

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISELE MASSON

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS
INFLUÊNCIAS DO NEOPRAGMATISMO DA AGENDA PÓS-
MODERNA**

**FLORIANÓPOLIS
2009**

GISELE MASSON

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS
INFLUÊNCIAS DO NEOPRAGMATISMO DA AGENDA PÓS-
MODERNA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha “Educação, História e Política”.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Leda Scheibe

**FLORIANÓPOLIS
2009**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

M419p Masson, Gisele

Políticas de formação de professores [tese]: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna / Gisele Masson ; orientadora, Leda Scheibe. - Florianópolis, SC, 2009.

245 f.; tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Agenda pós-moderna. 4. Neopragmatismo. I. Scheibe, Leda. II Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GISELE MASSON

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS
INFLUÊNCIAS DO NEOPRAGMATISMO DA AGENDA PÓS-
MODERNA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha “Educação, História e Política”.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Leda Scheibe
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Helena Costa Lopes de Freitas
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
(Examinadora)

Prof^a Dr^a Patrícia Laura Torriglia
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
(Examinadora)

Prof^a Dr^a Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
(Examinadora)

Prof^a Dr^a Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer
Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/UFSC
(Examinadora)

Aos meus alunos, que acreditam na
importância da educação como
estratégia de transformação social.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Leda Scheibe, pela orientação paciente e respeitosa do trabalho, pela contribuição de seus conhecimentos acadêmicos, de experiência de vida e de militância na educação, os quais proporcionaram a liberdade, a tranquilidade e a clareza necessárias para a realização desse estudo.

Às professoras Dr^a Patricia Laura Torriglia, Dr^a Helena Costa Lopes de Freitas, Dr^a Regina Célia Linhares Hostins e Dr^a Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer, por terem aceitado participar da banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, especialmente o Dr. Alexandre Fernandez Vaz e o Dr. Paulo Sergio Tumolo pelas aulas e discussões esclarecedoras.

Às minhas especiais amigas e colegas do doutorado, Ticiane e Maria Selma pelo apoio, generosidade e companheirismo nesses anos de estudos.

À minha família que sempre soube incentivar e valorizar as minhas escolhas de formação, mesmo que isso implicasse o distanciamento físico.

Ao meu companheiro Ari, que respeitou as minhas decisões, aceitou a ausência e me ensinou a enfrentar melhor as situações da vida.

À Prof^a Dr^a Vera Lúcia Bazzo pela revisão do trabalho.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela liberação das minhas atividades docentes.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Não há entrada já aberta para a ciência
e só aqueles que não temem a fadiga de
galgar suas escarpas abruptas é que têm
a chance de chegar a seus cimos
luminosos.

(Karl Marx)

RESUMO

O objetivo central da presente pesquisa foi analisar a influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores no Brasil no período de 2003 a 2009. Visa a apreender as mediações entre a materialidade do capital e a definição de constructos teóricos que lhe dão legitimidade. Analisa dialeticamente as relações entre capital, trabalho e Estado como fundamentos do modo de produção capitalista, com vistas a desvelar as políticas de formação de professores na perspectiva da totalidade. Investiga as possibilidades de consolidação de propostas de formação de professores baseadas numa concepção sócio-histórica, tomando como base para a apreensão da realidade a concepção materialista histórica e dialética. A pesquisa bibliográfica e documental realizou-se com foco no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), na “nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-2007), no processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e na aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). O estudo identificou traços da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores: a) as políticas são contingentes e elaboradas para atender problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos com objetivos de longo prazo e a definição de políticas de Estado mais orgânicas; b) a fragmentação e a flexibilização norteiam as políticas de formação de professores na medida em que diferentes programas com diferentes formatos organizacionais seguem a lógica da “política de clientela” no atendimento aos critérios dos editais do MEC/CAPES; c) o subjetivismo se faz presente nas ações do MEC/CAPES por enfatizar o papel dos professores na melhoria da qualidade da educação sem oferecer condições objetivas adequadas para tal melhoria; d) o relativismo é expresso nos múltiplos percursos possíveis de formação de professores (programas, ações, níveis e modalidades bastante diversificados). O **neopragmatismo** é a categoria síntese que apreende as determinações da realidade das políticas de formação de professores, posto que enfatiza a atuação eficiente do professor no contexto particular de sua prática e para uma formação baseada em necessidades históricas imediatas. Destaca um esforço do MEC/CAPES para dar maior unidade e qualidade à formação de professores, deixando claro, contudo, que

novas decisões deverão ser tomadas, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho e valorização docente, para que seja possível a consolidação de uma política de formação numa perspectiva sócio-histórica.

