entre crianças, jovens e adultos, em que o “básico” limita-se ao ler, ao escrever e ao contar.

Dentre as estratégias acordadas na Conferência (UNESCO, 1990), destaca-se a que coloca como necessidade envolver as ONGs o setor privado, as comunidades locais, os grupos religiosos, a família, como meios de promover a educação básica, e, portanto, não somente à escola é destinado o espaço formal de aquisição de conhecimentos, o que corrobora com o fato de a escola comparecer de maneira incipiente nos currículos da formação do pedagogo. Além disso, mesmo que, talvez, não seja consciente, vê-se a incorporação neles, do ideário da “sociedade do conhecimento”, por meio do qual se alega que as informações estão disponíveis em todos os espaços da convivência humana, e a escola torna-se apenas um deles e não mais o predominante, uma vez que não há um conhecimento (científico) que seja mais verdadeiro do que os ‘saberes’ construídos pelos sujeitos no âmbito de seu cotidiano.

Nesse sentido, a realidade dos cursos de pedagogia, apresentada pelo estudo de Gatti e Nunes (2009), parece confirmar o que tem sido característico do pensamento pós-moderno: a fragmentação, a indeterminação e a intensa

desconfiança de todos os discursos universais e/ou totalizantes (HARVEY, 2012). Não deveria causar estranheza, caso esses elementos contribuíssem para análise dos dados, de que os currículos dos cursos de pedagogia, e das demais licenciaturas, estivessem organizados dessa forma ou que os resultados advindos do desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e internacionais sobre a qualidade do ensino básico no Brasil expressassem preocupação. Ao que parece, há um cumprimento da agenda neoliberal e pós-moderna na formação de pedagogos, de professores, de modo geral, e na organização do ensino nas escolas de educação básica, ou seja, em tempos de “crise da razão”, do relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, como orientadores do que se define no campo educacional, isso parece levar “[...] a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (DUARTE, 2011, p.247).

Na intenção de continuar resolvendo o problema da crise da formação do pedagogo na contemporaneidade, portanto, pretende-se explicitar que as implicações dessa crise advêm de uma sociedade que demanda um pedagogo descaracterizado e ambíguo, pois o projeto de sociedade da burguesia é o motor dessa ambiguidade.

A explicitação de tal assertiva dar-se-á a partir da análise de quatro Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de pedagogia, de IES públicas e particulares, localizadas na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima. A análise destes documentos revela que há proximidade entre eles, e esta ocorre a partir da identificação de características que os aproximam do ideário pedagógico hegemônico: neoliberal e pós-moderno, o que evidencia as implicações das demandas da sociedade capitalista globalizada sobre a pedagogia e a formação do pedagogo pós-DCNP de 2006.

Com essa análise, pretendemos evidenciar a “confusão” pedagógica instaurada na formação de pedagogo como uma marca da cultura global sincrética da sociedade de consumo moderna, como apresentada por Hobsbawm (2013), a qual acirra a crise da pedagogia como ciência da educação. E, conseqüentemente, a crise de identidade do pedagogo, formado para dar conta da educação de crianças, de jovens e de adolescentes orienta-se, geralmente, por uma coleção de ideologias.

5.1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E A DEFINIÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE

O momento em que o Brasil adentra numa nova fase, na sua política e economia, com o fim do Regime Militar, em 1984, coincide com a retomada internacional pós-crise de 1981/1982, como se explicou na seção anterior que, de acordo com Martins (2005), foi a mais pesada do período pós-guerra e pode ser considerada como o definitivo ponto de ruptura da velha ordem capitalista. Ainda na década de 1980, no Brasil, com a reabertura política, a esperança estava na participação democrática, na escolha de seus governantes, expressa na grande manifestação pelas “Diretas Já”, em que o povo tomou as ruas.

Neste contexto, integrantes de movimentos sociais, estudantes, intelectuais, artistas etc., reuniram-se na luta por direitos, como: educação, terra, habitação, saúde, previdência social, entre outros, para que fossem assegurados e fornecidos pelo Estado. É nesse ínterim que a Constituição Brasileira, aprovada em 1988, foi elaborada com a ampla colaboração de diferentes segmentos da sociedade, a qual será considerada como cidadã dada à forma como foi conduzida sua formulação pelo Congresso Nacional Constituinte, em 1987.

É nesta conjuntura que o Movimento dos Educadores efetivou mobilizações, embates e manifestações em Encontros, Reuniões e Conferências para a proposição de uma formação confrontadora ao instituído no período do Regime Militar, para se repensar a realidade social e educacional, na perspectiva de sua transformação, pois os rumos que tomaram a formação de professores, em geral, é a do pedagogo, em particular, mediante as reformas educacionais efetivadas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, geraram insatisfações e resistências entre educadores e estudantes da área.

Os debates em torno do que deveria ser a formação dos profissionais da educação, com seu marco no ano de 1978, e durante toda a década de 1980, materializaram-se em propostas encaminhadas aos setores governamentais, na expectativa e na crença de que fossem incorporadas pelas políticas públicas em reforma, mediante o significado do momento histórico de um país que se pretendia democrático.

O Ponto de partida da mobilização foi a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), organizado com o objetivo de divulgar resultados da pesquisa 'Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação', o qual transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de 'cima para baixo' nas decisões sobre as questões educacionais (AGUIAR et al, 2006, p.823).

Na pauta desses encontros estava a formação dos profissionais da educação de todas as licenciaturas. Sobre o curso de pedagogia, o destaque era dado à fragmentação do processo formativo e à determinação do currículo mínimo, no quadro do ideário tecnicista: o de formar os recursos humanos da educação. Era justamente a essa formação que o Movimento se contrapunha, visando à redefinição e à busca da identidade desses cursos, ao defender a docência como base da formação e da identidade de todo educador.

Contudo, a entrada na década de 1990 mudará o curso da sociedade brasileira no âmbito da economia e da política. Com as recomendações para a América Latina, estabelecidas no Consenso de Washington, em 1989, e as eleições para a presidência do Brasil, que elegeu Fernando Collor de Melo, terá início um conjunto de mudanças que serão efetivadas, posteriormente, nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 a 2002, continuando nos governos Lula e Dilma.

Em seu primeiro ano de mandato, o presidente FHC publica o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, o qual foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em sua reunião de 21 de setembro de 1995, em seguida, foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou e publicou. Este documento constitui-se em um marco importante na reconfiguração do papel do Estado brasileiro e de sua economia, sob as orientações da agenda neoliberal de tornar o estado mais "efetivo" em suas relações político-econômicas internas e externas.

A partir deste momento, inicia-se um conjunto de reformas que terá continuidade na entrada do século XXI. É importante ressaltar que, no final do século XX, há a crítica ao Estado de Bem-Estar Social, tecida pelos neoliberais,

principalmente Friedman (1985) e Hayek (1990), para os quais todos os serviços devem ser privatizados. Essa crítica já se manifesta no Relatório sobre o papel do Estado para o desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 1997), na defesa de que este deve ser “efetivo”. Embora o Plano Diretor de Reforma do Aparelho date de 1995 e o Relatório do BM, de 1997, como fora mencionado em nossa análise sobre a apresentação de alguns pontos do documento, na seção anterior dessa tese, o presidente do BM, no prefácio, informa que este era o vigésimo de uma série anual. Então, supõe-se que essas orientações são fruto de um processo, que se inicia com as medidas do Consenso de Washington, em 1989, e tem continuidade, inclusive até os dias atuais. Sob as orientações da época em questão, pode-se verificar no seguinte excerto o objetivo de reformar o Estado brasileiro tornando-o “efetivo” para os interesses do capital.

Dada a crise do Estado e o irrealismo da proposta neoliberal do Estado mínimo, é necessário reconstruir o Estado, de forma que ele não apenas garanta a propriedade e os contratos, mas também exerça seu papel complementar ao mercado na coordenação da economia e na busca da redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1995, p.44).

Nestes termos, não se omite a quais interesses essencialmente o Estado brasileiro serve, ao garantir a propriedade privada, os contratos, o mercado e amenizar suas consequências, buscando reduzir as desigualdades sociais, e não eliminá-las, o que se sabe ser impossível nas relações sociais capitalistas.

A partir da Reforma, o Estado deve organizar-se da seguinte maneira, em termos de atividades, tipo de propriedade e forma de administração:

- 1) Núcleo Estratégico: compreende o Legislativo, o Judiciário, a Presidência, a Cúpula dos Ministérios, o Ministério Público, que devem manter-se de propriedade estatal e sua administração deve ser um misto entre o burocrático e o gerencial;
- 2) Atividades exclusivas: Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Segurança Pública, Seguridade Social Básica, que se mantêm de propriedade estatal e administração gerencial;

- 3) Serviços não exclusivos: Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus, que passam à propriedade pública não estatal (publicização) e administração gerencial;
- 4) Produção para o mercado: Empresas Estatais passam à propriedade privada (privatização), com administração gerencial (BRASIL, 1995).

Observa-se que o seu papel como regulador (ou desregulador?), fiscalizador e subsidiário ao livre mercado, incidirá sobre a transferência de muito de suas funções para a esfera da “sociedade civil”: empresas, ONGs, associações, agências de fomento públicas não estatais, configurando a parceria público-privado em alguns setores e a completa privatização em outros. E, desta feita, a educação não sairia ileso.

Ressaltamos que, na formulação das diretrizes e bases da educação nacional reflete-se o momento de transição dos anos de 1980 para 1990 em diante no Brasil, como relata Saviani (2008b). As discussões para a formulação daquelas tiveram início anteriormente aos trabalhos da Constituinte, quando ocorreu a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em agosto de 1986, com o tema central “A educação e a constituinte”, em que se aprovou na assembleia de encerramento a “Carta de Goiânia”, contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. A mobilização dos educadores, mantida após tal evento, garantiu com que quase todos os pontos fossem incluídos no texto da Constituição e, na sequência, eles começaram a trabalhar na proposta das diretrizes e bases da educação nacional.

O fato é que, no contexto de Reforma do Aparelho do Estado, em outra conjuntura política e econômica interna e externa, após tramitar por oito anos entre a Câmara dos Deputados e o Senado, sob a pressão dos *lobistas* das instituições privadas, publica-se, em 20 de dezembro de 1996, a Lei Darcy Ribeiro nº. 9.394/96, em que se distorce o que inicialmente havia sido proposto pelos educadores e sido sistematizado pelo professor Dermeval Saviani.

Um exemplo ilustrativo das distorções e que reflete a alteração do papel do Estado, pode ser apresentado no que se refere ao trato da educação no texto da Constituição e no texto da LDB. No primeiro documento, no Capítulo III “Da Educação, da cultural e do desporto”, Seção I “Da Educação”, assim se especifica:

Art. 205. A **educação, direito de todos e dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.128).

E na LDB nº. 9.394/96, Título I “Da Educação”:

Art. 1º - **A educação abrange os processos formativos** que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º - A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

No Título II “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”:

Art. 2º - A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- **igualdade** de condições de acesso e permanência na escola;

II- **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV- respeito à liberdade e apreço à **tolerância**;

V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII- valorização do profissional da educação escolar;

VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX- garantia de padrão de qualidade;

X- valorização da experiência extraescolar;

XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Embora a alteração na ordem das palavras ou o uso dos mesmos termos em textos diferentes possam parecer desprovidos de interesses ou ter o mesmo significado, na verdade, pode desviar a atenção para mudanças fulcrais no contexto o qual elas expressam.

Observamos que o texto da Constituição parece representar os anseios da socialdemocracia no pretendido Estado de Bem-Estar Social, pois a educação é considerada como um direito de todos e dever primeiramente do Estado e depois da família. Em suas finalidades, a educação deve, nos termos da lei, conciliar o desenvolvimento do indivíduo, ao mesmo tempo, o cidadão, e qualificá-lo para o trabalho. Observa-se que, embora sua elaboração tenha sido participativa, como relata Saviani (2008b), parece que não conseguiu evitar os ideais burgueses da educação, de conciliar as necessidades materiais com as ideais, entre o mundo do trabalho e da cidadania, do indivíduo e do coletivo, do homem egoísta e do cidadão.

Na LDB nº. 9.394/96, apesar de muitos dos termos utilizados serem os mesmos do texto da Constituição, não portam os mesmos significados, ante as mudanças ocorridas na sociedade e no papel do Estado para ser “efetivo” com os anseios de uma sociedade civil. A educação já não aparece mais como um direito, mas mais fluida, flexível, ao abranger diferentes processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, conciliando o público e o privado. Se em seu significado a educação concilia o público e o privado, em seus princípios e finalidades, confirma não ser dever do Estado em primeira instância, mas sim da família o de provê-la. A mudança na posição dos conceitos parece não ser aleatório ao situar-se o momento de aprovação do texto da LDB nº. 9.394/96 com o da reforma do Estado, que passa a cumprir um papel menos executor e mais legislador e fiscalizador.

Além disso, os princípios parecem demonstrar o cumprimento, pelo país, com os compromissos assumidos em Jomtien, em 1990, os quais foram reforçados no Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998). Com a saída de cena do Estado como empresário e provedor dos serviços sociais, cabe à educação difundir os princípios de liberdade e de solidariedade

entre os homens, ou seja, os ideais burgueses reconfigurados, em que à educação cumpre dar conta da contradição entre os interesses individuais e coletivos, entre ser livre e ser solidário, entre o desenvolvimento do educando e o exercício da cidadania. Educação necessária para inserir-se no mundo do trabalho, cada vez mais escasso e competitivo, questão que a burguesia se debate, desde o século XIX, como já discutido nessa tese.

Indicam-se, ainda, ideais burgueses reconfigurados, pois como observamos pelos termos em destaque no Art. 3º da LDB, *liberdade, igualdade e tolerância*, poderia aludir-se aos ideais da Revolução Francesa: *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. Devido, porém, ao acirramento das contradições historicamente terem fugido do controle da própria burguesia, ao contrário do ideal de sociedade fraterna, para suportá-las parece restar ao mundo somente ser tolerante.

É claro que ao longo dos dois documentos é possível explicitar como neles manifestam-se seus determinantes econômicos, contudo, centrou-se nesses Artigos, somente para exemplificar a relação entre o político e o econômico e também a relação entre educação e sociedade. Ainda no Artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996), é possível destacar os compromissos firmados com a “Educação para Todos”, bem como com o ideário dominante, ao determinar nele que o ensino se baseie no *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, garantia de padrão de qualidade, gestão democrática do ensino público, valorização da experiência extraescolar e na vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*.

O ensino baseado no *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* pode incorrer no relativismo, epistemológico e cultural, de que não há certo nem errado nem inferior nem superior, bem ao gosto dos pós-modernos, que negam a razão para a apreensão da realidade tal como ela é, ideia expressa em correntes filosóficas como o neopragmatismo e o pós-estruturalismo, nas quais os jogos de linguagem e as textualidades são as formas de expressão das diferentes narrativas que os indivíduos fazem da realidade e tem mais validade ou o mesmo valor que as metanarrativas, que o conhecimento científico, o que parece corroborar com o princípio da *valorização da experiência extraescolar*, ou seja, os

saberes do cotidiano, ou obtidos de outras formas que não na escola. Ao mesmo tempo, a *coexistência entre instituições públicas e privadas*, parece sugerir que, se formalmente se mantém a separação entre o Estado e a sociedade civil, na prática social nem o Estado nem a sociedade civil têm espaço para o domínio público, mas somente para o domínio da propriedade privada, da mercadoria e do mercado, incorporando a educação não mais como direito, mas como serviço.

Este aspecto pode ser acenado, pelo fato de entender-se que, apesar da instituição que oferta o serviço da educação ser “pública” e “gratuita”, a lógica incorporada por elas para sua administração parece ser empresarial, quando se determina que o ensino deva ocorrer mediante a *gestão democrática* e a *garantia de um padrão de qualidade*, induzindo a estabelecer uma relação com a organização produtiva flexível, que tem como princípio a gestão participativa e democrática nas células de produção entre os membros das equipes, visando à gerência e a manter o ritmo da produtividade e a garantia da qualidade total na produção, evitando desperdícios: de tempo e de recursos materiais e humanos.

As estratégias de formação de consenso não são novas, mas elas se reconfiguram de acordo com a conjuntura do momento. Assim, Neves (2005, p.89) refere-se, de modo geral, sobre esta nova etapa na história política do Brasil:

De modo geral, pode-se afirmar que a história política do Brasil, a partir dos anos de 1990, tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional. Essa história tem sido também a história de tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manterem viva a utopia socialista, em face da adesão cada vez mais significativa de segmentos da classe trabalhadora a postulados e ações neoliberais [...] (NEVES, 2005, p.89).

Nesta direção, a formação de professores não poderia ficar incólume, como estratégia para se estabelecer o consenso necessário ao ajuste do país à economia globalizada, ou seja, diante das recomendações internacionais busca-se demonstrar a ineficiência do Estado brasileiro e de seu sistema público de ensino, no sentido de justificar a redução dos gastos públicos com educação, dentre eles, a formação docente.

Até a publicação da LDB nº. 9.394/96 houve intensos debates referentes à concepção de formação defendida pelas entidades representativas do Movimento dos Educadores que tramitaram no Legislativo. Após a promulgação da LDB nº. 9.394/96 houve a necessidade de regulamentações de vários aspectos, por meio de Decretos, Pareceres e Resoluções, definindo-se novas Diretrizes para o Ensino Superior, entre estas, as da formação dos profissionais da educação.

No que tange ao Curso de Pedagogia, nos termos da LDB (BRASIL, 1996) os quase 20 anos de discussões e elaborações realizadas pelo Movimento dos Educadores no que se refere à superação da fragmentação na formação foram diluídos, tendo em vista a autorização na Lei da criação de Instituto Superior de Educação e, neste, o Curso Normal Superior, com características de um curso de formação de professores para a atuação nos anos iniciais da educação básica, tal como o Curso de Pedagogia.

Como destacam Scheiber e Aguiar (1999),

Na LDB nº 9.394/96 o problema ficou explicitado, quando essa lei criou o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (art. 63). Esse curso foi previsto para compor os Institutos Superiores de Educação. A única referência, na lei, ao curso de pedagogia, está no art.64, que diz que 'a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. A lei, portanto, não extinguiu o curso de pedagogia (SCHEIBER; AGUIAR, 1999, p,223).

O fato de a LDB (BRASIL,1996) não dar por extinto o Curso de Pedagogia não significava que nas entrelinhas essa possibilidade não fosse suscitada, pois com a criação do Instituto Superior de Educação (ISE), a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil passou a ser ofertada também no Curso Normal Superior, e as funções de administrador educacional, supervisor escolar, orientador educacional e inspetor, não sendo direcionadas especificamente ao pedagogo, poderiam ser desempenhadas por profissionais formados em licenciaturas de outras áreas, e em cursos de pós-

graduação em educação. Então, questiona-se: qual a necessidade do Curso de Pedagogia?

Implicitamente, tal política indica que a formação docente destina-se para um espaço restrito ao ensino e, portanto, distanciado do compromisso com o tripé da formação universitária: ensino, pesquisa e extensão, o que significou a implantação de instituições voltadas à pesquisa e de instituições voltadas ao ensino, separando a formação docente da produção de conhecimento no campo da educação e da ciência pedagógica.

Como desdobramentos, debates foram travados em torno dessas questões nos anos subsequentes à promulgação da LDB nº. 9.394/96, resultando em propostas, elaboradas pelo Movimento dos Educadores e enviadas ao Conselho Nacional de Educação – CNE, para aprovação, além de várias instituições formadoras articularem mudanças nos cursos de formação de professores, considerando os princípios da Anfope³⁰: a formação do educador de caráter sócio-histórico; a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação, como necessidade de superação da fragmentação da formação; a base comum nacional; a sólida formação teórica; e a gestão democrática (ANFOPE, CEDES, ANPED, 2004).