Palavras-chave: Políticas de formação. Formação de professores. Agenda pós-moderna. Neopragmatismo.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to analyze the influence of postmodern agenda on the policies of initial teacher education in Brazil from 2003 to 2009. It aims to comprehend the mediations between the materiality of capital and the definition of theoretical concepts that prove its legitimacy. It searches to analyze dialectically the relations among capital, work and State as the bases of the capitalist mode of production, intending to reveal initial teacher education policies in a comprehensive perspective. It investigates the possibilities of consolidation of projects of initial teacher education based on a social and historical view and taking into consideration the comprehension of the reality according to a historical and dialectical perspective. The bibliographic and documentary research focuses on the Education Development Plan (Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE-2007), on the foundation of the “Open University of Brazil” (Universidade Aberta do Brasil – UAB), on the creation of the “new” Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (“new” CAPES), on the process of discussion of the National System of Teacher Education (2008), and on the enactment of the National Policy of Teacher Education (2009). This study identified some features of the postmodern agenda in the teacher education policies examined: a) the policies are contingent and designed to solve immediate problems, which makes the construction of the policies with long-term objectives difficult, including the definition of more organic policies; b) the initial teacher education policies seem to be based on fragmentation and flexibility, since the different programs, with different organizational arrangements, follow the “policies of costumers” in order to be adjusted to the criteria of the Ministry of Education and CAPES; c) the actions and policies underlined in the actions of the Ministry of Education and CAPES are based on subjectivism by emphasizing the role of teachers in the improvement of the quality of education without guaranteeing objective conditions for such improvement; d) the relativism expressed in the multiplicity of ways for initial teacher education (diversified programs, actions, levels and modalities). **Neopragmatism** is the synthesis category that summarizes the determinations of teacher education policies, since it emphasizes the efficiency of teacher work in the specific context of teacher practice and towards a teacher education with immediate historical needs. It points out the efforts of the Ministry

of Education and CAPES to provide teacher education with better articulation and quality, making it clear that new decisions must be made, specifically in relation to working conditions and the acknowledgment of teachers' importance, so that there can be the consolidation of a teacher education policy in a historical and social perspective.

Keywords: Teacher education policies. Teacher education. Postmodern agenda. Neopragmatism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estratificação e poder.....	57
Quadro 2 -	Sinopse das categorias analíticas utilizadas pelos autores.....	79
Quadro 3 -	Relações entre as atuais tendências nas políticas de formação de professores e a agenda pós-moderna	146
Quadro 4 -	Respostas à crise do modelo burocrático inglês.....	168
Quadro 5 -	Tendências presentes nas políticas de formação de professores.....	216

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CTC-EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
DAV	Diretoria de Avaliação
DEB-P	Diretoria de Educação Básica Presencial

DED	Diretoria de Educação a Distância
DGES	Diretoria de Gestão
DPB	Diretoria de Programas e Bolsas no País
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIT	Instituto Tecnológico de Massachusetts
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos
ONG	Organização não Governamental

PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: AS MEDIAÇÕES ENTRE O CAPITAL, O TRABALHO, O ESTADO E A EDUCAÇÃO.....	31
1.1 Os imperativos do capital na organização do trabalho e na definição do papel do Estado a partir do século XX: elementos para a compreensão do surgimento da crise da modernidade.....	36
1.2 A legitimação do capital na sua fase atual e a construção de novas demandas educacionais.....	54
1.3 As relações entre as mudanças na educação e no setor produtivo.....	83
CAPÍTULO 2 – AGENDA PÓS-MODERNA: A IDEOLOGIA APOLOGÉTICA DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO.....	90
2.1 A composição da agenda pós-moderna como ideologia legitimadora da ordem social capitalista.....	93
2.2 O debate brasileiro sobre a influência da agenda pós-moderna na educação	121
2.3 O subjetivismo, o relativismo e o neopragmatismo: da gênese às possíveis conseqüências para a formação de professores no Brasil.....	129
CAPÍTULO 3 – AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA AO NEOPRAGMATISMO.....	148