No final dos anos 1990, mais precisamente no ano de 1998, dá-se início ao movimento de discussão sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, com a instituição da Comissão de Especialistas de Pedagogia para sua elaboração, o que, de acordo com Aguiar et al (2006),

[...] desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia. O resultado desse

³⁰ Durante a I Conferência Brasileira de Educação – CBE, realizada em São Paulo, no ano de 1980, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas com o objetivo de mobilizar os educadores e estudantes acerca das reformulações dos cursos de formação de educadores. No I Encontro Nacional do Comitê, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1983, no documento final – *Documento de Belo Horizonte* – há a transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. Os encontros da CONARCFE ocorriam de dois em dois anos, porém, em 1989 foi realizado extraordinariamente o IV Encontro Nacional com o objetivo de posicionar-se em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Durante este Encontro, a CONARCFE transformou-se em associação e, em 1990, tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, em virtude de suas atividades estarem adquirindo características mais formais e permanentes (VIEIRA, 2007, p.22-24).

processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-la ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado (AGUIAR et al, 2006, p.824-25).

A trajetória de embates, negociações, concessões e audiências públicas junto ao CNE, nos encontros, seminários e reuniões, culminaram na elaboração de documentos propositivos para as DCNP, entre os anos de 1998 e 2005. Em 13 de dezembro 2005, foi aprovado, por unanimidade, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, em que se propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, homologado pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, a qual traz a redação final do disposto no referido Parecer, com a alteração proposta no Parecer CNE/CP nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006, referente ao art. 14, que passa a contemplar o disposto no art. 64 da LDB nº. 9.394/96, garantindo a formação, do licenciado em pedagogia, para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada.

Em análise comparativa entre a proposta elaborada pelo Movimento dos Educadores, intitulada “A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, a qual teve como signatários: Anfope, Anped e Cedes, enviada ao CNE no dia 07 de novembro de 2001 e reenviada em 10 de setembro de 2004; e o Parecer nº 05/2005, documento que fundamenta a Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, e dispõe as DCNP, verificou-se que neste documento constam muitas expressões, termos e conceitos semelhantes ou iguais aos utilizados no elaborado pelas entidades representantes do Movimento dos Educadores, contudo foram ressignificados e não são empregados com o mesmo sentido que tinham para esses, mesmo porque os documentos foram elaborados mediante necessidades práticas e teóricas diferentes e concepções antagônicas de formação do pedagogo. Nas DCNP verificam-se aproximações aos postulados neoliberais e pós-modernos, reiterando princípios das reformas educacionais,

como eficiência, competência, pluralismo de ideias, formação para a cidadania, flexibilização etc. (PETERNELLA; GALUCH, 2012).

Após a promulgação das DCNP, as IES que formavam professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tiveram o prazo de até um ano, ou seja, até maio de 2007, para a reformulação e o ajuste de seus projetos pedagógicos às orientações do referido documento oficial. Este é resultante de um longo processo de embates, negociações e disputas de propostas de formação do pedagogo, ocorrido no movimento de reformas da educação brasileira, deflagrado em meados dos anos de 1990. É com base neste cenário que nos propomos a análise de PPC de pedagogia, tomando como amostra projetos de IES, públicas e particulares, no estado de Roraima, cuja exposição faremos no próximo item.

5.2 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Para verificar as implicações da crise da pedagogia na formação do pedagogo no Brasil na atualidade, no contexto de reformas das políticas educacionais sob o ideário neoliberal e pós-moderno, realizamos a análise de PPC de pedagogia, no estado de Roraima. Para a identificação dos PPC fizemos um levantamento via sistema e-MEC, selecionando a opção “Busca Interativa”. À época da coleta dos dados registrou-se a informação de 14 instituições ativas e, dessas, cinco ofertam curso de pedagogia na modalidade presencial e nove na modalidade a distância. Daquele total, duas são instituições públicas e doze privadas, o que reflete a tendência nacional: do *lócus* de formação do pedagogo ser as IES privadas e, no caso de Roraima, na modalidade a distância.

Para a seleção da amostra foram estabelecidos os seguintes critérios: cursos ofertados na modalidade presencial, de instituições públicas e privadas, que disponibilizassem os PPC *online* ou em atendimento à solicitação da pesquisadora via *e-mail*. A partir destes critérios foi possível ter acesso a quatro projetos pedagógicos na íntegra, sendo dois de IES públicas e dois de IES particulares, pertencentes a diferentes instâncias administrativas: federal, estadual e particular, e, também, a diferentes organizações acadêmicas:

Universidade, Centro Universitário e Faculdade Isolada. Os quatro PPC analisados serão identificados pelas letras A, B, C e D.

Salientamos que a pesquisa realizada caracteriza-se como documental, com base em Ludke e André (1986), que afirmam que os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Nesse sentido, consideramos, nesse estudo, o documento, como uma objetivação, expressão de ideias de sujeitos historicamente datados, por isso não podem ser isolados do contexto sócio-histórico de sua produção. No caso dos PPC analisados, destacamos que expressam a história do presente recente, pois tratam-se de documentos institucionais, que representam a organização de uma prática social em processo e o que está objetivado neles como ideias, formalmente estruturadas, mas não desprovidas de conteúdo.

Entendemos que o que está proposto neles, como documentos históricos, é a manifestação de conceitos e ideologias produzidos em uma dada prática social, que tomam a forma, na definição dos seguintes aspectos: o tempo, o espaço e o modo de organizar a formação; o perfil do profissional a ser formado; os objetivos da formação; o campo de atuação do futuro profissional; a matriz curricular (que sintetiza a eleição de disciplinas; de seus conteúdos e o modo como serão ofertadas); carga horária; períodos etc., que em si já determinam e expressam uma rotina nas/das IES e, além disso, o conteúdo como resultado do processo histórico e social. Vale destacar, ainda, que os PPC são elaborados para criação, autorização, funcionamento e avaliação para reconhecimento dos cursos de graduação, o que requisita seguir certas normas e legislação estabelecidas externamente às IES que os ofertam o que, em alguma medida, finda por orientar a dinâmica da formação estabelecida a partir de um ideário que permeia mais amplamente a sociedade, mesmo que o disposto nos PPC, incluindo as ementas das disciplinas constantes na matriz curricular, não se concretize integralmente no processo formativo.

Para se compreender quais as implicações da crise da pedagogia na formação do pedagogo na atualidade, foram definidas unidades de análise em que se agruparam os dados coletados a partir dos indícios neles presentes que

permitissem aproximar das discussões tecidas ao longo dessa tese. Cabe informar que as unidades de análise foram sendo definidas e redefinidas na medida em que se avançava na sistematização do referencial bibliográfico e nas análises dos documentos das OI. Deste modo, estabelecemos um movimento de leitura do material, sistematização, apropriação e elaboração teórica ao mesmo tempo em que eram lidos os PPC selecionados como amostra. Com a mediação teórica, a atenção sobre os dados foi ficando cada vez mais apurada, o que permitiu, no processo, ir “enxergando” aspectos que em um momento anterior não se “enxergava” e, assim, sucessivamente. Mesmo que se tenha procedido com o agrupamento dos dados nas unidades de análise não significa tomá-las de maneira estanque, mas que selam, correlacionam-se e incidem-se, mutuamente. Assim, ficaram denominadas as unidades de análise: *relação educação-sociedade; concepção de ciência e do processo de conhecimento; papel da escola e do ensino; expressão dos pressupostos que fundamentam a formação na matriz curricular.*

Essas unidades serão fundamentais para a compreensão de como a crise da pedagogia expressa-se na formação do pedagogo, entendendo-a como manifestação das contradições da sociedade capitalista, isto é, “[...] a contradição radical entre o desenvolvimento das forças produtivas e a irrealização estrutural das promessas civilizatórias do capital” (ALVES, 2013, p.198).

A educação, organizada pelo aparato do Estado, cuja política consiste em subordiná-la às relações de produção, é chamada a contribuir e a consolidar determinada base social. De acordo com Konstantinov, Savich e Smirnov (1962), outras formas de superestrutura também desempenham um papel muito importante na educação, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Religião, a Ética, a Arte, as quais determinam a correspondente interpretação das disciplinas que se estudam nos centros docentes ou são utilizadas nos meios educativos. A educação, por sua vez, possui uma importância sumamente grande para todas as formas e classes de superestrutura, pois, por meio dela, influencia-se de maneira sistemática, com um sentido e um fim determinados, sobre a psicologia do educando para desenvolver nele ideias desejadas pelo educador. Convém deixar claro que as ideias do educador não podem ser nunca arbitrárias e estão sempre determinadas pelo conjunto das relações sociais. Não em vão, o

educador, antes de chegar a sê-lo, recebe, ele mesmo, a educação correspondente.

A partir deste pressuposto, a tese defendida é a de que as ideias presentes nos PPC de pedagogia analisados são determinadas pelas relações sociais capitalistas na conjuntura macroeconômica e política atual, contribuindo para a formação do consenso, por meio de um processo educativo que corrobora a adaptação à sociedade e não como instrumento de luta para a sua superação. Assim, para que o pedagogo possa educar para o consenso, antes ele precisa ser educado com o mesmo propósito.

5.2.1 Relação educação-sociedade

Nos documentos analisados nas seções anteriores, elaborados em conferências, reuniões ou por comissões constituídas pelas OI, bem como nas formulações teóricas pós-modernas, amplamente difundidas, observamos o chamado para o respeito à diferença, à diversidade cultural, ao pluralismo e à identidade, em oposição a relações sociais ou teorizações totalitárias de base positivista e tradicional, que impõem um padrão europeu ou americano de vida, que oprime ao não valorizar as manifestações próprias de cada grupo cultural, os quais reivindicam este direito. Dentre estas reivindicações, pauta uma educação diferenciada, que atenda às especificidades culturais a que a escola tenha que se adequar. Esse fato é constatado nos PPC de pedagogia analisados, sob o argumento de ser uma necessidade social à qual o pedagogo precisa se atentar:

O Pedagogo [...] será capacitado **a estar atento à diversidade e à pluralidade** das instâncias pedagógicas (escolares e não escolares), **considerando o contexto multicultural** que compõe a região amazônica e, sobretudo o Estado de Roraima, desenvolvendo **capacidades para identificar e responder às demandas sociais** em relação à profissão, **mantendo uma conduta ética** (PPC-A, 2009, p.13, grifos nossos).

Para a formação do licenciado em Pedagogia [...] É necessário que saiba, entre outros aspectos, que **entre os povos indígenas**, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e **valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades**, bem como de

articulação entre as **organizações tradicionais indígenas** e o restante da sociedade brasileira (PPC-B, 2008, p.10, grifos nossos).

Nas passagens acima, observamos a preocupação com a especificidade étnica, com a valorização da cultura pela escola, cujo papel é o de promover o desenvolvimento sustentável e territorial. Nestes termos, supomos uma aproximação ao ideário pós-moderno, que supervaloriza a cultura sem relacioná-la com formas objetivas de produzir a vida, isoladas de relações sociais capitalistas. Parece não ser mais a produção da vida que produz a cultura, mas a cultura que produz a vida nas localidades em que vivem os grupos étnico-raciais, sem que se problematizem as relações de trabalho que estabelecem entre si e entre os outros para sobreviver, remetendo a conceitos abstratos, como sustentabilidade e território. Embora nas duas passagens dos PPC anteriormente mencionadas não seja negada a articulação entre as *organizações tradicionais indígenas* e *o restante da sociedade brasileira*, supomos que predomina nesta articulação a necessidade de a sociedade não se impor sobre aquela, já que a cultura indígena deve ser respeitada.

Deste modo, há o entendimento de que a escola, na busca por superar a perspectiva da pedagogia tradicional, a qual versou sobre a integração destes povos à sociedade brasileira, pode recair no extremo oposto, restringir o conteúdo escolar, ao que têm sido considerados elementos específicos da cultura dos grupos indígenas, comumente interpretados como seus artefatos, comidas típicas, adornos, danças, vestimentas, mitos, contos, língua etc. Com isso, buscam cultivar ou resgatar, desconsiderando o ensino de conhecimentos que permitam a compreensão dos determinantes dos conflitos de terra, da violência, da exploração e da miséria a que estes povos estão submetidos, corroborando o propósito de apaziguamento das tensões como proposto, por exemplo, no Relatório Delors (1998).

Não restritos à especificidade étnica, no PPC-C e PPC-D, também se destaca a necessidade de o curso de pedagogia fundamentar-se em aspectos que colocam em relevo a cultura e suas relações com a educação, transparecendo que a valorização das diferenças é uma possibilidade de enfrentar os conflitos que surgem ante as mudanças na sociedade em crise,

fundamentais para o exercício da cidadania e na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Para conceber os fundamentos do CLPed [Curso de Licenciatura em Pedagogia], buscamos **definir nossa visão sobre o mundo contemporâneo**, sobre homens e mulheres nele inseridos, bem como **sobre a dinâmica da produção da cultura e suas relações com a educação**. Nas últimas décadas, fomos bombardeados por um festival de pronunciamentos alarmantes, no que diz respeito ao conjunto das relações sociais existentes. Pronunciamentos que alardearam uma sociedade em crise, em meio à euforia de uma suposta vitória do conservadorismo econômico. Crise do homem moderno, crise dos paradigmas científicos, crise do socialismo real, crise do humanismo, crise do Estado do Bem-Estar Social entre outros. É preciso, todavia, resgatar o múltiplo sentido da noção de crise. Como se sabe, para os chineses, o ideograma que expressa a palavra **crise significa, também, oportunidade. Um olhar, mais positivo, sobre a situação de crise permite que percebamos estar nos umbrais de uma mudança nos moldes de pensamento**. Essa mudança **não descarta o conflito e a possibilidade sempre aberta de gestarmos nosso futuro, entendendo as diferenças como fundamentais** (genéricas, étnicas, geracionais etc.); enfim, abre-se a **novas formas de interpretação e intervenção pedagógica** na realidade social (PPC-C, 2014, p.8-9).

[...] **formar profissionais para a participação na construção** de uma escola democrática e para o exercício de prática educativas que possibilitem criar condições **para que todos os acadêmicos desenvolvam suas capacidades** e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos **de compreensão da realidade (formação de valores e atitudes, à economia, ao sexo, às drogas, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia etc.)**, e **de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas**, condições estas, fundamentais **para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente** (PPC-D, 2013, p.20, grifos nossos).

De tal forma, advém a formação de um pedagogo atento à diversidade e à pluralidade, capacitado a identificar e a responder às demandas sociais e com conduta ética num contexto que se entende multicultural, que entenda a crise como oportunidade de inovar e de desenvolver um olhar diferenciado sobre a realidade, que conceba a escola como mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica e territorial das comunidades, que essas questões possam ser consideradas como fundamentais

para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. Como destacamos, as passagens extraídas dos PPC para exemplificar a discussão sobre as implicações da crise da pedagogia sobre a formação do pedagogo no início do século XXI, possibilitam-nos aproximá-los de postulados do “novo pluralismo” ou da “política de identidade”, sugerindo que na formação não se recorra à busca dos determinantes dos problemas, que nos espaços escolares e não escolares possam ser enfrentados, mas sim a soluções imediatas a problemas tomados como particulares.

A formação do pedagogo, ante os pressupostos acima destacados, parece substituir a relação entre educação e sociedade pela relação entre educação e cultura, já que o próprio termo “sociedade”, para o “novo pluralismo”, como assevera Wood (2011), expressa um sentido totalitário. Nesta perspectiva, a proposta é a de valorização das interpretações e expressões próprias dos grupos sobre a realidade, apartando o conceito de cultura das questões políticas e econômicas, de como esses indivíduos produzem a vida e das relações sociais que estabelecem, interna e externamente, nesta produção. Com isso recai no relativismo cultural, ao centrar a educação no mundo vivido, no existencial, não havendo certo ou errado, mas apenas as interpretações possíveis dos indivíduos ou dos grupos sobre a realidade, caso esta seja considerada, o que nos permite aludir ao neopragmatismo.

Além disso, identificamos uma contradição nos rumos da atuação do pedagogo ao ter que educar para o respeito à diferença e à pluralidade cultural, ao mesmo tempo em que educa para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática não excludente, sem que sejam questionadas as bases objetivas que promovem a exclusão ou que seja uma sociedade democrática no marco do capitalismo.

Com base nisso, se o entendimento da cultura limita-se aos aspectos étnico e racial, de identidade de grupos, como concebida nos postulados do pluralismo cultural, de que possuem ritos e universos cosmológicos próprios, com o direito de desenvolver seus modos de ser e de pensar; a educação para a cidadania e a democracia pressupõe aspectos do Estado moderno, o que implica o voto universal, conjugado aos princípios de liberdade e de igualdade jurídica sob as relações sociais de produção capitalista, uma vez que é nesta sociedade

que se vive. Então, como educar para as duas coisas sem que a educação para a democracia e a cidadania não interfira na educação para a diversidade, sendo a primeira a forma dominante?

Entendemos que educar sob os moldes de não interferir nas diferenças dos grupos culturais, respeitando-as, significa concebê-los como imunes das relações com a sociedade majoritária, portanto, tais manifestações culturais aconteceriam no âmbito extraeconômico, apartados de relações capitalistas de produção, mas inseridos nas relações com o Estado. No entanto, Wood (2011) explica que isso se constitui em uma ilusão, pois também o Estado democrático pode ser restringido pelas exigências de acumulação capitalista e a democracia não deixa de ser atingida pela exploração. Essa é uma contradição que não parece ser considerada nos documentos analisados, os quais tendem a convergir com postulados da “nova esquerda”, como já discutimos anteriormente.

A “nova esquerda” ou o “novo pluralismo” almeja uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferença e incentive-a e celebre sem se tornarem relações de dominação e de exploração. Porém, explica Wood (2011), essa “política de identidade” revela suas limitações e fragilidades, tanto teóricas quanto políticas, no momento em que sua democracia é situada nas discussões sobre diferenças de classe. Quer dizer, é preciso respeitar também as diferenças de classe e ignorar a exploração e a dominação de uma classe sobre a outra? Ou negar a existência das classes sociais? Ou ignorar que a “política de identidade” substitui a “disputa de interesses particulares ou de grupos”? O risco que se corre ao valorizar a cultura descolada de suas questões políticas e econômicas é de que a luta não se situe no âmbito da superação da sociedade da dominação de uns sobre os outros, mas na acomodação das diferenças à dinâmica do capital, negando a eles a compreensão dos condicionantes dos problemas sociais e ambientais que afligem a todos no mundo, hoje.

Logo, em tempos de globalização da economia, a produção sob os moldes capitalistas exige sua expansão em busca de mercado para escoar mercadorias, mão de obra a baixo custo e disponibilização de matéria-prima também a baixo custo, ao não precisar exportá-la, quando se instalam fábricas estrangeiras nos países em que se conseguem esses insumos sem resistências ou apaziguando-as. E, vale destacar que a educação tem sido chamada para tal finalidade, como

nos diferentes documentos elaborados pelas OI, os quais têm orientado a organização do processo educativo em moldes que evitem a compreensão das causas das contradições sociais.

É nesta conjuntura que se difunde a ideologia de respeito à pluralidade cultural, que deve ser garantida pelo Estado como direito, mas não de fato, pois o que é de fato é que o Estado deve ser “efetivo” para preservar a propriedade privada e garantir o livre mercado, como destacado no *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado num mundo em transformação* (BANCO MUNDIAL, 1997) e, no Brasil, no *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado* (1995), os quais buscam convencer de que a forma capitalista de produzir a vida é a melhor. Como a produção neste sistema, porém, é predatória e avassaladora, a estratégia utilizada é a busca do consenso, por meio de um processo educativo que eduque para a tolerância, para o respeito e para a paz, já que a ordem e a harmonia, necessárias ao ritmo da produção, precisam ser garantidas.

Além de atentar-se às diferenças culturais, ao exercício da cidadania e à democracia, nos PPC analisados, há outra adequação requerida ao futuro pedagogo: às inovações tecnológicas e ao avanço científico, buscando neles adequar sua prática, em acordo com o mundo contemporâneo, o que podemos verificar nas passagens selecionadas dos documentos para exemplificar.

Diante do desafio profissional, **o avanço científico e tecnológico exige dos educadores uma reavaliação crítica das relações entre educação, ciência e tecnologia**, aumentando, assim, a responsabilidade dos profissionais da educação, em geral, e dos pedagogos em particular. [...] Esse desafio, presente, sobretudo nos cursos de formação de professores, une-se à **necessidade de esses cursos articularem a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo**. No caso específico do pedagogo, ele deve atuar em espaços escolares e não escolares, na docência, na gestão educacional e produção/difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional (PPC-B, 2008, p.6-7, grifos nossos).

Os indícios presentes nessas passagens permitem-nos averiguar que no PPC-B a *reavaliação crítica das relações entre educação, ciência e tecnologia* não se refere ao questionamento a respeito de como a ciência tem sido

desenvolvida revertendo-se em tecnologias nem sempre são as melhores ou quais as suas consequências para a sociedade em geral, mas perpassa por uma concepção linear e evolutiva de ciência, desconsiderando a ligação entre ela, a tecnologia e as relações sociais, ao considerar-se que o pedagogo adegue-se ao *avanço científico* articulando-o aos *aspectos inovadores do mundo contemporâneo*. Este fato permite-nos, ainda, indicar que a tecnologia é concebida de forma neutra, requisitando ao futuro pedagogo a sua adequação e introduzi-la em sua prática, para que esta seja inovada.

Tal fato sugere ser esta uma maneira de superar formas tradicionais de transmissão do conhecimento, de organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula, ao pretender-se o uso de uma aparelhagem que se apresenta como nova em relação às velhas formas de ensinar, mas restritas à forma e não ao seu conhecimento. Do mesmo modo, a concepção de ciência e de tecnologia está presente no PPC-C, como observamos nos aspectos destacados:

Em um contexto **de globalização econômica e sócio-cultural**, de **avanços tecnológicos** e de **transformações no mundo do trabalho**, **surgem novas exigências** para a formação dos profissionais em decorrência da **velocidade das mudanças**, da **provisoriade dos saberes** e **das contínuas e imprevisíveis demandas oriundas das situações concretas de trabalho**. Articular teoria e prática; **acessar, processar e gerenciar as informações que provêm de diferentes fontes**; integrar **os saberes científico-tecnológicos**, os conhecimentos específicos da formação profissional e dos **saberes tácitos** advindos das práticas sociais e da experiência profissional **são os novos desafios enfrentados para atuar no mundo do trabalho**. Competências intelectuais, organizacionais, comunicativas, sociais e **gerenciais são exigências postas aos profissionais neste novo contexto** (PPC-C, 2014, p.04).

Nesta passagem explicita-se que ao pedagogo cabe adaptar-se às demandas do mundo globalizado, levando-nos a uma aproximação dos pressupostos do ideário da “sociedade da informação”, no qual a sociedade está em constante transformação e há uma velocidade quase impossível de acompanhar. Se os saberes, portanto, são provisórios e as situações concretas de trabalhos imprevisíveis, nós poderíamos questionar: qual a necessidade do pedagogo? E, qual a necessidade de sua formação, já que ele deve articular os

saberes tácitos ao da experiência, e também “aprender a aprender”, posto que à formação profissional requisita que acesse, processe e gerencie informações?

Nesse sentido, destacamos que o desenvolvimento tecnológico ocorre como objetivação de conhecimentos e instrumentos eivados de interesses econômicos e políticos, por empresas que o requerem, principalmente, para vencer a competição no período de retomada após as crises de superprodução, e, desde a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento da ciência, convertido em tecnologias que invadem a vida cotidiana, tem sido aquele necessário para vencer a competição no ramo da produção de armamentos, se consideramos que o país que detém armas mais sofisticadas é aquele que tem melhores condições de negociar sob a ameaça de se apertar ou não o botão que detona bombas nucleares (HOBBSAWM, 1995). Isso não significa desconsiderar que na tecnologia também está a possibilidade de liberdade e de transformação, desde que exploradas sob outras condições.

Assim, a concepção sobre o desenvolvimento tecnológico, que nega as relações de poder e de classe, parece ir ao encontro da ideologia do progresso promovida pela classe dominante, a qual dissimula as relações sociais contidas na tecnologia, impedindo uma avaliação crítica sobre ela e gerando o seu fetiche, em que as criações humanas ao serem concebidas como neutras, passam a dominar os homens em vez de estes as dominarem. Como explica Novaes (2007, p.63) “Uma tecnologia é aprovada como viável se está em conformidade com as relações de poder existente”.

O uso de novas tecnologias na escola pelo pedagogo, se tomadas em sua forma acabada, desprovida das relações sociais que as engendram, remete-nos a pensar nas proposições de Skinner (1972), com suas máquinas de ensinar. O autor, então, preocupado que estava com os rumos que tomavam a sociedade estadunidense e sua repercussão sobre o mundo, pós-Segunda Guerra Mundial, em suas pesquisas psicológicas não negava a ciência, mas o modo como o homem a empregava, portanto, seu projeto científico e social era mudar o comportamento humano, treinando-o para utilizá-la adequadamente (SKINNER, 2003), para o qual ele desenvolveu uma pedagogia tecnicista e tecnológica no contexto do capitalismo das décadas de 1960/1970. Apesar disso, embora Skinner isolasse suas produções das relações de classe da sociedade em que

estava inserido, ele indicou o que podemos considerar como um dos objetivos do uso das tecnologias na escola, um mercado para a aparelhagem produzida, como ele mesmo observa: para uma sociedade que produz uma quantidade exorbitante de liquidificadores, geladeiras e televisores, não poderia se queixar de produzir, também, máquinas de ensinar (SKINNER, 1972).

No contexto atual, porém, parece não ser o objetivo incorporar as “novas” tecnologias na prática escolar e o treinamento do comportamento humano para o uso adequado da ciência, como pretendia Skinner (2003), mas para a adequação às máquinas e à empregabilidade, o que é reforçado pela ideologia da “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, pelo fato de que, com essas tecnologias as informações estão disponíveis para serem acessadas a qualquer tempo e em qualquer lugar, basta *eletricidade, internet e computador*, portanto, a igualdade entre os homens parece ser reduzida à possibilidade de consumir. Essa perspectiva de formação presente nos PPC analisados parece ir ao encontro do que defende Delors (1998):

A rapidez das alterações tecnológicas fez, de fato, surgir em nível das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão de obra. Acompanhar e, até, antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. Em todos os setores, mesmo na agricultura sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado. **Esta evolução irreversível não aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou repetição** e verifica-se que se dá uma importância cada vez maior aos investimentos ditos imateriais, como a formação, à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus efeitos. [...] **O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX**, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. **Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão de obra para empregos industriais estáveis.** Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de adaptar-se a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações (DELORS, 1998, p.69-70, grifos nossos).

O que podemos depreender das palavras proferidas no Relatório (DELORS, 1998), quanto à finalidade da inserção das novas tecnologias nos

sistemas de ensino, é a formação de mão de obra flexível que se adapte às demandas do mercado de trabalho, para o que o pedagogo também deve estar atento, em sua formação e em sua posterior atuação, adaptando-se às demandas da sociedade e não a questionando. A finalidade da educação para a empregabilidade também se verificou nos PPC analisados, mas aqui se apresenta uma passagem do PPC-D (2013), em que se manifesta de maneira mais evidente.

É certo que a **educação** por si só não gera emprego, mas **constitui-se num instrumento imprescindível para manter o trabalhador empregado**, além de favorecer sua inserção social no mundo da produção. Além disso, **o grau de escolaridade constitui-se um dos principais fatores que determinam o nível de empregabilidade**. Assim, a promoção, expansão e melhoria da qualidade do ensino ofertado são instrumentos de prioridade social (PPC-D, 2013, p.6).

Observamos, nos PPC de pedagogia, aproximações ao ideário neoliberal e pós-moderno difundido nos documentos produzidos pelas OI, bem como nos documentos oficiais brasileiros, como a LDB nº. 9.394/96 e a Resolução nº. 01, de 15 de maio de 2006, que dispõe sobre as DCNP, e nas teorias pedagógicas “revigoradas” neste contexto, nos quais as propostas de formação respaldam-se e fundamentam-se.

De tal forma, as teorias pedagógicas, quando tomadas de maneira estática e na forma acabada, velam seu processo de elaboração e os interesses ideológicos que as palavras em si não expressam, possibilitando a crença de que o novo ideário porque surge como crítica ao anterior, a ele se opõe, quando, na verdade, é a forma contrária ao até então instituído. Com isso queremos dizer que a perspectiva de formação proposta pelo pluralismo cultural, para a cidadania e a democracia e para acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico com vistas à empregabilidade, ao serem realizadas suspensas das relações sociais de classe, como fatores extraeconômicos, concretizam aquilo que negam na perspectiva teórica que criticam: a neutralidade do conhecimento, como querem os positivistas, estes em sua objetividade e aqueles em sua subjetividade, caracterizando a unidade e a luta de concepções contrárias.

Ante esta neutralidade, a finalidade da educação cumpre dar conta das demandas atuais da sociedade, que os cursos de pedagogia parecem incorporar. Como observamos nos PPC, a articulação, sem questionamentos, entre a formação para o pluralismo cultural, o apaziguamento de tensões, o acompanhamento do desenvolvimento tecnológico e a qualificação para o mercado de trabalho, somente é possível desta forma, por serem tomados como neutros, sugerindo a tentativa de conciliar aspectos contrários, necessários à sociedade na atualidade: a lógica produtivista e apaziguadora, a competição e a solidariedade, como verificados no Relatório Delors (1998). E, ao que parece, tal lógica independe de a IES ser pública ou privada, reafirmando a predominância do privado sobre o público, em que este é dominado por aquele, coerente com a Reforma do Aparelho do Estado “efetivo” para atender às demandas mercadológicas.

Entendemos que a formação organizada nesta perspectiva pouco contribui para o desenvolvimento da pedagogia como ciência e para a formação do pedagogo, ao não possibilitar a apreensão das contradições da sociedade, muito menos de suas causas, por meio do ensino do conhecimento científico em sua historicidade. Nesse sentido, confirma-se a máxima dos documentos das OI, do “aprender a aprender”, já que se prega não haver uma única verdade ou um conhecimento que permita a apreensão da realidade, apenas a percepção individual sobre ela.

5.2.2 Concepção de ciência e processo de conhecimento

Com a discussão anterior afirmamos que negar a realidade e dificultar a compreensão das contradições que são inerentes à sociedade, só interessa a uma classe social: a que tem conduzido à produção da vida, as relações entre os homens e com a natureza, cuja racionalidade revela-se irracional do ponto de vista da formação humana. Só assim justifica-se o ideário dominante na atualidade, o que nega a razão e a possibilidade da apreensão objetiva da realidade. Este é um aspecto que apresenta intensas dificuldades à pedagogia para desenvolver-se como ciência e da qual decorrem implicações, porque não, irracionais à formação do pedagogo, por meio da qual não cumpre a ele, como

educador, apropriar-se do conhecimento mais elaborado que lhe permita atuar cientificamente sobre o processo de formação humana.

Este aspecto da ideologia dominante sobre os cursos de pedagogia, também foi verificado nos PPC analisados, conforme verificamos de maneira evidente na seguinte passagem:

Uma instituição que leva em conta o cenário político, sócio-cultural, econômico, científico e educacional que se projeta para os próximos tempos [...] **tem de estar atenta aos paradigmas da ciência contemporânea e neles procurar sustentar seu projeto pedagógico.** Nesse sentido, **a ação educacional** [...] precisa ter **presente** o fato de que, **embora o objetivo da ciência continue sendo o de tornar inteligível o mundo**, construindo um conhecimento sistemático (metódico) da realidade, **hoje, a ciência se constrói sobre a procura crítica da verdade sobre o contínuo questionamento das teorias e dos processos de investigação. Não é mais o critério de verdade que confere ao conhecimento o estatuto de científico**, cabendo à ciência auferir confiabilidade no controle e na avaliação crítica do método de investigação. **Na concepção contemporânea de ciência**, portanto, **é preciso evitar, em nome de uma única teoria da realidade, deixar de analisar e confrontar outros enfoques teóricos** e de observar a realidade [...] (PPC-D, 2013, p.6).

Observamos que a ciência não é negada totalmente e nem poderia, pois ela tem sido incorporada ao sistema como força produtiva, portanto, necessária aos avanços do capital. Se nesta perspectiva, porém, podemos aludir que ciência é aquela que “torna inteligível o mundo”, ao que parece não é o social, mas o mundo natural, e o científico seriam as ciências naturais, as exatas, as aplicadas, que contribuem diretamente com o processo produtivo, concebidas, também, como neutras. Todavia, Mészáros (2012) ressalta que conceber as ciências naturais e/ou exatas como neutras é uma ilusão, pois essa pretensa neutralidade e objetividade daquelas ciências esquece que quem as produz são os homens em relações sociais, não havendo nelas, portanto, nenhuma neutralidade que possa abrigar-se em tubos de ensaios, calculadoras, esquadros, gráficos e tabelas, nos gabinetes ou laboratórios.

Ademais, se no “mundo da ciência” é necessário reconhecer que a realidade é cognoscível, na ação educativa, já não parece ter a mesma necessidade, como se observa na passagem anteriormente mencionada, do PPC-

D, pois aí a ciência passa a ser negada, ou seja, “*não é mais o critério de verdade que confere ao conhecimento estatuto de cientificidade*” ou “*é preciso evitar, em nome de uma única teoria da realidade, deixar de analisar e confrontar outros enfoques teóricos e de observar a realidade*”. E quais as implicações dessa concepção de ciência para o processo de conhecer nos cursos de pedagogia que forma o pedagogo para estar atento às demandas contemporâneas? No mesmo PPC responde-se a esta questão, como pode ser observado:

A opção epistemológica [da IES] recai sobre esse paradigma científico; **as atividades de ensino [...] têm de estar em consonância com ele**. Isto equivale a dizer que **traçar objetivos de ensino não pode mais equivaler a objetivar conteúdos** (característica da pedagogia tradicional e da ciência dogmática); **consiste antes em identificar situações-problema com as quais o acadêmico deverá lidar**, para o **que deverá acessar**, sistematizar (selecionando, descrevendo, analisando, sintetizando etc.) e **utilizar os conhecimentos disponíveis e necessários**.

Fundem-se assim, no ensino, o processo científico e o pedagógico: uma **pedagogia** que, fundamentada no processo científico, traduz-se essencialmente pelo **ato de facilitar**, de **criar condições para que o acadêmico aprenda a produzir conhecimento científico** (PPC-D, 2013, p.6-7).

Já que a ciência serve à produção, mas não à população, parece justificar não ser atributo do pedagogo, ensinar, uma vez que a pedagogia se constitui no ato de facilitar ao acadêmico aprender a produzir seu próprio conhecimento, como destacado no excerto extraído do PPC-D. Nestes termos, pressupomos que essa concepção pedagógica nele presente aproxima-se do neoescolanovismo, coerente com o processo de globalização da economia, do “aprender a aprender”, em que o método de buscar conhecimento, é mais importante do que o próprio conhecimento. Nele se entende que não existe a verdade, pois esta já não é critério de conhecimento científico, mas sim, a pluralidade de ideias, construídas pelos próprios indivíduos, o que toma sua forma. Isso indica a pensar a banalização da ciência e que, embora se use o termo “científico”, na opção epistemológica assumida no PPC-D, já não significa a busca da verdade como lutava a razão iluminista, mas um “iluminismo às avessas”, como destaca Moraes (2003).

Isso significa dizer que, como fundamento das formas de organização social e de produção em escala mundial, o padrão civilizatório contemporâneo parece ressuscitar os velhos tempos iluministas e, então, propugna-se a famigerada “sociedade do conhecimento”, mas, no processo formativo, dos educadores e, conseqüentemente, a todos por eles a serem educados trata-se, de um iluminismo às avessas, estranho à boa parte de seu sentido original, ao instaurar-se, por um lado, o conhecimento instrumental ou técnico-operatório e, por outro, a associação vulgar das empirias, um ‘saber-fazer’ conformado à aceitação do *status quo*. Como enfatiza Moraes (2003), mesmo quando se admitem transgressões, “[...] estas não ultrapassam o indivíduo ou o grupo. Este modo particular de conhecer, além de condicionado pela prática social restrita, é por ela convencionado. Não são poucas nem casuais as conseqüências dessa inversão para a formação de educadores” (MORAES, 2003, p. 18), como podemos verificar nos PPC analisados.

E, embora, nos demais PPC não se apresente de maneira tão direta a opção epistemológica que fundamenta a formação do pedagogo, parecem não se distanciar dela. As seguintes passagens referentes ao processo de conhecer revelam a concepção epistemológica em que se fundamentam:

Que a avaliação, sempre que possível, **não se centre em aspectos puramente teóricos, mas conhecimentos** que se relacionem com estes **na construção** de uma **reflexão sobre a realidade pelo discente**. Desta forma, **esse discente** será introduzido no campo da pesquisa educacional, **cultivará um pensamento autônomo da realidade pesquisada e refletida por ele**, como também **produzirá conhecimento compatível com as demandas da realidade em que atue**. Que os instrumentos utilizados **garantam e contribuam para a autonomia na construção do conhecimento do discente** (PPC-A, 2009, p.39-40).

Percebemos, nesta passagem, a valorização dos conhecimentos construídos pelo próprio discente, futuro pedagogo, a partir de suas reflexões sobre a realidade empírica, para que cultive um pensamento autônomo da realidade e compatíveis com as suas demandas. Nestes termos, identificamos alguns indícios que possibilitam aproximações ao neopragmatismo e ao neoconstrutivismo, ou seja, a reflexão requisitada pelo discente de pedagogia

parece não ser aquela formulada por Dewey (1953), que embora vinculada ao utilitarismo e à solução de problemas, não negava o conhecimento teórico, o qual considerava a reflexão teórica como uma etapa mais complexa em relação à reflexão empírica. E, ao que parece, é a reflexão empírica, imediata que se requer na formação do pedagogo, pautada em suas impressões subjetivas e não puramente teóricas, recaindo em uma supervalorização do pensamento autônomo, isento de influências, portanto, tomado de forma suspensa das determinações sociais, o que corrobora ao recuo da teoria nesse processo formativo, como enfatizado por Moraes (2003). Este aspecto da formação também pode ser percebido no PPC-B:

O Projeto do Curso de Pedagogia parte da interpretação dos anseios que emergem das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, ancorando-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da Formação de Profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, em que se incluem a sociedade educacional roraimense. **Ancoram-se também no avanço do conhecimento e da tecnologia na área**, assim como nas **demandas de democratização** e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira e roraimense. Neste contexto, entende-se a necessidade de **priorizar a formação baseada na construção, socialização de conhecimentos, habilidades e competências**, permitindo ao profissional da área educacional sua inserção no cenário do mundo contemporâneo [...] (PPC-B, 2008, p.9).