3.1 A lógica da fragmentação como forma de atender a demanda emergencial por formação de professores.....	153
3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação: sua configuração, seus avanços e limites.....	159
3.2.1 O PDE e suas propostas para a formação de professores: a Universidade Aberta do Brasil como prioridade.....	169
3.3 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior como agência reguladora da formação dos profissionais da educação.....	173
3.4 O Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério: um projeto adiado.....	177
3.4.1 Aspectos polêmicos da política de formação de professores que não foram incluídos na primeira versão da minuta de decreto que pretendia instituir o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério.....	182
3.4.2 O descompasso entre as propostas do movimento de educadores e a política desenvolvida pelo MEC/CAPES para a formação de professores.....	184
3.4.3 A unidade postergada: concessões e restrições decorrentes da discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério.....	189
3.5 A unidade fragmentada e a lógica do emergencial como permanente: contradições iminentes às políticas de formação de professores.....	193
3.6 Dialética da continuidade na mudança: o neopragmatismo como estratégia de mudança adaptativa na formação de professores.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS.....	224

INTRODUÇÃO

No presente estudo analiso as influências da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores, no período de 2003 a 2009. Parto do pressuposto de que a concretização de um projeto educativo requer a definição de um projeto de sociedade, o qual é organizado a partir de uma série de elementos, dentre eles uma concepção de formação. Na modernidade, dois grandes projetos de sociedade foram delineados: o capitalista e o socialista. Assim, a educação tem papel diferenciado conforme o projeto de sociedade que se deseja construir. Segundo a análise de Mészáros (2005, p.25, grifo do autor),

caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.

De acordo com essa análise, não é possível apreender o significado de uma reforma educacional ou de uma concepção de formação sem a apreensão das exigências da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Isso explica porque nenhum interesse subjetivo bem intencionado prevalece sobre os interesses objetivos de classe. As posições críticas podem “[...] utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados” (MÉSZÁROS, 2005, p.26, grifo do autor). Segundo o autor, é necessário romper com a lógica do capital se pretendemos criar uma alternativa educacional significativamente diferente.

Quando a mudança educacional fica limitada aos corretivos imediatistas necessários à reprodutibilidade do capital, perde-se a oportunidade da transformação social qualitativa. Como, então, superar uma concepção de política de formação liberal/reformista? Há possibilidade de desenvolver uma concepção de educação e formação crítica no contexto da lógica do capital, ou estamos fadados a agir somente no sentido de remediar seus efeitos?

O estudo das políticas educacionais tem revelado que, especialmente a partir da década de 1990, predominaram ações de descentralização, flexibilização, regulação e controle. Ao longo da história da formação de professores, diferentes concepções de formação foram desenvolvidas como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada (MARIN, 1995). De acordo com Marin (1995, p.17), as três últimas são similares porque “[...] se manifestam a partir de outro eixo para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas.”

A partir da pesquisa realizada é possível afirmar que, na atualidade, há duas grandes concepções presentes nas discussões sobre políticas de formação de professores: a formação sócio-histórica e a neopragmática.

A concepção sócio-histórica de formação de professores foi construída pelo movimento de educadores¹, representado pela ANFOPE, e possui caráter amplo, que defende pleno domínio e compreensão da realidade, com consciência que possibilite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Essa concepção de formação busca se desenvolver em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade, com relevância social. A docência como base comum nacional, conceito que vem sendo construído desde 1983 pelos educadores, enfatiza a necessidade de elaboração de políticas para a formação de professores que garantam a igualdade de condições de formação. A base comum nacional é elemento unificador da profissão, a qual reafirma a importância de uma política global de formação que contemple o tripé: formação básica – condições de trabalho – formação continuada (ANFOPE, 2000). Essa

¹ Ver o histórico do movimento no documento final do X Encontro Nacional da ANFOPE, 2000. Nesse estudo, não abordarei a importante contribuição da ANFOPE nas discussões sobre formação de professores porque foi meu objeto de estudo no mestrado (MASSON, 2003).

concepção de formação busca a superação da formação aligeirada e enfatiza a formação teórica de qualidade,

[...] um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neotécnicas que pretendem transformá-lo em um “prático” com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana. (ANFOPE, 2000).

A concepção sócio-histórica pretende romper com o neopragmatismo que se concretiza com a implementação da epistemologia da prática e da lógica das competências na formação de professores. A abordagem sócio-histórica concebe a formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, o qual venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista. Tal processo de formação é entendido como unitário e orgânico, pressupondo uma formação para o humano como forma de manifestação da educação integral dos homens. Sua origem encontra-se na educação socialista que pretendia ser omnilateral², ou seja, formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, estética, científico-tecnológica. Essa proposta opõe-se à educação unilateral que desenvolve apenas uma dimensão do ser humano ou aspectos isolados. A formação, na perspectiva da omnilateralidade, objetiva contribuir para a emancipação humana e para a transformação social.