Contudo, nos pressupostos que fundamentam o processo de conhecer, presentes no PPC-B, além da construção do conhecimento e de sua socialização, destacamos a formação pautada no desenvolvimento de habilidades e de competências que, como já discutimos nesse trabalho, remete ao neotecnicismo, ao ser definido, *a priori*, aquelas necessárias à inserção do futuro pedagogo no mundo do trabalho. É, então, caracterizado pela flexibilidade, requerendo dele a sua adequação também a esta demanda da sociedade, como especifica o próprio documento.

Também no PPC-C, o foco do processo de conhecer está no sujeito da aprendizagem e na construção do conhecimento, de maneira ativa e criadora, na sua interação com outros seres e com o meio, sendo o conhecimento o produto desta interação, o que nos permite estabelecer aproximações dos pressupostos nele presentes com o ideário do “aprender a aprender”.

O ser humano, visto como **sujeito da educação** está inserido num contexto sócio-econômico-cultural-político e histórico. **Tem, então, uma dimensão ativa, criadora e renovadora. Na sua interação com os outros seres e com o meio, produz conhecimento.** [...] o **conhecimento é o produto desta interação social** e compreende que seu papel é trabalhar o conhecimento na perspectiva da sua produção e preservação, colocando-as a serviço da sociedade. Dessa forma, [...] compreende a necessidade de promover a participação dos indivíduos como sujeitos da sociedade, da cultura e da história, priorizando a autonomia, a problematização e a conscientização. **Compreendendo a aprendizagem** como um processo eminentemente social, **como um processo ativo e integral do sujeito na construção do conhecimento**, no qual se destaca a influência da cultura e das relações sociais, [...] considera o acadêmico como sujeito do processo educativo, buscando **implementar um fazer pedagógico comprometido com o processo de construção e reconstrução do conhecimento**, com as dimensões sociais e afetivas, com o relacionamento teoria e prática e com a contextualização (PPC-C, 2014, p.51).

Nos diferentes PPC destacamos que o processo de conhecer foca o sujeito da aprendizagem, propõe que por ele o conhecimento seja construído, como processo ativo, para que o fazer pedagógico deva comprometer-se, no sentido de cultivar a reflexão e o pensamento autônomo. Essa concepção do processo de conhecer presente nos PPC apresenta indícios que podem aproximá-los do ideário neoconstrutivista, como destaca Saviani (2008c), pois, ao contrário do construtivismo piagetiano, que buscava compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, enfatizando a experimentação e a explicação de como ele ocorre, mesmo que respaldado por um idealismo objetivo, o neoconstrutivismo cede lugar ao êxito e não à verdade, a um fim prático e não na explicação do conhecimento que se constrói, exacerbando o idealismo ao focar o subjetivismo.

Assim, a concepção de ciência, de conhecimento e de processo de conhecer presentes nos PPC de pedagogia, aproxima a formação do ideário pós-moderno que nega a razão e a existência da verdade, ou do conhecimento, que possa desvelar os determinantes das contradições que a sociedade enfrenta e que refletem nos espaços de atuação do pedagogo, sejam eles escolares ou não escolares. O que se apresenta como novidade, portanto, é o que Duarte (2004) considerou de “revigoramento”, das pedagogias do “aprender a aprender”, que povoam o ideário educacional desde a transição do século XIX para o século XX,

com a democratização da escola pública, utilizada como estratégica para o apaziguamento dos espíritos insurretos e sua adaptação à sociedade vigente.

5.2.3 Papel da escola e do ensino

Não são poucas as queixas de que a escola não acompanha as mudanças da sociedade, de que é retrógrada e que precisa inovar-se. Das análises tecidas nos PPC de pedagogia, notamos que o discurso que fundamenta tais adjetivações, sobre o processo educativo, é recorrente, ao ser destacada a necessidade de inovação pautando-se no respeito às diferenças e ao pluralismo cultural, aos saberes, incorporando o avanço científico e tecnológico, rompendo o paradigma das verdades científicas, desenvolvendo habilidades e competências para a inserção no mundo do trabalho contemporâneo, na reflexão sobre a prática e a construção do pensamento autônomo sobre a realidade, pressupostos presentes nos documentos orientadores da formação do pedagogo no início do século XXI. Assim, cabe ao pedagogo compreender a escola como organização complexa, promovendo a educação para e na cidadania, como se verifica nos quatro PPC analisados.

Reconhecer **a escola** como uma organização complexa que tem a função de promover **a educação para e na cidadania** (PPC-A, 2009, p.12).

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o **conhecimento da escola** como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, **educação para e na cidadania**. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e de valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira (PPC-B, 2008, p.10).

[...] **compreensão da escola** como uma 'organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, **educação para e na cidadania** (PPC-C, 2014, p.12).

[...] o licenciado em Pedagogia deve ter: **conhecimento da escola** como organização complexa que tem a função de promover a **educação para a cidadania** [...] (PPC-D, 2013, p.21).

A educação para a cidadania nos moldes atuais, ante os pressupostos presentes nos PPC analisados, que tem na escola o espaço que cumpre com esta função, permite aludir à concepção de educação ao longo da vida, presente no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), no qual é entendida como a mais vantajosa em matéria de flexibilidade, de diversidade e de acessibilidade no tempo e no espaço, dada as necessidades de adaptações às alterações constantes na vida profissional, em que contribui para o desenvolvimento de saberes e de aptidões, permitindo o desempenho na vida social, que cabe ao sujeito como trabalhador e cidadão.

Entendemos, assim, que a concepção do papel da escola presente nos PPC, não é o espaço que poderia cumprir com a função de transmissão de conhecimentos que contribuam para a compreensão das contradições da sociedade capitalista e dos problemas à humanidade por ela gerados, mas cumpre a ela um papel estratégico, determinado quando de sua democratização à classe trabalhadora, na transição do século XIX para o século XX, de cumprir com a função moral de formar o cidadão de direito e não de fato, pois o de fato é o homem egoísta, que precisa competir e disputar pelas condições que garantam a sua sobrevivência, expressando a dualidade presente na sociedade (GALUCH, 2013). Esta dualidade é revigorada no Relatório (DELORS, 1998), ao definir como papel da escola a formação para a solidariedade e para a competição. Cumpre à escola o papel de formar para a cidadania, mas é retirado o que ela, verdadeiramente, poderia fazer para a formação: fortalecer o indivíduo para que pudesse resistir à adaptação.

A escola passa a não ser o espaço exclusivo, no qual ocorrem processos de ensino e de aprendizagem, mas todos os momentos da vida. Para exemplificar esta assertiva selecionamos a seguinte passagem:

No presente projeto, **são referências básicas** para a formação do Pedagogo as concepções:

- **De que a escola** – especialmente a escola pública – é uma importante agência para a criação e democratização do

conhecimento e para a transmissão do patrimônio cultural da humanidade;

- De que **os múltiplos processos educativos** ocorrem de forma difusa, de maneira informal, envolvendo a sociedade como um todo;

- De que **há outros espaços de educação**, em que os processos de ensino e de aprendizagem podem ser planejados, além da educação escolar;

- De que **o conhecimento dissemina-se de maneira cada vez mais acelerada e diversificada**;

- De que **as necessidades atuais da sociedade** e do mundo do trabalho **exigem dos profissionais de educação uma diversificação de funções** (PPC-B, 2008, p.14-15).

Nesta passagem, observamos que, gradativamente, a escola vai perdendo espaço como socializadora de conhecimentos, como referência básica para a formação do pedagogo. Então, parece predominar a educação difusa, de maneira informal, em vários espaços que não só a escola, dada a forma acelerada e diversificada com que os conhecimentos são disseminados, o que exige diversificar, também, as suas funções.

Desses pressupostos, verificamos as implicações do que já indicamos como o acirramento da crise da pedagogia na transição do século XX para o século XXI, diante do ideário que nega a apreensão racional da realidade. Quer dizer, se o objetivo é manter os homens encantados pela ordem vigente, a escola é convidada para oferecer tal formação. E, do pedagogo, como o profissional que conduz esse processo, espera-se uma formação que atenda ao convite. As consequências desse ideário para o curso de pedagogia, somado ao novo “pluralismo”, com respeito à diversidade cultural, abstraídas das condições objetivas de existência, parecem efetivar a extinção da pedagogia e do curso de pedagogia, pois embora esta possibilidade tenha sido cogitada, historicamente, no Brasil, o curso se mantém, mas esvaziado de seu significado histórico, pois o pedagogo transforma-se em um profissional mutante, adaptável à diversificação de funções que a cotidianidade impõe, incidindo sobre a crise de sua identidade.

Podemos inferir que nas teorias pedagógicas dominantes na atualidade, opondo-se ao que denomina de pedagogia tradicional, o ensino torna-se sinônimo de aprendizagem, porém, ambos os conceitos significando: construção pelo sujeito de conhecimentos que possibilitem desenvolver-se autonomamente. Com isso, desaparece a autoridade do pedagogo como docente, que teria um

conhecimento a ser transmitido, embora isso não signifique desvalorizar o aluno. Deste modo, averiguamos que predomina na formação do pedagogo, como conteúdo, a formação de valores e atitudes, posturas, em detrimento da formação científica, necessária à compreensão das contradições cada vez mais agudas.

O foco do processo formativo no curso de pedagogia parece ser o que educa para apaziguar tensões e não compreender as causas dos conflitos, como pode ser conferido no PPC-A:

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, **sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores e atitudes, posturas**, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar e aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se quer aprender. Daí a relevância **de estabelecer uma relação dialógica** entre os fundamentos que permeiam a docência e a gestão de **sistemas educativos nas suas mais diferentes instâncias e a vivência a campo** – e os estágios supervisionados curriculares, como espaços capazes de possibilitar olhares e reflexões (PPC-A, 2009, p.30).

Já no PPC-B, embora a docência afira identidade ao pedagogo, ser docente não se relaciona ao processo de ensinar, mas como processo de construção do conhecimento no indivíduo no contexto em que está inserido, na identificação e na solução de problemas.

A docência confere identidade do Pedagogo no campo específico de intervenção profissional na prática social. Para tanto, considera-se: os diferentes âmbitos e especialidades da prática educativa; **o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto; a identificação de problemas educativos e a proposição de alternativas criativas e viáveis** às questões da qualidade do ensino, assim como **respostas que visem superar a exclusão social** (PPC-B, 2008, p.15-16).

Entendemos que, da mesma forma que no PPC-A, no PPC-B, o papel do ensino e, portanto, do pedagogo, é aquele proposto nos documentos produzidos e difundidos pelas OI, presentes nos documentos oficiais da reforma educacional

brasileira, em que se predomina a formação de valores e atitudes, para o apaziguamento de tensões, para a identificação e a solução imediata de problemas que visem superar a exclusão, sem superar a sociedade que causa a exclusão, sem que esta sociedade seja questionada, uma vez que se retira da formação do pedagogo esta possibilidade, e junto dela a formação necessária para o pedagogo trabalhar com o ensino na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e como gestor escolar.

Também identificamos no PPC-C, a priorização do método sobre o conteúdo, do “o que ensinar”, sobre o “como ensinar”, em que o ensino confunde-se com a pesquisa, ou seja, entende-se que ensinar não deve ser ensinar, mas construir autonomamente o que se considera válido para si mesmo.

O ensino tem sido entendido como um **processo que visa associar a construção do conhecimento à crítica do conhecimento produzido**, num processo contínuo e articulado. Assim, ele é concebido como um **processo de investigação do conhecimento**, e **não** como um processo que se limita à **transmissão de conteúdos**. É visto também, como uma prática voltada para a **construção da progressiva autonomia do acadêmico** na busca do domínio científico e profissional de um determinado campo de conhecimento (PPC-C, 2014, p.52).

As implicações da crise da sociedade e da pedagogia como ciência à formação do pedagogo trazem como consequências não só ressignificar os conceitos de escola, de ensino e do pedagogo, mas, também, o conceito de transformação da sociedade como sinônimo de adaptação, como expresso no PPC-D:

Um ensino de qualidade que **busca** formar cidadãos capazes de interferir criticamente na sociedade **para transformá-la**, contemplando **o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações** às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladoras e crescentes (PPC-D, 2013, p.20).

Ao que parece pelo exposto no PPC-D, transformar a sociedade é concebida como desenvolver capacidades para adaptar-se a ela, ao mundo do trabalho, ao que tem hoje. Ante esses pressupostos parece não haver

necessidade do ensino, da escola, muito menos do pedagogo, já que o que se propõe é a conformação à sociedade, expresso na exacerbação da subjetividade, da fragmentação e da descentração do sujeito, na fluidez das narrativas. Nas condições em que se encontra a formação do pedagogo, incita a pensar que diante do acirramento das contradições da sociedade, do fosso cada vez mais profundo entre riqueza e miséria, da desumanização do homem e da degradação da natureza, tal estado de coisas parece requerer que o processo educativo seja negado para que o mundo não seja de fato compreendido, para não ser transformado, mas que a ele todos possam continuar adaptando-se.

5.2.4 Expressão dos pressupostos da formação na matriz curricular

Os pressupostos que fundamentam a formação do pedagogo, como anteriormente identificados, os quais refletem as demandas da realidade atual, expressam-se na matriz curricular dos cursos em uma multiplicidade de disciplinas, pulverizam a pedagogia e a formação do pedagogo, na tentativa de dar conta de cada especificidade. Isso incide em uma formação superficial e aligeirada, uma vez que o ideário dominante difunde a máxima de que não existe mais uma verdade, mas diferentes formas de compreender o homem e o mundo, que devem ser respeitadas e não problematizadas. Ainda, que as metanarrativas são totalitárias, autoritárias, que negam as individualidades e as particularidades, as quais precisam ser consideradas, uma vez que a realidade não existe, o que existe são as múltiplas realidades que cada grupo ou indivíduo consegue perceber e expressar em suas próprias narrativas, porém desconectadas de sua base objetiva.

Desse modo, buscando atender a tantas particularidades, os cursos resvalam no relativismo cultural e epistemológico, no existencialismo e no tempo presente. Com isso, evita-se estabelecer relações com o passado e, assim, não se percebe que tais proposições não são novas, mas têm servido como ideologias para preservar a sociedade capitalista, desde a transição do século XIX para o século XX, evitando, deste modo, perspectivas de sua superação, ao manter uma relação idealista entre educação e sociedade. Parece ser esta a tendência dos currículos dos cursos de pedagogia analisados, mas que refletem a tendência nacional, como fora verificado em Gatti e Nunes (2009) e como constatamos não

só pela quantidade de disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos PPC das quatro IES selecionadas como amostra, mas a partir das análises do conteúdo das ementas. De acordo com Gatti e Nunes (2009, p. 32) “[...] o texto identificado como ementa é o resumo que facilita o acesso de alunos e demais interessados às intenções de um determinado curso”. Mas, como destaca as autoras, nem sempre a redação das ementas é feita de maneira cuidadosa, resultando em diferentes interpretações, nos currículos, do que ela seja e de como elaborá-la, o que parece ser uma tendência geral, uma vez que as ementas por nós analisadas nessa tese também não seguem um único padrão, muitas vezes confundindo-se com o programa de uma disciplina, ou seja, os conteúdos a serem nela desenvolvidos.

Procedemos com o agrupamento das disciplinas das matrizes dos PPC analisados, pautando-nos nas categorias de análise definidas em Gatti e Nunes (2009), que são: *fundamentos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos referentes à formação profissional específica, conhecimentos referentes às modalidades de ensino, outros conhecimentos, pesquisas e trabalhos de conclusão de curso (TCC), prática e estágio supervisionado e as optativas/eletivas.*

Com base nisso, pelo quantitativo de disciplinas, entre obrigatórias e eletivas/optativas, os PPC parecem buscar responder às demandas formativas da atualidade e das possibilidades de atuação do pedagogo, ao contemplar os diferentes segmentos, espaços e áreas, caracterizando a flexibilização do currículo e sua fragmentação, como podemos averiguar na tabela abaixo, em que se expõe as disciplinas propostas na matriz curricular de cada PPC, agrupadas nas categorias anteriormente mencionadas:

Categorias	PPC-A	PPC-B	PPC-C	PPC-D
Fundamentos da Educação	História da Educação	História da Educação I	História da Educação	História Geral da Educação
	Sociologia da Educação	Sociologia da Educação	Sociologia da Educação	Sociologia e Educação
	Sociologia da Educação II	-	-	-
	Filosofia da Educação I	Humanidades	Filosofia da Educação	Filosofia
	História da Educação Brasileira	História da Educação II	História da Educação no Brasil	História da Educação Brasileira
	Filosofia da Educação II	Fundamentos da Educação	Filosofia da Educação Brasileira	Filosofia da Educação
	-	Psicologia	Psicologia da	Introdução à

		Educacional	Educação	Psicologia
	Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Psicologia do Desenvolvimento
	Antropologia e Educação	Fundamentos de Antropologia	Aspectos antropológicos e sociológicos da Educação	Antropologia e Educação
	Psicologia da Aprendizagem	Psicologia da Aprendizagem	-	Psicologia da Aprendizagem
	Didática I	Didática I	Didática	Didática
	Didática II	Didática II	Planejamento Escolar	Didática e Planejamento
	Currículo e Programas	Teoria Curricular	Currículo: teoria e prática	Currículo e Escola
	Estatística e Educação	Estatística Básica	-	Estatística aplicada à educação
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e gestão	Organização da Educação no Brasil	Política da Educação Básica	Políticas Públicas e Organização da Educação Básica	Políticas Públicas Educacionais
	Fundamentos da Gestão Escolar	Fundamentos da Gestão Escolar	Gestão Escolar: teoria e prática	Fundamentos da Gestão Escolar
	Coordenação Pedagógica e Educação	Fundamentos da Supervisão e Orientação Educacional	Supervisão e Orientação Pedagógica	Fundamentos da Coordenação Pedagógica
	-	-	Orientação Educacional	-
	-	Avaliação da Aprendizagem	Avaliação da Aprendizagem	Avaliação Educacional
Conhecimentos referentes à formação profissional específica	Educação e Arte	-	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Arte	Arte e Educação
	Fundamentos da Alfabetização	Metodologia da Alfabetização	Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento	Teoria e Metodologia da Alfabetização
	-	-	Conteúdo, Metodologia e Prática de Educação Física	Teoria e Metodologia do Ensino de Educação Física
	Conteúdo e Fundamentos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa	Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
	Conteúdo e Fundamentos Metodológicos do Ensino da Matemática	Metodologia do Ensino da Matemática	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Matemática	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática
	Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História e Geografia	Metodologia do Ensino de História e Geografia	Conteúdo Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia	Teoria e Metodologia do Ensino de Geografia
				Teoria e Metodologia do Ensino de

				História
	Conteúdos e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências	Metodologia do Ensino de Ciências	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Educação Ambiental	Teoria e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais
	Tecnologias da Informação e da Educação aplicada a Educação	-	Informática aplicada à Educação	Tecnologias aplicadas à Educação
Conhecimentos referentes às modalidades de Ensino	Fundamentos da Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino nas Creches e Educação Infantil	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil
	-	-	-	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental
	Fundamentos da Educação Especial	Educação Especial	Educação Especial	Teoria e Metodologia da Educação Especial
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular	Educação de Jovens e Adultos
	Fundamentos da Educação Escolar Indígena	Educação Indígena	Fundamentos da Educação Indígena	Educação Indígena
	-	Educação do Campo	-	-
Outros conhecimentos	-	Ética na Educação	-	Ética em Pedagogia
	-	Matemática Elementar I e II	Raciocínio Lógico	-
	Introdução à Libras	Libras	Tópico em Libras: surdez e inclusão	Libras
	Formação de Professores e Educação Profissional	-	Educação Profissional: teoria e prática	-
	-	-	-	Softwares Educacionais
	-	-	-	Saúde, Educação e Meio Ambiente
	Fundamentos da Educação em contexto não Escolar	-	Pedagogia em Instituições não escolares	-
	-	-	-	Psicomotricidade
	Jogos, Brinquedos e Movimento na Educação Infantil	Jogos, Desenvolvimento e Múltiplas Linguagens	-	Ludopedagogia
	-	-	Sustentabilidade	-
	Psicologia da Infância	-	Psicologia Institucional	-
	-	-	Avaliação Institucional	-

	Pedagogia e Literatura Infantil	Literatura Infantil	-	Literatura Infante e Juvenil
	-	-	História dos Povos Indígenas e Afrodescendentes	-
	Oficina de Escrita Acadêmica	Comunicação oral e escrita	-	Linguagem e Comunicação
	-	Sociolinguística e Língua Portuguesa	-	Linguagem e Argumentação
	-	Produção Textual	Análise Textual	Leitura e Produção Textual
	-	Produção textual e Ensino	-	-
	-	Metodologia do Trabalho Científico	-	Metodologia Científica
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Pesquisa em Educação I	Introdução à Pesquisa	Pesquisa e Prática em Educação I, II, III, IV, V, VI e VI	Seminário de Investigação Científica
	Pesquisa em Educação II	Pesquisa em Educação	-	-
	TCC	TCC	TCC	TCC I e TCC II
Prática e Estágio Supervisionado	Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil	-	-	Orientação de Estágio I
	Organização do Trabalho Pedagógico em Ensino Fundamental	-	-	Orientação de Estágio II
	Organização do Trabalho Pedagógico e Diversidade	-	-	-
	Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação	-	-	-
	Estágio I	Estágio I (Docência na Educação Infantil)	Prática de Ensino e Estágio em Docência na Educação Infantil	Estágio Supervisionado I: Educação Infantil
	Estágio II	Estágio II (Docência nos anos iniciais do ensino fundamental)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Estágio Supervisionado II: Ensino Fundamental
	Estágio III	Estágio III (Prática Pedagógica em Espaços Escolares e não escolares)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência das Disciplinas Pedagógicas e Educação Profissional	-
	Estágio IV	-	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Gestão das Organizações Escolares	-

		-	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Gestão das Organizações não escolares	-
Optativas/ Eletivas	-	-	Cultura Empreendedora	Empreendedorismo na Educação
	-	-	Educação Ambiental	Pedagogia em Espaços não Escolares
	-	-	Educação e saúde ambiental	-
	-	-	Estética e História da Arte Contemporânea	-
	-	-	Ética e Responsabilidade Social	-
	-	-	Ética e Legislação para audiovisual	-
	-	-	Filosofia e ética	-
	-	-	Gestão e Legislação ambiental	-
	-	-	História da Cultura e da Sociedade no mundo contemporâneo	-
	-	-	Historiografia brasileira	-
	-	-	Inovação Tecnológica	-
	-	-	Psicologia da Comunicação	-
	-	-	Propriedade intelectual, direito e ética	-
	-	-	Qualidade e produtividade	-
	-	-	Técnicas de negociação	-
	-	-	Tecnologia da Informação e da Comunicação	-
-	-	Tendências em Educação Matemática	-	

Tabela 02: Matriz Curricular dos PPC A, B, C, D analisados (Para a definição das categorias utilizadas para agrupar as disciplinas, baseamo-nos naquelas utilizadas por Gatti e Nunes (2009)).

Com base nas discussões tecidas nessa tese, no que se refere ao desenvolvimento das ciências sociais e humanas ainda no final do século XIX e início do século XX, o conjunto de disciplinas que compõe as matrizes curriculares dos cursos agrupadas nas categorias *fundamentos da educação*, sugere que o problema do pluralismo da pedagogia, refletido em sua imagem de saber feita de muitas “ciências da educação”, ainda permanece e reflete-se na formação do

pedagogo, ao ter seu objeto de estudo, a educação, como fenômeno social, abordado pelas diferentes áreas do conhecimento: filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, história etc., o que pode levar à compreensão fragmentada e abstrata da educação, bem como o embate se a pedagogia é ou não ciência, contrapondo-se às ciências da educação. Além disso, se o fenômeno educativo não for estudado em seu desenvolvimento histórico, mas tomado em sua forma acabada, em cada uma das áreas do conhecimento que também tem a educação como seu objeto, incorrerá na relação abstrata do acadêmico de pedagogia com o conhecimento, não possibilitando o desvelamento do seu caráter de classe.

A fragmentação também se observa no desmembramento de disciplinas, como *psicologia da aprendizagem*, *psicologia do desenvolvimento*, *psicologia da infância*, o que sugere que a aprendizagem e o desenvolvimento são elementos tratados separadamente, indicando o dilema entre objetividade e subjetividade, que caracteriza as investigações no campo da psicologia e dificulta a compreensão do homem em sua totalidade. Também, observamos o desmembramento do objeto da *didática* em outras disciplinas dela emancipadas, como: *planejamento educacional*, *avaliação da aprendizagem e currículo*.

Quanto aos *conhecimentos referentes aos níveis de ensino e às modalidades*: os PPC buscam responder à formação do pedagogo para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, na educação escolar indígena e na educação do campo. Como também, na educação inclusiva, na educação em saúde e do meio ambiente, na educação profissional, como observa-se na categoria *outros conhecimentos*, para citar alguns exemplos.

No entanto, o olhar somente para a disposição da multiplicidade de disciplinas na matriz curricular, limita a superficialidade do problema ao identificar a fragmentação, a particularização, o aligeiramento, o que remete apenas aos problemas clássicos da pedagogia e da formação do pedagogo. Na tentativa de ir um pouco além, procedemos com as análises das ementas de cada uma das disciplinas, buscando indícios que possibilitassem revelar se os pressupostos presentes nos PPC manifestam-se no currículo da formação do pedagogo e de que maneira revelam as implicações da crise da pedagogia como ciência. As análises permitiram desvelar que a supervalorização da cultura, em detrimento

dos conhecimentos científicos, (des)caracterizam os objetos de estudo das diferentes áreas do conhecimento, assinalando, além do relativismo cultural, o relativismo epistemológico. Na ementa de didática, por exemplo, observamos a resignificação de seu objeto clássico para atender às demandas contemporâneas.

Didática I (72h)

Ementa: A Didática: pressupostos filosóficos e históricos e suas manifestações na prática pedagógica. **Dimensionamento dos conceitos de Educação e Ensino.** O papel do Pedagogo nas diferentes áreas de sua atuação na atualidade (PPC-B, 2008, p.26, grifos nossos).

A Didática é um termo que vem do grego *didasco*, o qual significa ensino. Em sua forma clássica a didática tem se referido à teoria da instrução e do ensino, mas observa-se que seu conceito está resignificado no contexto atual, ao verificarmos na ementa acima o *dimensionamento dos conceitos de Educação e Ensino*, indicando que não cabe mais à didática tratar do ensino em sua forma clássica, uma vez que na sequência, refere-se ao papel do pedagogo nas diferentes áreas de atuação na atualidade, que permite relacionar com as discussões tecidas anteriormente em que se identificou que os conceitos de ensino e de aprendizagem confundem-se, ao serem entendidos como a construção do conhecimento pelo indivíduo, não sendo mais a escola o local exclusivo para a transmissão do conhecimento e nem mesmo o de atuação do pedagogo. Este fato incita alusão aos documentos das OI, discutidos na seção anterior dessa tese, mas, principalmente, ao Relatório Delors (1998), no qual o ensino é rechaçado e a **educação ao longo da vida** é referenciada como central no documento. Também se pode observar, a mudança de foco na ementa de Didática II, no PPC-A:

Didática II (60h)

Ementa: A didática e o processo político-pedagógico. **O trabalho pedagógico: o registro, a pesquisa, a reflexão.** Os diversos procedimentos do processo de ensino-aprendizagem. Avaliação: contextos e perspectivas (PPC-A, 2009, p.59, grifos nossos).

Pela concepção do trabalho pedagógico especificado na ementa, infere-se que o ensino é substituído pela pesquisa, o que permite aludir ao escolanovismo,

que na tentativa de opor-se à pedagogia tradicional, em que a ênfase está no conteúdo e no professor, na escola nova, principalmente, na perspectiva de Dewey (1953), a ênfase está no método de aprender, no processo de construção do conhecimento pelo indivíduo ativo, que promove a reflexão teórica sobre os problemas imediatos da realidade. A Didática, então, também se relaciona, no contexto atual, à perspectiva multicultural e intercultural, à construção de projetos didáticos e ao plano de ação, como se observa na ementa do PPC-C:

Didática (116h)

Ementa: Conceito e histórico da Didática. A didática e os pressupostos da prática pedagógica. A formação docente, as abordagens/tendências pedagógicas e seus impactos na prática docente. **A Didática e a perspectiva multicultural e intercultural.** A disciplina na sala de aula e a questão da autoridade. A Didática e a organização do conhecimento escolar: a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Projetos pedagógicos e sua aplicabilidade. **A organização do trabalho docente e a construção dos projetos didáticos:** planejamento, execução e avaliação. **O Plano de Aula/ação** e seus elementos: elaboração e desenvolvimento. Avaliação: conceituação, concepções, funções, instrumentos e resultados (PPC-C, 2014, p.29, grifos nossos).

Ante o exposto, a didática incorpora a perspectiva multicultural e intercultural, diante da política de identidade e de respeito aos processos pedagógicos próprios de cada grupo cultural. Além disso, observamos que a organização do trabalho docente ocorre na construção de projetos didáticos, o que também remete ao ideário escolanovista e das escolas ativas, que na intenção de não transmitir conteúdos que fossem enfadonhos para os alunos, mas sim despertar o interesse pela escola, propõe o trabalho com projetos a partir de temas que possam interessar aos educandos. A didática, na perspectiva presente nesta ementa, incorpora, ainda, a aceção de plano de aula como plano de ação, o que permite fazer referência ao neotecnismo, com aproximações a nomenclaturas utilizadas sob a lógica empresarial, em que os planos de ação são estabelecidos para o cumprimento de metas e de estratégias em determinados prazos.

Pelas análises tecidas sobre o conteúdo da Didática infere-se, portanto, que seu objeto está (re)dimensionado do ensino para a educação, do ensino para a pesquisa, do ensino para o método, do conteúdo para a forma, seja no trabalho

com projetos, na perspectiva multi e intercultural, sob a lógica do plano de ação, o que parece ser coerente com as demandas da sociedade atual e dos postulados dos documentos oficiais e das OI, em que se requer um indivíduo que “aprenda a aprender” ao longo da vida e para aquilo que a vida não possibilita: liberdade, autonomia, criticidade.

Contudo, advertimos que no período em que a burguesia colocava-se como revolucionária, para superar a sociedade feudal, a didática era sinônimo de instrução, para a transmissão de conhecimentos acumulados que ajudassem a romper com a sociedade em que os homens eram vistos como desiguais por essência. Agora, reacionária, a didática ganha outro sentido.

Também observamos que à Filosofia da Educação cabe formar o pedagogo para resolver os problemas contemporâneos da educação brasileira, com ética profissional.

Filosofia da Educação II (60h/a)

Ementa: **A reflexão sobre problemas fundamentais da educação brasileira na sociedade contemporânea.** A reflexão da prática escolar e de seus determinantes históricos, sociais e políticos: construção da cidadania, neoliberalismo, exclusão e inclusão escolar e social, gestão democrática. A ética, sua história, progresso e objetivo de estudo. Ética e atividade profissional. **O código de ética em educação no Brasil**, sua identidade e prática profissional na sociedade contemporânea (PPC-A, 2009, p.51, grifos nossos).

A redação da referida ementa apresenta indícios que permitem a aproximação ao ideário pedagógico dominante, seguindo a lógica de não negar os problemas e nem as suas causas, como podemos verificar: *A reflexão da prática escolar e seus determinantes históricos, sociais e políticos*, que provocam a exclusão escolar, como o neoliberalismo. Se o problema está no âmbito econômico, a solução parece não ser a superação do modo de produção, mas a mudança de postura e de atitudes dos indivíduos. Neste aspecto, a ementa parece fundamentar-se nas orientações do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), no qual são apresentados, na seção “Horizontes”, diversos problemas que afligem a humanidade no contexto atual, o que gera tensões e conflitos; e na seção “Orientações”, propõe o enfrentamento individual dos problemas, a partir do desenvolvimento de valores, como ética, solidariedade,

tolerância, participação, gestão democrática, para o apaziguamento daqueles. Como podemos observar na ementa da disciplina: *construção da cidadania, inclusão escolar e social, gestão democrática*, como elementos da identidade e da prática profissional do pedagogo na sociedade contemporânea, portanto, de sua adaptação às demandas da sociedade e não ao seu questionamento e análise crítica de seus problemas. As referências bibliográficas da disciplina parecem confirmar que a ênfase está na formação moral e ética, pois das sete obras citadas, quatro tratam exclusivamente deste tema:

Referência Bibliográfica

Básica:

CAMARGO, Marculino. *Filosofia do Conhecimento e ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

AQUINO, Júlio Groppa. ***Do cotidiano escolar: ensaios sobre ética e seus avessos***. São Paulo: Summus, 2000.

LEIBIG, Susan; RAMOS, Luis Felipe Matta (Orgs.). ***Virando o jogo da educação: moral e ética em ação na escola***. São Paulo: All Print Editora, 2007.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. ***Ética, moral e competência dos profissionais de educação***. São Paulo: Avercamp, 2004.

THUMS, Jorge. ***Ética na educação: filosofia e valores na escola***. Canoas: Ed. ULBRA, 2003 (PPC-A, 2009, p.51).

Constatamos, nas referências bibliográficas da disciplina Filosofia e Educação II, que, ao mesmo tempo são propostos referenciais que tecem a crítica às implicações neoliberais na educação, e as que sugerem, pelo título das obras, tratar do cotidiano da escola a partir de princípios éticos e de valores morais. Esta também parece ser a tendência no PPC-C:

Filosofia da Educação Brasileira (36h)

Ementa: Filosofia na formação e na prática do educador. Tendências Filosóficas na Educação Brasileira. **Problematização da Educação Brasileira em tempos de crise**. Determinações políticas entre educação, sociedade e mundo do trabalho no Brasil. **Relações de cultura e poder x democracia e cidadania na Realidade Brasileira** (PPC-C, 2014, p.30).

Podemos inferir, pelo exposto, como temas das disciplinas, o papel da filosofia na formação e na prática do educador, o de problematizar a educação brasileira em tempos de crise, mas, ao identificar os problemas, orienta-se buscar as soluções na cidadania e na democracia em oposição a uma cultura de poder. Estas orientações podem ser aproximadas àquelas apresentadas na seção anterior dessa tese, por Savater (1997), Cortina (2001) e Nussbaum (2009), os quais defendem o conteúdo das humanidades nos currículos escolares e, portanto, na formação do pedagogo, para a formação ética, de valores e virtudes que precisam ser cultivados para evitar a violência entre os homens.

A formação ética não é a preocupação somente destes PPC, porém, nos demais não se incorpora como tema exclusivo da filosofia, mas em disciplinas específicas.

Ética em Pedagogia (36h)

Ética e atividade profissional do pedagogo. O código de ética em educação no Brasil, sua identidade e prática profissional na sociedade contemporânea. A ética na educação infantil e anos iniciais (PPC-D, 2013, p.93).

E ainda:

Ética na Educação (36h):

Definição de ética. Pensamento moderno ético. A **ética no mundo virtual. Ética e ecologia. Ética e política. Ética e relações de gêneros: responsabilidade solidária.** As **relações interpessoais** como fator de desenvolvimento de comportamentos adequados, para socialização do educando. O **conhecimento do valor ético** como agente de promoção social nas relações interpessoais. Impacto e importância do relacionamento como avanço do processo ensino-aprendizagem (PPC-B, 2008, p.36).

Com base nisso, inferimos que a ética constitui-se em princípio formativo do pedagogo, tomado como essencial para sua atuação profissional na atualidade, para o enfrentamento dos problemas sociais, sejam eles virtuais, ecológicos, políticos, nas relações de gênero, nas relações interpessoais, porém, em sua imediatez, em seu significado histórico e abstrato, apartado das relações sociais de produção. Embora ética e moral, etimologicamente apresentem significados análogos, historicamente são termos que ganham

definições específicas. No entanto, ética e moral também parecem confundir-se na formação do pedagogo, tendendo mais para a formação moral do que ética, em que se enfatizam as atitudes, as posturas, ou seja, maneiras de comportamento, estabelecidas como certas e erradas na sociedade, que se contrapõe à moral desta mesma sociedade que visa o lucro, a competição, a concorrência, a mesquinhez, ou seja, a dualidade entre o ser cidadão e o ser egoísta, que parece não ser tratada em sua contradição nas disciplinas que se ocupam desta questão nos PPC de pedagogia.

E, na tentativa de padronizar comportamentos corretos em oposição àqueles incorretos, choca-se com os pressupostos relativistas do culturalismo e do respeito às diferenças, já que o que é certo e errado, justo ou injusto, permitido ou proibido, para uns, pode não ser para outros: como definir? Qual o critério? Se se negam as relações sociais de classe e de produção, restringindo as relações ao âmbito interpessoal, entre sujeitos ideais e abstratos, pouco ou nada à formação ética e/ou moral, nos cursos de pedagogia, contribui para a compreensão das contradições sociais, das causas dos problemas e de suas soluções, não imediatas, mas históricas. De outro modo, somente se atêm à aparência da realidade, às questões emergentes e imediatas, e não à forma de existência que produz valores opostos, o que corrobora para a conciliação entre o ser egoísta, concreto, com o ser cidadão, abstrato, inconciliável.

Outra disciplina que parece estar ressignificada é a sociologia da educação, que num esforço de aliá-la à antropologia da educação, no PPC-C, as duas aparecem sobrepostas.

Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação (80h)
Ementa: Ciências sociais e educação. Teorias explicativas. Natureza. Sociedade, Homem e Cultura. Modernidade. **Cultura social do capitalismo. Globalização.** Novas técnicas sociais e culturais. A pesquisa social. Sociologia como ciência. **Estrutura e Processo social como conceitos centrais.** Sociologia da Educação. Instituições e sistemas educacionais. Sociologias aplicadas. Abordagem sociológica do processo educacional e da escolarização. Temáticas contemporâneas em Sociologia e Educação. Antropologia como ciência. **Cultura como conceito central.** Antropologia da Educação. **A construção cultural e educacional da realidade. O método etnográfico aplicado. Abordagem antropológica da prática educacional e da**

escolarização. Temáticas contemporâneas em Antropologia e Educação (PPC-C, 2014, p.27).

Embora se tenha procedido no PPC-C com a sobreposição entre sociologia e antropologia, a sequência com que os temas estão organizados na ementa, sugere que à sociologia cabe tratar da *cultura social do capitalismo, da globalização*, ou seja, dos aspectos gerais, e à antropologia, dos aspectos locais, *da prática educacional e da escolarização* no contexto atual, para o que se utiliza do método etnográfico para conhecer as particularidades e valorizá-las, por isso consideramos que as duas áreas estão sobrepostas e não relacionadas, apesar de estarem juntas, dividem o mesmo espaço, mas não, necessariamente, o mesmo tempo, na formação. Este procedimento parece corroborar com a compreensão fragmentada da realidade e dissociar o cultural do social, como se a sociedade fosse a capitalista, mas os grupos humanos pudessem isolar-se das relações sociais de produção e desenvolverem sua própria cultura, seus modos próprios de produzir a vida sem estabelecer relações com o mercado e sem sofrer interferências deste. Essa concepção indica proximidades com a acepção de cultura do “novo pluralismo”, que evita tratar das questões culturais, como sociais, por entender que sociedade é uma categoria totalitária (WOOD, 2011).