Em um sentido diferente, a concepção neopragmática é uma abordagem técnico-instrumental, pois enfatiza os aspectos necessários à prática profissional de forma utilitarista. Sendo assim, a concepção de

² A concepção omnilateral é delineada em diferentes momentos da obra de Marx com o intuito de defender a importância do desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano.

formação sócio-histórica informa o presente estudo por se constituir em uma proposta de formação crítica do modelo de educação que contribui para a reprodução da desigualdade, a qual tem origem na base estrutural da sociedade capitalista. As contradições entre capital, trabalho e Estado fundamentam o modo de produção dessa sociedade, assim, uma análise dialeticamente articulada dessas três dimensões é imprescindível para a apreensão das políticas educacionais atuais de formação de professores.

Mudanças no contexto econômico, político, social e cultural, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, ocasionaram uma profunda crítica aos fundamentos que caracterizam a modernidade. Há necessidade de estudar essas mudanças em conjunto, levando em consideração as relações entre estrutura e superestrutura e as conexões causais que ocorrem nos dois sentidos. Dentre tais mudanças, podemos destacar: o declínio das taxas de crescimento e o aumento das taxas de inflação a partir de 1973, a crise do Estado de bem-estar social, a reestruturação do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, o questionamento das noções clássicas de razão, de objetividade, de verdade, de progresso, de emancipação, de história, de igualdade, as críticas às metanarrativas, às noções de estrutura e de totalidade, a descrença no sujeito histórico, entre outras.

Articuladas a essas mudanças, a reforma educacional da década de 1990 aconteceu de forma bastante ampla: a) flexibilização dos percursos de formação por meio de reformas curriculares; b) descentralização administrativa associada à regulação sistêmica dos resultados educacionais; c) implantação de um novo paradigma curricular baseado na noção de competências; d) novo modelo de formação de professores que busca superar a racionalidade técnica por meio da racionalidade prática. Foi também nos anos 1990 que a discussão sobre a pós-modernidade surgiu na pesquisa educacional do Brasil³.

Nesse contexto, a busca pela redefinição dos princípios filosóficos, sociológicos, epistemológicos e políticos proeminentes na modernidade tem ocorrido com o intuito de promover uma adequação dos fundamentos teóricos, a qual pressupõe uma revisão das concepções iluministas e liberais bem como das teorias críticas (especialmente o marxismo) elaboradas no contexto da modernidade. Para os pensadores

³ De acordo com Paraíso (2004), a apresentação de trabalhos que adotam perspectivas pós-modernas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o livro *Teorias educacionais críticas em tempos pós-modernos*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva, são de 1993.

pós-modernos, torna-se emergencial a elaboração de novos padrões teóricos que possibilitem a construção de conceitos explicativos mais adequados às mudanças sociais. Expressões como “sociedade do conhecimento”, “pós-fordismo”, “sociedade pós-industrial”, “sociedade pós-mercantil”, “pós-modernismo” traduzem algumas das mais relevantes dessas mudanças.

O ambiente teórico e político das últimas décadas está assentado predominantemente numa concepção a-histórica de que o capital é a ordem absoluta e de que todo conhecimento é contingencial, contextual. “[...] hoje o conhecimento científico e qualquer outro, foi completamente ‘linguistificado’ ou ‘culturalizado’ – de acordo com ‘certa disposição contextualista’ [...]” (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2001, p.725). Para os autores, por mais que o instrumentalismo busque representar a superação crítica do positivismo, ele é apenas um desfecho deste, pois o conhecimento científico continua sendo fundado no empírico, na experiência sensível. Para os instrumentalistas, o conhecimento científico não corresponde à verdade dos fatos; ele é uma interpretação dos fatos e comporta inúmeras leituras. De acordo com essa abordagem, “o conhecimento científico se legitima, portanto, por produzir não uma mera interpretação dos fatos (adequação empírica), mas uma interpretação **útil** dos fatos” (DUAYER; MEDEIROS; PAINCEIRA, 2001, p.735, grifo dos autores).

A ideia de que a realidade é inapreensível revela uma aproximação dessa perspectiva com a agenda pós-moderna⁴, a qual considera que o conhecimento científico não difere do conhecimento cotidiano. A legitimidade da representação da realidade será obtida se demonstrar sua adequação empírica e sua eficácia prática. A concepção de que a cultura teria conquistado uma autonomia na sociedade ocidental, acarretando mudanças nos estilos de vida e nos valores que não estariam relacionadas às alterações na estrutura social, demonstra a tentativa de dissociá-la das contradições que fazem parte do mundo real.

Eagleton (2005) destaca que a teoria cultural desgarrou-se de seu momento de origem⁵ e contribuiu para fazer com que a

⁴ Utilizo a expressão *agenda pós-moderna*, conforme Wood, E. (1999), por representar melhor o caráter polissêmico do termo pós-modernidade e o amálgama de tendências teóricas e políticas. Essa expressão não se reduz ao pensamento de autores pós-modernos, mas abrange diferentes perspectivas que possuem matrizes filosóficas e políticas aproximadas. No Brasil, Maria Célia Marcondes de Moraes foi a primeira a utilizar essa expressão no campo educacional.

⁵ Os Estudos Culturais tiveram origem no *Centre for Contemporary Cultural Studies* em Birmingham (Inglaterra) nos anos de 1960, sob influência do marxismo. Contudo, a partir do

micropolítica eclodisse. *Diferença* passou a ser a nova palavra de ordem, mesmo num mundo crescentemente submetido às mesmas indignidades. Para o autor, soou irônico que o pensamento pós-moderno criasse tanto fetiche em torno da diferença, já que seu impulso era de apagar as distinções entre imagem e realidade, verdade e ficção, cultura e economia, esquerda e direita política. Eagleton (2005, p.78) considera que “se a cultura começou a ser mais crucial para o capitalismo na década de 1960, tornou-se totalmente indistinguível dele por volta dos anos 90. É isso, realmente parte do que queremos dizer com pós-modernismo.”

O movimento antiteoria, segundo o autor, cresceu em decorrência do fato de que parte da teoria cultural começou a achar que a própria palavra “teoria” era questionável, não havendo bases racionais para a comparação de culturas e impedindo a realização crítica de nosso modo de vida. Nessa perspectiva,

não posso fazer um julgamento comparativo entre minha cultura e a sua porque meu julgamento tem que ser feito de *dentro* de minha própria cultura, não de algum ponto desinteressado fora dela. Não existe um lugar assim para se estar. Então, ou estamos dentro, e somos cúmplices, ou estamos fora, e somos irrelevantes. (EAGLETON, 2005, p.86, grifo do autor).

No campo educacional, a visão de que a escola é uma organização dinâmica, aberta, flexível, tem contribuído para uma profusão de estudos centrados na cultura escolar. A perspectiva de que a escola é o centro da mudança educacional enfatiza o potencial instituinte dos sujeitos (professores, gestores, funcionários), minimizando-se a importância de condições objetivas para a mudança. A primazia dada à subjetividade, como elemento fundamental por meio do qual a realidade vai sendo construída, apela para o voluntarismo e ignora a importância de condições estruturais adequadas para a garantia da qualidade da educação. O enaltecimento do desenvolvimento profissional dos professores, a reflexão sobre a prática, corresponde a uma imagem idealizada baseada em escolhas individuais, em ideias inovadoras

final da década de 1970, o conceito de classe social foi minimizado, emergindo novas temáticas como raça, gênero, sexualidade, entre outras.

capazes de garantir mudanças. Amplia-se a responsabilidade dos sujeitos sem aumentar o poder de transformação das condições em que desenvolvem seu trabalho. Para Kopnin (1978, p.169), a absolutização do caráter atuante da prática humana, disfarça a fonte objetiva.

Saviani (2007a, p.447) destaca que está ocorrendo uma desvalorização da cultura elaborada e que “nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.”

Ao partir do pressuposto de que existem apenas multiplicidades de leitura do mundo e que as mudanças devem ser locais, a agenda pós-moderna naturaliza as incertezas e enaltece o subjetivismo que isola o sujeito. Ao postularem a falência da modernidade, os pós-modernos apregoam a falência das teorias emancipatórias e da superação do modo de produção capitalista. Assim como Freitas, L. (2005), considero que é necessário dispensar o mesmo esforço empreendido ao longo dos últimos anos em relação ao conceito de neoliberalismo para compreender a agenda pós-moderna. Essa tarefa é fundamental para um estudo que pretende explicitar as influências dessa agenda nas políticas de formação de professores.