Nos demais PPC, a antropologia parece ser uma disciplina que contribui sobremaneira para os propósitos atuais, ao ser seu objeto de estudo: a cultura, ocupando um tempo e um espaço exclusivos na formação do pedagogo. E, como discutimos em outros momentos dessa tese, uma característica do ideário pós-moderno é a supervalorização da cultura, porém, como destaca Wood (2011), o “novo pluralismo” e a “nova esquerda”, na defesa do respeito à diferença e da diversidade cultural apresentam suas proposições desprendidas da produção material e das relações sociais de classe, caindo no relativismo cultural.

E esta é uma característica que está presente nos PPC analisados, que não se restringe à disciplina de antropologia no currículo da formação, mas perpassa outras disciplinas, como se verá mais adiante e como destacamos anteriormente, quando se analisaram os pressupostos da formação. As disciplinas de antropologia parecem cumprir o papel de instrumentalizar o pedagogo para estarem atentos à diversidade cultural e suas diferentes manifestações no ambiente educacional e valorizá-las e não problematizá-las, ou buscar entender

os determinantes da condição de vida e de trabalho em que as famílias, os grupos étnicos, de gênero, enfrentam, como destacamos nas ementas:

Antropologia e Educação (60h)

A formação do pensamento antropológico. Antropologia: conceitos e fundamentos. Educação e escolarização: aspectos antropológicos. **Manifestações da cultura no ambiente educacional** e escolar. **Instituições sócio-culturais: família, escola, religião e outros temas da contemporaneidade** (PPC-A, 2009, p.52).

Fundamentos da Antropologia (72h)

Ementa: Introdução à Antropologia. **Cultura e Sociedade**. Processos Evolutivos. **Manifestações Culturais**. **Culturas das minorias**. **Valores**: a importância da tradição para mudança ou transformação de valores (PPC-B, 2008, p.25).

Antropologia e Educação (36h)

Ementa: **Estudo do conceito de cultura**, a partir das diferentes abordagens antropológicas e da análise de diversos contextos histórico-culturais. **Caracterização e compreensão cultural brasileira e amazônica e suas implicações na educação; identidade social e cultural; família e educação em diferentes contextos culturais**. A antropologia contemporânea e suas relações com a educação (PPC-D, 2013, p.69).

Apesar de nos PPC a bibliografia selecionada remeta aos estudos culturais, identidade, diferença, diversidade, gênero, raça e etnia, no PPC-A, é feita referência ao “Relatório Jacques Delors”, o que sugere que este documento também se constitui de fundamento da formação do pedagogo, pois, nota-se que as temáticas constantes nas ementas, centram-se nos aspectos particulares da vida, como a família, a escola, a religião, que ao pedagogo cabe identificar e valorizar, com o que se espera evitar a opressão, da cultura majoritária sobre as minorias, como se observa no PPC-B, quando destaca a *importância da tradição para a mudança ou a transformação de valores*. Nesta perspectiva, também a antropologia corrobora a formação de valores, a tolerância, o diálogo, a compreensão do outro, ao naturalizar as manifestações culturais, embora seu objeto de estudo seja a cultura.

A supervalorização da cultura foi constatada, também, nas ementas das disciplinas de currículo, em que se busca relacionar currículo e diversidade, currículo, cultura e sociedade.

Currículos e Programas (60h/a)

Ementa: **Análise histórica, ideológica, cultural e epistemológica do currículo.** Conceituação, concepção e fundamentação do currículo. O currículo escolar e as tendências curriculares no Brasil. **Currículo, Cultura e Sociedade.** Currículo Integrado e perspectiva de interdisciplinaridade (PPC-A, 2009, p.61).

Currículo e escola (72h)

Ementa: **Estudo da concepção curricular: o homem, o mundo, a educação e a escola.** Conceito de currículo no contexto sócio-político-econômico e educacional. Elementos teóricos e etapas metodológicas do processo curricular. Formação dos educadores e sua atuação no processo curricular. **Currículo e diversidade.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – **aspectos peculiares da organização escolar, que devem refletir a realidade social e concreta da comunidade escolar.** Tendências curriculares na educação brasileira (PPC-D, 2013, p.68, grifos nossos).

A disposição dos assuntos nas ementas, em que primeiramente, apresenta a *análise histórica, ideológica, cultural e epistemológica do currículo, das tendências curriculares no Brasil, o estudo da concepção curricular* e, na sequência, *currículo, cultura e sociedade, e currículo e diversidade*, permite suspeitar, trazer a crítica às concepções até então dominantes, como aquelas que não atendem às necessidades formativas atuais, propondo-se a relação entre currículo e diversidade, currículo e cultura, como uma perspectiva inovadora, que atenda aos interesses dos grupos culturais. Isso para que não haja a opressão e a imposição de um conhecimento que se entende dominante, por outro que se entende ser aquele que os identifica como tal, que são próprios e que precisam ser valorizados.

Pode-se dizer que há aí a luta de concepções contrárias, mas que mantém em si uma unidade, pois uma só existe em função da outra. A perspectiva teórica que, nos estudos culturais, no “novo culturalismo”, na “nova esquerda”, é criticada, de base positivista, a qual prioriza a transmissão de conteúdos prontos e acabados, situa-se no âmbito da objetividade da realidade. Já o ideário pós-moderno, atualmente dominante, situa-se no âmbito da subjetividade, e enfatiza que o currículo deve valorizar os saberes do cotidiano, da vivência do grupo cultural, dos indivíduos, mas, do mesmo modo, desligado das relações sociais de classe. Assim, nenhuma das duas perspectivas de currículo contribui para o

desvelamento das contradições da sociedade e para a sua superação. O mesmo foi identificado na disciplina de psicologia da educação, no PPC-C:

Psicologia da Educação (36h)

Origem e evolução da psicologia da educação. O caráter aplicado da psicologia da educação. **A diferença entre a formação de hábitos por condicionamentos e a aprendizagem significativa.** As **teorias da aprendizagem, inatismo, ambientalismo, sócio-interacionismo.** Aprendizagem por identificação. Diferenças entre emoção e afeto. **A relevância da postura investigativa do professor, consideração do contexto cultural dos alunos.** As **dificuldades de aprendizagem. Fracasso escolar** (PPC-C, 2014, p.29).

Os temas propostos e a sequência de sua exposição apresentam indicativos da mesma lógica em sua organização. Também a psicologia como ciência é apreendida sob uma concepção evolutiva, como se verifica pelos termos: *origem e evolução da psicologia da educação, a diferença entre a formação de hábitos por condicionamentos e a aprendizagem significativa, teorias da aprendizagem, inatismo, ambientalismo, sociointeracionismo, relevância da postura investigativa do professor e consideração do contexto cultural dos alunos.* Organizada desta forma, supõe-se a oposição entre o behaviorismo (formação de hábitos por condicionamentos) de base objetiva, e o cognitivismo (aprendizagem significativa) de base subjetiva. Também é possível supor que se estabeleça a oposição entre inatismo e ambientalismo (subjetivo e objetivo), pelo que se tem denominado de sociointeracionismo, que, geralmente, refere-se à teoria piagetiana, a qual se fundamenta no idealismo objetivo, mas também, inclui nesta perspectiva teórica, a teoria vigotskiana, somente possível ao retirar-se dela sua base teórico-metodológica: o materialismo histórico e dialético. As teorias psicológicas como conteúdos da formação, propostas na ementa da disciplina, embora pareçam distintas entre si, carregam a marca da contradição social e, por isso, comportam um núcleo comum, que é a negação do homem como ser histórico.

Tal negação, portanto, nas psicologias burguesas, dá margem para conceber como instrumento de compreensão do psiquismo, a pesquisa, uma vez que o fracasso é individualizado, pois observamos que na ementa o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem são definidos como conteúdos da

formação, evidenciando mais uma contradição no processo formativo, pois ao mesmo tempo em que se forma para a valorização da cultura e sua celebração, também se forma para responsabilizar o indivíduo pelos seus fracassos e dificuldades. E, na tentativa de superar velhas teorias e abordagens do psiquismo humano, revigoram-se concepções que remetem à origem da ciência psicológica no século XIX, comprometida com a classe dominante, que buscava formas de justificar a desigualdade social, ante as contradições sociais que já eram explícitas, incentivando as pesquisas psicológicas realizadas em laboratórios a cumprirem cientificamente com este papel, para corroborar com o *status quo*.

Nesta direção, a bibliografia³¹ da disciplina indica, também, a presença do ecletismo na formação do pedagogo, do mesmo modo que na bibliografia da disciplina Filosofia da Educação II, o que parece ser uma tendência na atualidade, a referência a autores que tecem a crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como anteriormente às políticas neoliberais em educação, e aqui, à produção do fracasso escolar, mas que na sequência são neutralizadas ao acreditar que os problemas sociais são resolvidos no imediato, na valorização do sujeito em seu cotidiano ou, no caso da psicologia, na responsabilização por seus fracassos e dificuldades.

A mesma lógica de organização dos temas pode ser observada nas disciplinas de conteúdo e de metodologia do ensino, principalmente as que tratam do conteúdo das ciências humanas:

Conteúdo Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia (72h)

Ementa: conceito de História e Geografia. A história da História e da Geografia enquanto disciplinas escolares. **A crítica ao positivismo na História e na Geografia.** A compreensão **dinâmica da sociedade capitalista contemporânea.** **Categorias principais: grupos sociais, tempo, espaço, memória, cultura, trabalho e localidade.** A construção do conhecimento histórico e geográfico nas séries iniciais. Critérios para seleção de conteúdos em História e Geografia. A crítica ao livro didático. Análise dos

³¹ BIBLIOGRAFIA BÁSICA: PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar?** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. SALVADOR, César Coll. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999. SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos aplicados à prática pedagógica.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990. (PPC-C, 2014, p.29).

Parâmetros Curriculares Nacionais. Planejamento de aulas e atividades (PPC-C, 2014, p.36).

Podemos constatar nos destaques *a crítica ao positivismo na História e na Geografia*, na sequência, a discussão sobre *a dinâmica da sociedade capitalista*, o que pode indicar uma discussão sobre a globalização da economia, e, por fim, as categorias centrais da história e da geografia, na atualidade: *grupos sociais, tempos, espaço, memória, cultura, trabalho e localidade*. É possível verificar o que tem sido discutido ao longo dessa tese, a luta entre concepções aparentemente contrárias, mas que mantém uma unidade entre si, pois representam os dois polos da realidade, o positivismo, o polo objetivo, e o culturalismo, o polo subjetivo. Nesta disciplina em especial, é possível verificar, embora não de forma explícita, que a dinâmica da sociedade demanda novas necessidades formativas, ou seja, com a globalização da economia espalhando-se pelos mais distantes rincões da terra, que interferem diretamente no modo de vida das pessoas, contraditoriamente, difunde-se um ideário que deve ser valorizado e a educação deve mediar tensões e conflitos por ele gerados, mascarando suas causas, o que indica que nenhuma área do conhecimento tem ficado ilesa em atender a este chamado. Também a história e a geografia ficam em migalhas e, ao negar o positivismo que nelas se ensejam, o culturalismo não se desvencilha da positividade da ciência evolutiva, porém, na história, centra-se nas memórias, na história local, no tempo presente e, na geografia, nos espaços como territórios de cidadania. Esta perspectiva, em nosso entendimento, pouco contribui para que o pedagogo compreenda efetivamente a dinâmica geopolítica mundial decorrente do modo capitalista de produzir, que é histórico, e suas repercussões sobre a vida de todos os povos.

Também constatamos, nas ementas das demais disciplinas que tratam do conteúdo e da metodologia do ensino, como a metodologia do ensino da matemática, o foco no cultural e no método.

Metodologia do Ensino da Matemática (72)

Ementa: tendências metodológicas em **Educação Matemática: a etnomatemática**, história da matemática, **resolução de problemas, modelagem matemática**, conceitos da didática da matemática, **jogo como recurso pedagógico**. Avaliação em Educação Matemática (PPC-B, 2008, p.33).

Na disciplina de metodologia da matemática verificamos que o seu conteúdo restringe-se à forma, ao “como” ensinar desligado do “o que”, ou seja, dos conhecimentos matemáticos historicamente sistematizados, como os destaques indicam ser as tendências metodológicas em Educação Matemática: *etnomatemática, resolução de problemas, modelagem matemática e jogo como recurso pedagógico*. Percebemos, nesta disciplina, a substituição do termo “ensino” da matemática para “educação” matemática, como foi observado, anteriormente, no dimensionamento do objeto da didática. Essas perspectivas metodológicas estão impregnadas da acepção de cultura decorrentes do neoescolanovismo, do multiculturalismo, do pluralismo cultural, nas quais se prioriza a matemática para a vida. Nelas toma-se como referência central os saberes do cotidiano do aluno, como os que são mais relevantes e significativos, pois, entende-se que, dessa forma, evita-se o ensino tradicional na matemática que a todos apavora. Contudo, ao tentar evitá-lo, observamos uma tendência para o pragmatismo também neste âmbito da formação, ao centrar a educação matemática em questões imediatas e prático-utilitárias, como propõe a etnomatemática, do uso de elementos da cultura (confeção de cestos, peneiras, construção de choupanas etc.), no sentido de facilitar a compreensão, pelo aluno, dos conceitos matemáticos, da resolução de problemas, que se pauta em conhecimentos prático-utilitários do cotidiano, e o uso de jogos, que podem incidir sobre a formação moral, ao versarem a cooperação, o trabalho em grupo, a solidariedade ou mesmo a competição, muito valorizados no escolanovismo.

Sobre essas abordagens metodológicas podem pesar a supervalorização do cotidiano, relacionando o conhecimento matemático ao imediatamente constatável da realidade, e não em suas múltiplas relações, as quais não são rapidamente perceptíveis. Na tentativa de facilitar a aprendizagem, valorizando o imediato, como mais eficaz, não se permite ao pedagogo, e futuramente em sua atuação, entender as verdadeiras bases dessa cotidianidade e, também, limitando o desenvolvimento do pensamento abstrato e teórico, de raciocínios mais elaborados, a um tipo de pensamento empírico, não alçando para outros patamares que exijam uma compreensão da realidade que ultrapassem ao imediatamente constatável (PETERNELLA, GALUCH, 2012).

Pode-se verificar que também a disciplina metodologia do ensino de ciências encontra-se reconfigurada, inclusive em sua nomenclatura, que recebe o aposto “educação ambiental”.

Conteúdo Metodologia e Prática do Ensino de Ciências e Educação Ambiental (72)

Caracterização das Ciências Naturais: Especificidades **do conhecimento científico e do conhecimento cotidiano (senso comum)**. Concepções de Ciências. O conhecimento científico e o ensino de ciências. **Aspectos históricos e tendências atuais do ensino de ciências. O papel da pesquisa no ensino de ciências. Educação Ambiental e Cidadania.** Reflexões e práticas de educação ambiental. **A questão da integração Escola, Meio Ambiente e Comunidade** (PPC-C, p. 2014, p.36).

Os temas propostos na disciplina, como: *especificidades do conhecimento científico e do conhecimento do cotidiano, aspectos históricos e tendências atuais do ensino de ciências, o papel da pesquisa no ensino de ciências, educação ambiental e cidadania, a questão da integração escola, meio ambiente e comunidade*, permitem-nos relacioná-la com a tendência formativa dominante, que opõe o antigo e o novo, o conhecimento científico e o do cotidiano, como discutimos anteriormente, em que este deve ser valorizado em detrimento daquele, indicando que para superar o velho, as novas tendências no ensino de ciências substituem-no pela pesquisa, pela cidadania, educando para preservação do meio ambiente, para o que se busca envolver a escola e a comunidade. Nestes termos, verifica-se que o conteúdo científico é esvaziado também do ensino de ciências, ao assumir, do mesmo modo que as demais áreas, a finalidade da formação de valores e atitudes, para o exercício da cidadania, ao ter como foco os problemas ambientais a serem percebidos e solucionados localmente, pelos indivíduos ou pela comunidade, o que se caracteriza pelo viés pragmatista e utilitarista da solução dos problemas, dificultando a compreensão de suas causas objetivas. A relação homem e natureza, nos marcos do capitalismo, parece não ser tema de discussão no ensino de ciências.

A supervalorização da cultura e dos aspectos subjetivos também está presente nas disciplinas que tratam do ensino da língua. Na de Alfabetização,

podemos verificar tal assertiva, pelos indicativos presentes nos termos em destaque nas ementas:

Fundamentos da Alfabetização (60h/a)

Ementa: **Estuda as teorias, métodos e práticas de alfabetização. Discute a relação linguagem, cultura, sujeito e ensino da língua.** Define a **alfabetização sob a perspectiva do letramento**. Aborda as relações entre oralidade e escrita. O significado de aprender a ler e escrever no contexto escolar e não escolar (PPC-A, 2009, p.68).

Metodologia e Prática de Alfabetização e letramento (72)

Ementa: **Alfabetização como prática histórica e cultural.** Pressupostos teórico-metodológicos para a construção da **alfabetização na perspectiva de sujeitos leitores e produtores de textos. Alfabetização na perspectiva do letramento.** Contribuições teóricas e práticas na compreensão da alfabetização no mundo da leitura e da escrita (PPC-C, 2014, p.33).

A disposição dos temas nas ementas indica a lógica evolutiva dos conteúdos selecionados, de que a teoria que passa a dominar em determinada área, num determinado momento, é superior à anterior, sem que busquem suas bases teórico-filosóficas e o seu contexto de origem. Na disciplina de alfabetização, ao que parece, são trabalhados os métodos, considerados como tradicionais, e propõe-se a “nova” perspectiva, no caso, o *letramento*, relacionando-o à *linguagem*, à *cultura* e ao *sujeito*. Observamos, com isso, que também no ensino da língua predomina como “nova perspectiva”, a ênfase no sujeito e na cultura, como se a língua se restringisse ao reduto da subjetividade. A contraposição entre as duas perspectivas reside, por um lado, naquela que prioriza o código, e, do outro, naquela que prioriza o texto. Ocorre que ao enfatizar o processo de letramento, secundariza-se o código, deixando de lado a organização, a sistematicidade e a intencionalidade que sua aprendizagem requer. Ao tratar do ensino e aprendizagem da linguagem escrita, há que se esclarecer a relação entre os processos de alfabetização e letramento, localizar historicamente os diferentes conceitos atribuídos à alfabetização e a necessidade do termo letramento para referir ao estado do sujeito que recorre à linguagem escrita para resolver situações da vida cotidiana. Há que se questionar por que da necessidade de se forjar um novo termo para a o ensino da leitura e da escrita. E,

ao buscar superar a alfabetização, por relacionar-se ao tradicional, o letramento que prioriza o texto como narrativas dos alunos, sem enfatizar o código, ou o trabalho com textos sem revelar sua fonte, neutraliza a possibilidade de, tanto o pedagogo, como seus futuros alunos, compreender o conteúdo de classe da mensagem, ao mesmo tempo em que impossibilita o sujeito produtor de textos de apropriar-se e utilizar com desenvoltura dos recursos da linguagem e de suas convenções normativas superando, por incorporação, o uso cotidiano. Sob o pretexto de não incorrer em preconceito linguístico, de fugir do ensino da gramática, o centro do processo recorre à expressão coloquial, aprisionando o sujeito em si mesmo, desvinculando a relação entre pensamento e linguagem, entre aprendizagem e desenvolvimento (PETERNELLA; GALUCH, 2012).