A delimitação do estudo

O tema geral da pesquisa é a formação de professores, e sua definição foi motivada pela minha atuação profissional e formação acadêmica⁶. A necessidade de aprofundar a análise das contradições que engendram a realidade sócio-histórica revela a importância de se apreender as mediações que possibilitam o desvelamento do papel da educação na atualidade. Os imperativos neopragmáticos, a disseminação do ceticismo ontológico e epistemológico que se consolidam pelo relativismo e os pressupostos antirrealistas demonstram a imperiosa necessidade de se realizar pesquisas que contribuam para o conhecimento da realidade, assentadas em um referencial teórico que realmente possibilite a compreensão dos fatos para além da existência empírica.

A análise das políticas de formação de professores no período de 2003 a 2009 pareceu pertinente pelo fato de que, nesse momento histórico, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil. Sua

⁶ Sou pedagoga e professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.

militância no Partido dos Trabalhadores (PT) representava uma oportunidade importante para a realização de mudanças na educação a partir das reivindicações do movimento de educadores. Sua reeleição em 2007 possibilitou-lhe a consolidação de políticas que vinham sendo delineadas no primeiro mandato. Contudo, as ações desse governo são parcialmente inovadoras, pois ao mesmo tempo em que há uma maior preocupação em desenvolver políticas sociais, demonstra uma continuidade, no plano econômico, com os princípios neoliberais.

Segundo análise de Sader (2008, s.p.), “os erros do PT e do governo Lula são de direita, seus méritos são de esquerda. A direita apóia as políticas de direita do governo e se choca com as políticas de esquerda.” Santos (2009, s.p.) explica que o governo Lula faz desalinhamento político, mas alinhamento econômico. De acordo com o autor, “Lula deixa muito claro que não pode tolerar o alinhamento total com os EUA, pelo contrário, fez um alinhamento em termos econômicos, de promoção neoliberal, mas politicamente escolheu uma certa solidariedade com os países irmãos na América Latina.”

A reflexão sobre as contradições do real e suas consequentes inquietações levou-me a apresentar um projeto de tese com o objetivo de desvelar a reforma da formação de professores, a partir das mudanças sociais mais amplas e no contexto de um governo pretensamente democrático. Assim, a questão central que se coloca no presente estudo é: *“Como a agenda pós-moderna influencia as políticas de formação de professores num governo democrático-popular?”*

A partir dessa questão central, alguns objetivos foram delineados:

- Analisar a influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores, no governo Lula, no período de 2003 a 2009.

- Apreender as mediações entre a materialidade do capital e a definição de constructos teóricos que lhe dão legitimidade no campo econômico, social, político e educacional.

- Desvelar as mudanças ideológicas a partir do capitalismo em sua fase atual e suas consequências para a educação, especificamente no campo das políticas de formação de professores.

- Investigar as possibilidades de consolidação de políticas de formação de professores baseadas numa concepção sócio-histórica.

De acordo com Mészáros (2005), a definição de uma ordem alternativa ao metabolismo social requer a definição de um sistema educacional para além do capital. Assim, o estudo realizado tem relevância no contexto de uma proposta de formação de professores que

busca transcender o projeto de educação reprodutora da sociedade capitalista.

Entretanto, a pesquisa de um objeto em construção coloca alguns desafios ao pesquisador que busca analisar a realidade a partir de uma concepção dialética. Como captar o movimento do movimento em movimento? A opção, no presente estudo, pela concepção materialista histórica e dialética como base para a apreensão da realidade em sua historicidade e totalidade pode ser a mais adequada para explicitar o movimento dialético do real. A pesquisa bibliográfica e documental foram utilizadas como instrumentos para o desenvolvimento deste estudo.

A base teórica onto-metodológica da pesquisa

A apreensão ontológica da obra de Marx conduzirá a análise sobre a influência da agenda pós-moderna nas políticas para formação de professores, reafirmando a validade do materialismo histórico e dialético como concepção metodológica e como estratégia para a emancipação humana, especialmente pela existência de um antiontologismo no pensamento pós-moderno que, de forma idealista, atribui à razão moderna toda a culpa pelos problemas sociais (NETTO, 2004, p.158).