Essa perspectiva, do mesmo modo, corrobora com a dificuldade de compreensão da língua e da linguagem em sua base material, ao serem tomadas como uma característica particular do sujeito, em sua cultura. Isso incorre em sua neutralidade e vela o seu aspecto ideológico, pois, na sociedade de classes, a linguagem comunica e não comunica, ao omitir e velar o caráter de classe do conhecimento.

Além dos aspectos da formação já discutidos que revelam a descaracterização das disciplinas, nas quais identificamos a resignificação dos conceitos centrais de áreas do conhecimento que compõem o currículo da formação ao buscar atender às demandas sociais da atualidade, a disciplina que trata da gestão democrática apresenta indícios que nos permitiu relacioná-la com o ideário neoliberal, diante do papel que lhe é destinada para a organização do trabalho pedagógico na escola:

Gestão Escolar Teoria e Prática (72h)

Estado e políticas públicas para a Educação. **Descentralização e autonomia.** Estado do conhecimento em Supervisão, Administração e Orientação Educacional. Questões atuais da formação do gestor. Projeto político-pedagógico e função social da escola. Gestão democrática. **Escolas eficazes. Indicadores educacionais.** Impasses e perspectivas das políticas atuais de gestão educacional (PPC-C, 2014, p.43).

Fundamentos da Gestão escolar (72h)

A gestão democrática da educação: os sistemas de ensino e os mecanismos de gestão – **a descentralização.** A gestão da escola

básica e o princípio da **autonomia administrativa, financeira e pedagógica**. A estrutura organizacional de uma escola. O processo de planejamento e suas especificidades: a importância da elaboração de planos, programas e projetos na organização e gestão da escola. A construção do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento escolar. As questões curriculares na escola: os PCN e a organização curricular (PPC-D, 2013, p.96).

O uso de termos como: *descentralização e autonomia, escolas eficazes, indicadores educacionais, autonomia administrativa, financeira e pedagógica*, permitem-nos aludir a conceitos centrais dos documentos orientadores da reforma do Estado que, acusado no discurso neoliberal de ineficiente, deixa de ser empresário e provedor e passa a ser efetivo. Em seu novo papel de fiscalizador e regulador, a descentralização passa a significar responsabilização indireta e minimizada de recursos financeiros e humanos na oferta dos direitos sociais, o que incide sobre o conceito de autonomia que, diferentemente de referir-se às decisões a serem tomadas coletivamente, passa a significar autonomia financeira, busca de parcerias, pela escola, com empresas ou com a comunidade, por meio de trabalhos voluntários para geri-la. Como destacamos no texto da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), nele orienta-se que as oportunidades de aprendizagem não estão sob a responsabilidade exclusiva da escola e nem do governo, mas entre ONGs, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, etc., ou, no caso brasileiro, também da municipalização da oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, mediante o argumento de ser mais democrático e flexível para gerir os recursos a serem transferidos da União para as prefeituras, tornando as escolas mais 'eficazes'. De certo modo, esse processo tem fragmentado as ações e a qualidade, perante as desigualdades entre os estados e os municípios da federação.

Se na década de 1980 o Movimento dos Educadores reivindicava a descentralização das decisões pelo poder público, sob a ordem dos militares, em que gestão democrática e participação opunham-se à gestão autoritária, a partir dos anos de 1990, com a reconfiguração política e econômica, externa e interna, tais conceitos são apropriados pelo movimento da Reforma do Aparelho do Estado e incorporados aos documentos oficiais e à formação do pedagogo, todavia ressignificados pelo ideário hegemônico atual.

Também no Relatório (DELORS, 1998) a participação democrática é enfatizada como necessária para o exercício da cidadania, para desenvolver competências sociais e trabalhar em equipe, ante os conflitos e tensões constantes na sociedade, bem como ao atendimento do mercado de trabalho flexível. A escola é chamada a criar os espaços para que os alunos exercitem sua educação cívica, buscando ter claros os direitos e os deveres consigo mesmo, com o outro e com a sociedade, na solução de problemas imediatos, uma vez que as decisões sobre as metas educacionais a serem atingidas e as necessidades de aprendizagem que devem ser satisfeitas já estão definidas nos documentos difundidos pelas OI para os diferentes países.

As análises dos PPC de Pedagogia revelaram significativas aproximações dos pressupostos teóricos da formação do pedagogo aos postulados neoliberais e pós-modernos. Observa-se que são apropriados sem resistência pelos formadores, pois quando apropriados em sua forma acabada, não os identificamos como ideário dominante ao não revelarem à primeira vista seu conteúdo de classe, seduzindo-nos como discurso crítico ao até então instituído, convencendo-nos que nos orientarmos por eles significa oposição ao ideário positivista e tradicional. Essa lógica perpassa a organização das disciplinas da formação, em que observamos ser feita a crítica às teorias de base objetiva e a assunção às de base subjetiva, como se este procedimento fosse inovador. Mas, apreendida em seu movimento histórico, verificamos que é uma recorrência intrínseca à sociedade capitalista que reveste tais ideários de nomenclaturas novas em cada etapa do desenvolvimento da sociedade, o que, inclusive, constitui a luta ideológica entre teorias pertencentes ao mesmo campo teórico-filosófico.

O aspecto inovador do ideário dominante no currículo da formação do pedagogo é reforçado mediante a inserção de disciplinas que emergem do contexto atual como necessárias que corroboram o discurso apaziguador, por meio das ideologias do respeito à diversidade cultural, da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, do acompanhamento do avanço científico e tecnológico, da preservação ambiental e/ou da busca por soluções imediatas a problemas que possuem raízes mais profundas, como podemos observar nos seguintes exemplos:

Organização do trabalho pedagógico e diversidade (72h)

Ementa: Ênfase no contexto de heterogeneidade e diversidade em que se realiza a docência e sua co-relação com aspectos que permeiam este processo de formação e atuação, a partir das concepções teóricas pertinentes. Discussões que permeiam o campo de atuação do professor sob diferentes realidades e experiências a partir de pesquisas e intervenções. **A atuação do professor diante da diversidade** étnica, de gênero, cultural, **biológica** e social. Escola e diversidade (PPC-A, 2009, p.92).

Fundamentos da Educação Escolar Indígena (60h/a)

Ementa: As experiências em educação escolar indígena: **da perspectiva integracionista e homogeneizadora ao pluralismo cultural**. Fundamentos legais e pedagógicos da escolar indígena (PPC-A, 2009, p.79).

Educação do Campo (72h)

Ementa: **Estudo da realidade rural do Estado de Roraima** com ênfase no homem inserido nesta dinâmica sociológica de interação social, econômica, ambiental e cultural, bem como a **Educação do Campo ao longo da história** e a respectiva legislação, visando à formulação de uma para a intervenção pedagógica nas escolas do campo (PPC-B, 2008, p.35).

Educação Indígena (72h)

Ementa: Os índios e a nação brasileira: aspectos demográficos, culturais e políticos da história dos povos indígenas no Brasil. Os índios do Estado de Roraima. **Educação indígena e Educação Escolar Indígena no Brasil: integração x interculturalidade**; a legislação x movimento indigenista (PPC-B, 2008, p.36).

A oferta de disciplinas direcionadas para questões específicas como a educação do campo e a educação indígena, ou mesmo sobre a organização do trabalho pedagógico na escola e a diversidade, indicam que embora nas demais disciplinas do currículo essas especificidades estejam presentes, parecem não ser suficientes para responder às particularidades, o que pode fragmentar ainda mais a compreensão dessas problemáticas pelo pedagogo em formação, se não forem dialeticamente relacionadas às questões mais amplas da sociedade. Chamou nossa atenção na ementa da disciplina de organização do trabalho pedagógico e diversidade para o que se está considerando de diversidade *biológica*, o que parece legitimar o deslocamento da natureza humana de social para natural, o que naturaliza o sujeito, negando a intervenção externa, social e cultural, em seu desenvolvimento como ser humano. A ementa de educação do

campo, pelos termos dispostos, apesar de traçar o estudo do tema no seu desenvolvimento histórico, não foge de uma concepção evolutiva da história, sem marcar suas contradições, ao enfatizar os aspectos regionais e locais. Mesmo que se estabeleça relação com a sociedade capitalista, o que é uma prática no discurso dominante atual a crítica à sociedade, a solução para os problemas não são buscados na superação da sociedade, mas na adequação dos sujeitos a soluções locais e imediatas. Já nas ementas de educação indígena é possível identificar a abordagem desta problemática, em que se opõe o período *integracionista* ao momento atual, ao que parece de conquista social, como *interculturalidade, pluralismo cultural*. Dessa forma, não se percebe que o ideário atual é a outra face de dominação da burguesia sobre as minorias historicamente excluídas.

Também destacamos outras disciplinas que cumprem o papel de reforçar o ideário dominante, diante dos problemas ambientais que se agravam, indicando não ser suficiente o estudo do tema na disciplina de metodologias do ensino de ciências. Os indícios sinalizam para o fato de a pedagogia ser chamada a responder pela sustentabilidade e pela educação ambiental, o que exige o conhecimento da legislação pertinente, para traçar ações eficazes, na formação de um sujeito consumidor, como ator socialmente responsável, conforme destacamos nas seguintes ementas:

Sustentabilidade (36h)

Ementa: **Definição legal do desenvolvimento Sustentável.** As ações necessárias para se alcançar o desenvolvimento sustentável. As sugestões para se alcançar esse desenvolvimento. A questão ambiental X consumo. A influência da explosão populacional na sociedade de consumo colocando o **consumidor como novo ator social. A Educação Ambiental como caminho para se alcançar a Sustentabilidade.** As ações necessárias para alcançar a Sustentabilidade em seus aspectos e os benefícios que essas ações podem trazer para a sociedade culminando em um consumo consciente (PPC-C, 2014, p.46).

Educação, saúde e meio ambiente (36h)

Ementa: Estudo da saúde como um direito de todos e como uma dimensão essencial ao crescimento e desenvolvimento do ser humano, bem como o **enfoque sobre a ecologia básica, preservação e cultivo da natureza** (PPC-D, 2013, p.76).

E, ainda, para o uso das tecnologias como recursos inovadores no processo de ensino-aprendizagem que se supõe também não se ater ao conteúdo da formação, mas sim aos meios, aos recursos tecnológicos.

Softwares Educacionais (36h)

Ementa: Estudo dos softwares voltados à educação. O papel do professor na aplicabilidade dos softwares no processo ensino-aprendizagem (PPC-D, 2013, p.98).

O pedagogo também é chamado para a formação empreendedora, o que sugere que sua identidade como docente, pesquisador e gestor é negada, pois, ao que tudo indica, são os empreendedores que cumprem uma importância para o desenvolvimento da educação e definem atividades empreendedoras como opção de carreira.

Empreendedorismo na Educação (72h)

Conceitos de empreendedorismo. Características dos empreendedores. **Importância dos empreendedores para o desenvolvimento da educação.** Intraempreendedorismo. Atividades empreendedoras como opção de carreira. Introdução a plano de negócios (PPC-D, 2013, p.101).

Concluindo este capítulo, compreendemos como a discussão sobre a formação do pedagogo que busca a valorização, dentre tantas questões, da prática imediata, do cotidiano e da cultura, nas disciplinas que trabalham com a instrumentalização do pedagogo, porque desligadas das relações sociais de produção, não analisam a educação na sua relação com o contexto social mais amplo, antes identificam na instituição escolar a possibilidade de formar sujeitos cujas ações concorrem para a reprodução das condições atuais de existência, mesmo que tais condições estejam negando a própria existência. Embora o conteúdo em si não garanta uma formação para a resistência, tampouco sem o conhecimento não há diferenciação dos sujeitos, ou seja, não há o descolamento do homem de sua condição natural para o social e cultural. A crise, portanto, não é da pedagogia em si, mas da sociedade que a produz. Todavia, sem uma formação que permita perceber esta crise, a condução da formação do pedagogo caminha cada vez mais para o aprofundamento da crise.

Os indícios presentes nos PPC analisados, sejam nos pressupostos que fundamentam a formação, sejam na matriz curricular e nas ementas, indicam que na formação do pedagogo predomina a supervalorização da cultura, desligada

das condições objetivas de existência, somando-se à formação moral de valores e de atitudes, para a cidadania e a democracia, resultando no esvaziamento dos cursos de conhecimentos científicos que permitam a compreensão das contradições sociais. Estes aspectos perpassam o currículo de formação do pedagogo, de maneira mais ou menos enfática, o que se identifica como a tendência formativa do pedagogo no início do século XXI, pós-DCNP, de 2006, ao pautarem-se nos pressupostos do ideário pós-moderno e neoliberal. Tais aspectos caracterizam-se como as implicações da crise da pedagogia na formação do pedagogo, determinada pelas condições objetivas que se constituem nas dificuldades que entravam seu desenvolvimento como ciência. Deste modo, pode-se afirmar que a formação do pedagogo, assentada nestes pressupostos, fundamenta-se em uma coleção de ideologias.

Para atender às demandas da sociedade contemporânea, o pedagogo é chamado para cumprir com a tarefa do apaziguamento de tensões, para a formação de valores e de atitudes, para a empregabilidade, o empreendedorismo, a responsabilidade social e ambiental, para acompanhar o avanço científico e tecnológico, para o respeito à diferença e à diversidade, questões essas que na prática social dificilmente se realizam. Assim, a educação como objeto da pedagogia, restringe-se ao meio de adaptação à sociedade e não como arma de luta para o enfrentamento da opressão e da exploração, no sentido de contribuir para a superação dessa sociedade.

É possível inferir, também, que as ideias dominantes como lógicas da classe de poder, que impregnam os cursos de pedagogia e a formação do pedagogo, no Brasil, desvelam o verdadeiro significado da democracia e da cidadania liberal, que ao contrário do que prega: liberdade de escolha, liberdade de expressão, sociedade livre etc., é a sociedade liberal que impõe, ao não permitir a escolha além do que está determinado nos termos da lei e no mercado, ou seja, não permite a expressão que fere a propriedade privada.

Em defesa de uma sociedade livre, Hayek (1990) estabelece o que para ele é a diferença essencial entre o planejamento totalitário e o planejamento democrático:

O primeiro [Planejamento Totalitário] subordina todos os desejos e todas as preferências individuais às exigências do Estado. Com esse objetivo, emprega vários métodos de coerção sobre o indivíduo, privando-o da liberdade de escolha. Tais métodos podem ser necessários mesmo numa democracia, na situação extremamente crítica de uma grande guerra. Por isso, o povo britânico conferiu ao governo, durante a guerra, poderes para intervir no setor trabalhista. Em tempos normais, porém, o povo de um país democrático não transferirá para o governo sua liberdade de escolha. Um governo democrático deve, portanto, conduzir o planejamento econômico de modo a preservar ao máximo a liberdade de escolha de cada cidadão (HAYEK, 1990, p.16).

Nesse sentido, ao opor-se ao Estado totalitário, que para Hayek (1990) centraliza o planejamento econômico e estatiza os meios de produção, que decide e subordina os desejos e as preferências individuais, privando o indivíduo da liberdade de escolha, ele defende a sociedade e o mercado livres, a liberdade do indivíduo de decidir sobre suas preferências. Contra o que autor entende ser o Estado totalitário, planejador, seja no seu formato socialista, fascista, nazista ou de bem-estar social, propõe a separação do econômico e do político, retomando os postulados do liberalismo clássico que se opunha ao papel do Estado feudal, que naquele momento caracterizava-se como revolucionário, constituído de estratégia para a superação daquela sociedade e a consolidação de outra: a capitalista.

No entanto, como já discutimos, ao encontrar-se consolidada, a burguesia torna-se reacionária, não podendo prescindir do Estado para cumprir com seus objetivos político-econômicos, ou seja, com a economia política, a qual falseia a realidade, apresentando-se como elementos separados. Portanto, a ideologia neoliberal, ao divulgar a sociedade livre e tecer a crítica ao socialismo, ao Estado de bem-estar social e ao fascismo/nazismo, como totalitários, mascara o totalitarismo burguês sob a acepção de liberdade democrática, mantendo a unidade da burguesia na concretização de seu projeto de sociedade e a diversidade para o povo, que pensa estar “livre” na defesa de seus projetos particulares ou de grupos de interesses sob a bandeira da “política de identidade”, o que, na verdade, fragiliza e dispersa a sua unidade como classe trabalhadora, que tem a tarefa histórica de encampar um projeto de sociedade que supere o capitalismo e a exploração do homem pelo homem.

O que verificamos, portanto, na organização do processo formativo de pedagogos é a padronização de um modelo, travestido de supervalorização da cultura como forma de evitar a opressão, mas que, na verdade, é o cumprimento do papel do Estado democrático “efetivo”, que finda por determinar o que e o como deve ser esta formação: esvaziada do conhecimento científico, flexível e fragmentada.

O mundo do trabalho, na atualidade, exige formação necessária às condições de reprodução do capital que se pauta na flexibilização das funções dos trabalhadores. Isso se aplica também à formação do pedagogo, quando se constata no currículo uma multiplicidade de disciplinas para dar conta da multiplicidade de funções que ele pode desempenhar, de espaços em que pode atuar ou da multiplicidade de demandas advindas no atual contexto social.

Este fato reflete a contradição atual em que se encontra a sociedade capitalista, do máximo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, em que se mantém o trabalhador, aliado da participação efetiva do processo do trabalho. A saber, com o desenvolvimento da indústria moderna, o operário tem a possibilidade de tornar-se o planejador da produção, administrador e operador das máquinas, mas se restringe a ser apenas uma peça desta engrenagem. E, se estendermos esta análise para o trabalho na escola, a contradição é expressa também na divisão social do trabalho nela instaurado.

Dessa forma, embora as DCNP de 2006 definam a docência como identidade do pedagogo, incorporando a tarefa da gestão (planejador da produção intelectual e administrador dos meios de executá-la), bem como a de pesquisador (que produz conhecimentos sobre o processo educativo) e docente (que transmite cientificamente os conhecimentos produzidos pela humanidade), na prática social esses conceitos não se realizam, pois tais atribuições encontram-se fora da esfera de atuação do pedagogo na totalidade do processo educativo: não é ele quem decide e gere o processo educativo, nem produz conhecimento científico pedagógico e nem ensina. Sua formação inicial ocorre alicerçada em uma multiplicidade de referenciais teóricos, formulados como ideologias, com o objetivo de atender a uma determinada necessidade social das relações sociais burguesas e, assim, são particularidades tomadas como generalidades abstratas,

manifestando-se como posições opostas, mas que mantêm em si uma unidade, estabelecendo a unidade e a luta dos contrários.

Assim como o operário, que há muito tem plenas condições objetivas de assumir o processo produtivo, o pedagogo há muito tem plenas condições objetivas de assumir cientificamente o processo educativo: na sala de aula, na escola e no sistema de ensino. É mantido, porém, como uma peça da máquina educacional e não como educador do ponto de vista científico, uma vez que à pedagogia é dificultado desenvolver-se como ciência.

6 CONCLUSÕES

Os motivos que nos levaram a essa investigação, por um lado, estão ligados à nossa atuação como professora de um curso de pedagogia, ao nos depararmos com o conflito de ideias e de práticas a respeito de como organizar a formação do pedagogo, o que nos instigou a buscar seus determinantes externos.

O caminho percorrido, guiado pelo objetivo central do estudo – desvelar os determinantes históricos da crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI, no Brasil – possibilitou-nos alçar uma compreensão sobre o problema, apreendido sob o aporte do materialismo histórico e dialético, que não dimensionávamos no começo do processo.