Marx, por meio da crítica ontológica, tinha como objetivo “[...] despertar a consciência científica no sentido de restaurar no pensamento a realidade autêntica, existente em-si” (LUKÁCS, 1979, p.27). Sem a ontologia como prioridade é difícil compreender o movimento da realidade histórica e a sociabilidade na sociedade capitalista. O objetivo da ontologia marxiana é captar o real que existe independentemente da consciência dos indivíduos. Essa concepção ontológica possui como fundamento a unidade entre objetividade e subjetividade presente no trabalho como categoria fundante do ser social.

Segundo Torriglia (2004, p.10), “na argumentação ontológica os processos sociais são analisados a partir de uma base científica e filosófica para a compreensão de seu complexo e contraditório movimento.” Por isso, a autora destaca a importância da apreensão do significado da ontologia proposta por Lukács para “[...] uma compreensão mais acurada do complexo educacional e sua articulação com a realidade social.”

Duarte (2006b, p.544) explicita que Lukács, fundamentado em Marx, concebe a sociedade como um “complexo de complexos”, por isso a educação adquire significado como objeto da reflexão ontológica

na medida em que é analisada como um dos complexos que fazem parte do ser da sociedade. “Todavia, como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida em uma perspectiva historicizadora.” Isso significa, segundo o autor, que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída da formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Tal essência não seria dada *a priori*, mas situada nos processos históricos concretos de formação.

Reafirmando tal questão, Torriglia (2004, p.13) afirma:

A perspectiva ontológica é histórica. Ontologia e história não são passíveis de serem percebidas separadamente, a história é constitutiva do ser social, não é uma qualidade que lhe possa ser atribuída ou não. Isto porque o processo histórico, na perspectiva ontológica, permite “ir além” dos acontecimentos, na procura das mediações.

Ir além dos acontecimentos é um pressuposto importante na apreensão do real, da verdadeira caracterização do ser, da sua gênese, movimento e contradições. Por isso, é fundamental a análise da educação como um complexo que faz parte de uma totalidade social. Isso significa que não se pode falar de educação em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão da educação em um dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época.

No presente estudo, as categorias *totalidade*, *práxis*, *contradição e mediação* são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A *práxis* representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o

pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

A escolha do objeto de pesquisa e a produção de conhecimento com base no materialismo histórico e dialético resultam, portanto, de uma opção político-ideológica que concebe o movimento educacional a partir das lutas históricas dos homens. A análise crítica, pela perspectiva histórica, pressupõe considerar os interesses distintos que conduzem as ações dos homens, articulando a singularidade, a particularidade e a universalidade.

Para Duayer (2003), teorizar é um imperativo da prática e esta, sem qualificativos, se transforma em critério exclusivo da verdade das crenças. O autor esclarece que é uma ilusão considerar que o singular, por ser imediatamente dado à percepção, possa existir sem as determinações da universalidade e da particularidade. Não é possível apreender o fenômeno singular pelas experiências do sujeito. A noção positivista concebe que “[...] o conhecimento legítimo se esgota na experiência, nas sensações, e de que as generalizações teóricas constituem expressões de regularidades empiricamente percebidas ou, quando muito, são delas derivadas (dedutivamente)” (DUAYER, 2003, p.14).

O estreitamento do conceito de práxis, de acordo com Duayer (2003, p.15), conforma “[...] uma atitude frente a práxis científica em que a questão da verdade converte-se em algo destituído de interesse, em vista da valorização exclusiva da eficácia do conhecimento científico na prática imediata.” Esse realismo empírico, segundo o autor, reduz o mundo cognoscível à experiência sensível, transformando o mundo empírico, factual, no único mundo possível em que o sujeito nada pode fazer senão pragmaticamente se ajustar.

Lukács (1979, p.23) destaca que

[...] as declarações de intenção no sentido de uma fidelidade aos fatos conduzem a reedições vulgares do empirismo, onde a aderência pragmática aos fatos imediatamente dados exclui da concepção de conjunto certas conexões efetivamente existentes, mas que se apresentam com menor imediaticidade, com o freqüente resultado de se desembocar numa falsificação objetiva dos fatos fetichisticamente divinizados.

A articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade é fundamental para o acesso à empiria, pois a aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto da realidade. Assim, as primeiras abstrações em relação ao objeto de estudo desta pesquisa eram apenas intuições, representações do fenômeno que não permitiam maiores compreensões. Foi com o avanço das leituras teóricas que se tornou possível elucidar, gradativamente, a complexidade do objeto de estudo.