Se os referenciais bibliográficos selecionados, inicialmente, ativeram-se ao momento atual, à medida que avançamos na leitura e sistematização, sentimos a necessidade de retrocedermos no tempo e buscar as origens do problema em questão. Desse modo, situamo-nos na transição do século XIX para o século XX, mais especificamente, nos acontecimentos que levaram à revolução proletária de 1848, na França, como marco de consolidação da sociedade capitalista, e da burguesia como classe dominante, política e economicamente, a qual assume sua face reacionária ao ver-se ameaçada com o levante dos trabalhadores, como classe revolucionária.

Este movimento permitiu compreender que a expansão da sociedade industrial do século XIX, embora com ritmos e intensidades diferentes a depender das condições internas e externas de cada país, ativou a redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia, a qual incorpora as determinações da sociedade de classes sobre uma educação também de classes, cujos interesses são antagônicos. É neste contexto e, mais amplamente, a partir da segunda metade do século XIX, que a pedagogia como ciência se desenvolverá como ideologia, formulada em modelos teóricos excludentes: materialistas e idealistas que, embora apareçam como opostos, não podem existir um sem o outro, caracterizando a unidade e luta dos contrários.

Identificamos como opostos, neste contexto social, o positivismo, em defesa da laicidade da educação, da formação do cidadão, da ordem e do progresso, por meio do emprego da ciência no processo educativo; e, tecendo a

crítica aos positivistas, os idealistas, relativistas e culturalistas, os quais defendem a formação de um sujeito abstrato, a partir da valorização de sua subjetividade cultural e linguística, concebendo-a isenta de influências externas. Mas verificamos que nas contradições desse contexto erige a teoria científica do materialismo histórico e dialético, como síntese entre objetivo e subjetivo, e, com isso, a possibilidade de a educação se constituir como arma de luta contra a opressão e a exploração, ao contribuir na formação científica da consciência revolucionária, por não se desvincular da prática revolucionária.

Assim, na luta por uma sociedade que supere o capitalismo, reside a luta por uma educação dos homens de uma forma completamente diferente daquela organizada pelo Estado burguês. Ao requer uma pedagogia que dê conta desta tarefa de maneira oposta da que é exigida para formar os homens no e para o capitalismo, tal pedagogia, pautada no materialismo histórico e dialético, busca estabelecer a relação entre o concreto e o abstrato, o objetivo e o subjetivo, em que o concreto só é concreto, por que se constitui de múltiplas determinações, o que contribui para que os fenômenos e os objetos sejam considerados como processos, pois eles estão relacionados com a atividade humana. Desse modo, a pedagogia previne-se do positivismo, do pragmatismo, do relativismo, do culturalismo, ou seja, do materialismo e do idealismo vulgar.

Também depreendemos dos postulados marxianos, o ensinamento de que as ideias dominantes em uma determinada época são as ideias da classe dominante. Portanto, a educação para o consenso, para o apaziguamento da classe trabalhadora passa a ser a forma dominante a partir da segunda metade do século XIX, com o agravante de assumir faces diferentes a depender das demandas formativas decorrentes do aprimoramento das forças produtivas que incidem sobre a organização produtiva e o mundo do trabalho, na etapa de recomposição do capital pós-crisis econômicas que colocam em risco a dominação burguesa.

Na sociedade capitalista, para atender às necessidades formativas que dela demandam, o processo educativo centra-se ora no aspecto moral, ora no exercício da cidadania e da democracia e ora na qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Para tanto, surgem ideias que defendem posições contrárias entre si, estabelecendo um confronto disciplinar, fato que emperra o

desenvolvimento da pedagogia como ciência, trazendo a este campo científico enormes dificuldades, uma vez que em cada sistema filosófico, psicológico, sociológico, histórico, antropológico desenvolvem-se sistemas pedagógicos a partir de seus objetos específicos de estudo, assentadas nos postulados positivistas ou idealistas, como dominantes, desde a origem dessas ciências no final do século XIX, dando-lhe um caráter fragmentado e neutro ante as problemáticas sociais e educacionais.

Embora em cada uma daquelas áreas sejam feitas descobertas importantes e desenvolvidos sistemas conceituais ricos e complexos, eles se transformam em ideologias e dificilmente resistem ao tempo, em função do desenvolvimento da própria sociedade e das necessidades concretas que surgem da prática produtiva. A ideia dominante até certo momento deixa de assim o ser e é substituída por outra, que lhe aparece como crítica, mas apenas em sua aparência, pois em sua essência revela sua natureza de classe tal qual a que foi negada pela sua crítica, pois suas descobertas são apenas parciais, apesar de se apresentarem como gerais, como totalidades. A ideia dominante desaparece como dominante, mas não desaparece como base filosófica, que permanece em seu dilema: entre idealismo e materialismo. No entanto, revestindo-se de novas roupagens, a depender dos problemas históricos que os homens se colocam a resolver.

Esta perspectiva de desenvolvimento das ciências humanas e sociais, que tomam seus objetos de estudos de forma abstrata e fragmentada, concorre para dificultar o desenvolvimento da pedagogia como ciência ao negar as contradições da sociedade e definir fins também contraditórios à educação.

As discussões realizadas ao longo desta investigação nos permitiram compreender, portanto, que a crise da pedagogia como ciência é determinada pela organização da sociedade capitalista e não por ela mesma. A pedagogia se manifesta em teorizações que tomam o fenômeno educativo de maneira fragmentada e, conseqüentemente, propõem uma formação fragmentada aos homens nesta sociedade.

A oposição entre as concepções teóricas corroboram a finalidade de, no processo educativo, escamotear as relações sociais de classe dificultando à classe trabalhadora, que tem o papel histórico de superá-las, compreender o

funcionamento da sociedade capitalista. Para a sua manutenção, os homens são educados para adaptar-se a ela e, na atualidade, em conformidade com a reorganização produtiva, essa adaptação ocorre na medida em que se dificulta a compreensão das causas das contradições sociais como, por exemplo, o uso de tecnologia de ponta na produção que torna a mão de obra humana prescindível nos setores produtivos e de serviços, a globalização da economia que interliga os povos em transações comerciais e financeiras, mas cria fronteiras materiais intransponíveis, a produção de uma imensa quantidade de alimentos, que poderia alimentar toda a população mundial por um tempo significativo, mas milhares de pessoas morrem diariamente de fome e inanição. Ou seja, ao mesmo tempo em que a sociedade produz imensas riquezas, produz miséria e degrada o homem e a natureza.

Também verificamos que tal como a educação, o Estado é chamado para salvar o capital, de modo que economia e política se articulam intrinsecamente, levando-o a assumir papéis diferentes: ora como empresário e provedor, quando o mercado necessita de fiscalização mais rígida; ora como regulador e fiscalizador, no sentido de flexibilizar a regulação que impulse o livre mercado. Porém, de qualquer forma, o ônus da configuração e reconfiguração do papel do Estado sempre recai sobre aqueles que participam da produção da riqueza, mas que dela não desfrutam.

A educação e o educador, nesse contexto, são chamados para cumprir objetivos educacionais postulados em documentos produzidos e difundidos pelas OI, conforme analisamos na quarta seção desta tese, visando a apaziguar tensões, valorizar os saberes populares desconectados das problemáticas mais amplas da sociedade, qualificar para a empregabilidade e o acompanhamento do rápido desenvolvimento tecnológico ante sua obsolescência. Isso implica ocultar as contradições inerentes a essas demandas educacionais próprias da sociedade produtora de mercadorias e reitera um processo formativo para a adaptação social e não como arma de luta que contribui com sua transformação de fato.

A partir da década de 1990, com a derrocada do “socialismo real” e o pretense triunfo do capitalismo, defendemos a tese de que a crise da pedagogia encontra-se acirrada, dado o acirramento das contradições em nível mundial e o fato de o ideário dominante pós-moderno negar a apreensão objetiva da

realidade, valorizando tão somente as múltiplas interpretações que os sujeitos fazem dela, individual ou em seu grupo cultural, centrando-se nas questões do cotidiano, pragmáticas e utilitárias, incorrendo no relativismo cultural e epistemológico, que distancia e dificulta a formação dos trabalhadores em uma perspectiva que lhes permitam compreender e intervir sobre as contradições sociais.

Tais manifestações ocorrem, do mesmo modo, no curso de pedagogia, incidindo sobre sua crise de identidade que historicamente tem passado por mudanças legais que buscam definir o espaço de atuação e das funções a serem desempenhadas pelo pedagogo, ora voltando-se às funções de técnico em educação, professor, ou seja, especialista; ora buscando-se a formação do docente, gestor, pesquisador, ou seja, generalista. Tal indefinição resulta de interpretações diferenciadas sobre o próprio curso, se bacharelado ou licenciatura ou os dois em conjunto. Mas, além desses aspectos internos de sua função/atuação profissional, está o agravante do referencial teórico dominante pelo qual sua prática será orientada, consciente ou inconscientemente, mediada pela luta ideológica de concepções contrárias que se expressam na fragmentação entre teoria e prática.

As análises dos PPC de pedagogia indicaram que as ideias neles constantes mantêm estreito vínculo com as relações sociais capitalistas na conjuntura macroeconômica e política atual, os quais apresentam aproximações com os ideários: neoliberal e pós-moderno. Estes, como ideias dominantes neste momento histórico, conduzem à formação do consenso por meio de um processo educativo que leva à adaptação à sociedade e não como instrumento de luta para a sua superação, formação que seria necessária à classe trabalhadora atendida pela escola pública e principal *lócus* de atuação do pedagogo.

Com base no estudo apresentado, entendemos que as análises feitas dos quatro PPC de pedagogia, podem ser estendidas a todos os cursos de pedagogia do Brasil, pois obedecem às mesmas diretrizes formativas. Apesar de termos analisado a particularidade, tomando como amostra quatro cursos de IES, públicas e particulares, da cidade de Boa Vista-RR, eles são representativos dos demais PPC dos cursos de pedagogia do restante do país, por se organizarem mediante as mesmas políticas educacionais, o que pudemos verificar por meio de

citações muito semelhantes nos PPC analisados, pois eles orientam-se pelos mesmos documentos, o que não será diferente nos demais PPC de pedagogia de outras IES, que por eles, também, se orientem.

Em síntese, o conflito de ideias e de práticas presente na formação do pedagogo constitui reflexo das ideologias pedagógicas dominantes como expressão dos interesses particulares da classe dominante para a perpetuação de seu projeto de sociedade. Como a sociedade é contraditória e ambígua também o é o seu projeto de formação humana. A cada momento de crise econômica, que coloca em risco seu projeto social, os ideólogos desenvolvem estratégias para sua recomposição, dentre essas a formulação de ideologias pedagógicas que cumprem a tarefa de manutenção das relações sociais vigentes.

Desse modo, a luta ideológica entre material e ideal, como se identificou nos PPC analisados, no trato dos conteúdos selecionados nas disciplinas que compõem o currículo da formação, só pode ser resolvida mediante a superação da sociedade capitalista por outra forma de produzir a vida. Como enfatiza Vigotski “Os problemas da educação só serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida. [...] Nessa época a pedagogia, como criação da vida, ocupará o primeiro lugar” (VIGOTSKI, 2010, p.462).

Para finalizar, ressaltamos que o presente trabalho não está isento de limites e que a busca pela apreensão do objeto desta investigação – a crise da pedagogia como ciência e da formação do pedagogo – assentada no aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético não se esgota aqui, mas incita a sua continuidade.

REFERÊNCIAS

- AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Rússia: Edições Progresso, 1982.
- AGUIAR, M.A. da S.; BREZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C.L. de; SILVA, M.S.P. da; PINO, I.R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos do campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Número Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2007.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru, SP: Canal 6, 2013.
- _____. **Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade**: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>>. Acesso em: 30 jun. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. O debate contemporâneo sobre os paradigmas. In: _____. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 129-145.
- ANFOPE, CEDES, ANPED. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia**. (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004). 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>. Acesso em: 5 abr. 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARENDT, Hannah. Crise na educação. **Between Past and Future**: Six Exercises in Political Thought. New York: Viking Press, 1961. p. 173-196. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf Acesso em: 08 set 2014.
- BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. EUA, Washington, 1997.

BATISTA, Paulo Nogueira. Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In.: LIMA SOBRINHO, Barbosa et al. **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**, São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRASIL . **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BOGUSLAVSKI, B. M.; KARPUCHINE, V. A.; RAKITOV, A. I.; TCHERTIKHINE, V. I.; EZRINE, G. I. **Curso de materialismo dialético e histórico**. Lisboa: Avante, 1978.

BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução Wlatensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRAGA, Ruy. Sociedade pós-fordista e trabalho cognitivo: grande transformação ou fetichismo tecnológico? In: GALVÃO, Andréia et al (Org.). **Marxismo e socialismo no século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH: Xamã, 2005. p. 133-142.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caxeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRECHT, Bertolt. Nada é impossível de mudar. In: _____. **Antologia poética**. Belo Horizonte: Leitura, 1977.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. **A pedagogia como campo de conhecimento emergente: implicações na formação e na profissão do pedagogo**. 2003. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. O ajuste estrutural do Estado e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. In: RABELO, Jackeline et al (Org.). **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006. p. 190-215.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003, p. 13-37.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

CORTINA, Adela. Educar en la ciudadanía: aprender a construir el mundo juntos. In.: _____. **Ciudadanos del mundo**: hacia una teoría de la ciudadanía. Madri: Alianza Editorial, 2001. Disponível em:
<<http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Estudiosacademicosyestadsticos/documentos/Ciudadanos%20del%20Mundo,%20Adela%20Cortina.pdf>
≥ Acesso em: 08 set 2014.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução Godofredo Rangel. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1953.

DUARTE, Newton. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In.: Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. **Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**: currículo, teorias, métodos. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: compromissos de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ENGELS, F. Letters on Historical Materialism. To Joseph Bloch. [1890]. In: TUCKER, Robert C. (Org.). **The Marx-Engels reader**. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978. p 760-765 [Tradução de Vinicius Valentin Raduan Miguel em 22 de setembro de 2009]. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1493/1319>>. Acesso em: 10 abr 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação, v. 14, n. 17, p. 55-47, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>>. Acesso em: 13 abr 2013.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; FREITAS, Aracelia Cavalcante; SANTOS, Derivaldo. Educação superior no contexto de crise do capital: entre a reestruturação e a precarização do curso de pedagogia. In: ENCONTRO NORTE/NORDESTE TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA ESTADO E REVOLUÇÃO, 3., 2011, Alagoas. **Anais...** Alagoas, 2011. Disponível em: <<http://www.enntefh.com.br/anais/EIXO%208.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Tradução de Luciana Carli. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e ensino de ciências**: contribuições para a formação docente. Maringá: EDUEM, 2013.

GATTI, Bernadete G.; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Departamento de Pesquisas Educacionais, 2009. p. 11-56. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2013.

GAZIER, Bernard. **A crise de 1929**. Tradução Julia da Rosa Simões. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **A Filosofia da Educação detecta no Pensamento Pedagógico Brasileiro referências a Herbat, Dewey, Freire e Saviani que se distinguem da tendência inspirada no neopragmatismo de Richard Rorty**. Coleção Memória da pedagogia, n.6. Educação no século XXI: perspectivas e tendências. Rio de Janeiro: Relume Dumar: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006.

_____. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GRAMSCI, Antonio . **Americanismo e fordismo**. Tradução de Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Robeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, Ordem Livre.org, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

_____. **A era dos impérios, 1875-1914.** Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 13. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A era das revoluções, 1789-1848.** Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 25. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **A era do capital, 1848-1875.** Tradução de Luciano Costa Neto. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Tempos fraturados: cultura e sociedade no século XX.** Tradução de Berilo Vargas. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Trad. Francisco Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

KONSTANTINOV, N.A.; SAVICH, A. L.; SMIRNOV, M. T. **Problemas fundamentais de la pedagogia:** conferencias para estudiantes universitarios. Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1962.

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo:** ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública (elementos para a crítica da teoria liberal da educação).** 258f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidades. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

_____. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea, 2005. p. 19-63.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília: Inep/MEC, v. 91, n. 299, p. 562-583, set./dez. 2010b. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1775>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p.63-100.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia: ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 127-158.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MARTINS, José. **Os limites do irracional: globalização e crise econômica mundial**. São Paulo: Fio do Tempo, 1999.

_____. **Império do terror: Estados Unidos, ciclos econômicos e guerras no início do século XXI**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2005.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013 [Livro I: o processo de produção do capital].

_____. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução Rubens Ederle. São Paulo: Boi Tempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007a.

_____; _____. **A ideologia alemã**. 3. ed. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

MASSON, Gisele. **Políticas para a formação do pedagogo: uma crítica às determinações do capital**. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2003.

_____. **Políticas de Formação de Professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

MAUÉS, Olgaíses. A formação dos Professores e a lógica das competências. In: MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo (Org.). **A Lógica das Competências na Formação Docente**. Belém: Edufpa, 2005. p. 11-62.

MAZZOTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia: ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-45.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.

MOURÃO, Arminda R. B. O Currículo por Competências e a Formação de Professores. In: SILVA, Aida Monteiro et al (Org.). Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. Recife: ENDIPE, 2006. p. 259-270. ISBN 853730095-0.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. Revista Educação On line. Disponível em:
<www.educaonline.pro.br/os_posismos.asp?f_id_artigo=205> Acesso em: 18 de fev. de 2009.

_____. Recuo da Teoria. In.: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. **Pedagogia e educação**: a construção de um campo científico. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/laelia_moreira.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2013.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-42.

NOVAES, Henrique T. **O fetiche da tecnologia**: a experiência das fábricas recuperadas. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

NUSSBAWM, Martha C. Educação para o lucro e educação para a liberdade. Revista Redescições – Revista On line do GT **Pragmatismo e Filosofia Norteamericana**, ano 1, n. 1, 2009. Disponível em:
<<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/01/5Nussbaum.pdf>>
≥ Acesso em: 08 set 2014.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Introdução. In: MARX, K. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria do sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 15-16.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo**. Maringá: EDUEM, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-129.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. (Org.). **Pedagogia**: ciência da educação? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/pt-br.php>>. Acesso em: 13 de abr 2013.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Estácio Atual da Amazônia. Boa Vista, 2014.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade Roraimense de Ensino Superior. Boa Vista, 2013.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2009. Disponível em: <https://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=12:ppp&id=2:regimentos&Itemid=189>. Acesso em: 15 de ago 2015.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, 2008.

ROMERO, Daniel (Org.). **Marx sobre as crises econômicas do capitalismo**. Tradução de Diego Siqueira. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 84-110.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59.

SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Lisboa: Edições Presença, 1997.
Disponível em:
<http://www.germe.net.br/uniesp/textos/seminarios/N2/O_VALOR_DE_EDUCAR.pdf> Acesso em: 08 set 2014.

SAVIANI, Dermeval. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. In: _____ . **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. p. 65-75.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007b. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2008b.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. Apresentação à 3ª edição. In: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-20.

SCHEIBER, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

SHIROMA, Oto Eneida. MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 131-154.

SILVA, Sidney Reinaldo da. **Instrução pública e formação moral**: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução de João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. Tradução de Rodolfo Azzi. São Paulo: Herder e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SOUZA, Nilson Araújo de. No capitalismo, nunca houve tanta estagnação tecnológica. In: GALVÃO, Andréia et al (Org.). **Marxismo e socialismo no século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH: Xamã, 2005. p. 143-152.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

_____. **Teoria marxista de la educacion**. Traducción del alemán por Maria Rosa Borrás. México, D.F: Editorial Grijalbo, 1966.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia**: pedagogo, docente ou professor? 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VIGOTSKI, Levi S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WESTBROOK, Robert. B. John Dewey (1859-1952). In.: WESTBROOK, Robert. B. TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Trad. e Org. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editor Massangana, 2010.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.