Duayer (2003, p.9) esclarece que “[...] sendo o mundo um complexo estruturado, a práxis humana não pode limitar-se ao ser imediato, empírico, das coisas.” Lukács (1978a) destaca que o particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade. Desse modo, a relação entre singular e universal é sempre mediatizada pelo particular, “ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximativamente adequado” (LUKÁCS, 1978a, p.112). Desse modo,

[...] os opostos (o singular é o oposto do universal) são idênticos: o singular não existe senão em sua relação com o universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todo singular é (de um modo ou de outro) universal. Todo universal é (partícula ou aspecto, ou essência) do singular. Todo universal abarca, apenas de um modo aproximado, todos os objetos singulares. Todo singular faz parte, incompletamente, do universal, etc. Todo singular está ligado, por meio de milhares de transições, aos singulares de um outro gênero (objetos, fenômenos, processos), etc. *Já aqui* há elementos, germes, do conceito da *necessidade*, da relação objetiva na natureza, etc. O casual e o necessário, o fenômeno e a essência, já se encontra aqui [...]. (LÊNIN 1932, apud LUKÁCS, 1978a, p. 109, grifo do autor).

O recorte realizado na pesquisa são as políticas de formação de professores como singularidades que ganham significado na particularidade do momento histórico em que são concebidas (de 2003 a 2009 - governo de Luiz Inácio Lula da Silva) e pelas determinações mais universais que advêm da crise do sistema do capital com suas

soluções nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional.

O método de exposição

No que se refere à organização, a tese estrutura-se em três capítulos. O primeiro explicita as questões que contribuíram para a crise da modernidade e o surgimento de alguns fundamentos da agenda pós-moderna. Tem como conteúdo a análise das mudanças no contexto econômico, político, cultural e educacional, a partir de produções teóricas que buscam explicar os elementos que compõem tal cenário. Os principais autores utilizados foram: Marx, Gramsci, Kumar, Gounet, Harvey, Mészáros, Kuenzer, Lessa, Bell, Offe, Gorz, Lojkine, De Masi e Castells.

A partir da compreensão do processo de reestruturação produtiva e das mudanças na concepção de Estado, foi possível identificar e apresentar as principais vertentes teóricas que se propõem a analisar o futuro do trabalho no capitalismo contemporâneo. O questionamento acerca da centralidade do trabalho e da existência de conflitos de classes; a defesa da emergência da sociedade pós-industrial, pós-mercantil e do conhecimento são formulações teóricas que legitimam o capital na sua fase atual.

Essas teorizações não apreendem as principais contradições imanentes à sociedade capitalista e acabam por desenvolver argumentos otimistas no sentido de demonstrar que o avanço tecnológico possibilita a diminuição do tempo de trabalho, que os conflitos entre as classes sociais serão suplantados na sociedade da informação e que a sociedade em rede contribui para a inovação por ser fluida e flexível. Entretanto, a atual crise econômica deflagrada pelos Estados Unidos e que tem afetado os mercados de todo o mundo demonstra que, em que pese as mudanças no papel do Estado e no contexto produtivo, o livre mercado não foi capaz de possibilitar a autorregulação das instituições. No auge da crise, o Estado realizou intervenções bastante expressivas para salvaguardar o sistema econômico, colocando em discussão os próprios princípios neoliberais.

No segundo capítulo, aprofundi a análise dos principais fundamentos que compõem a agenda pós-moderna e sua influência na educação. Considero que toda concepção é uma manifestação ideológica das condições históricas existentes, por isso a agenda pós-moderna é uma ideologia que busca legitimar um conjunto de mudanças que contribuem para a manutenção da ordem social existente. É uma forma

específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada nas estratégias de reprodução e acumulação do capital. Entretanto, o desvelamento das condições sociais e históricas excludentes, assentado nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, permite a construção de uma proposta social alternativa.

Autores de diferentes perspectivas teóricas como Jameson, Wood, E., Lyotard, Baudrillard, Sokal e Bricmont, Harvey, Bauman, entre outros, contribuíram no sentido de explicitar os principais fundamentos que dão sustentabilidade à agenda pós-moderna. Duarte, Moraes, Sanfelice, Freitas, L. e Goergen possibilitaram a análise crítica dos impactos da agenda pós-moderna na educação. A incursão nas teorias de Kuhn, Feyerabend, Peirce, James, Dewey e Rorty permitiu apontar o *subjetivismo*, o *relativismo* e o *neopragmatismo* como categorias centrais para a compreensão dos fundamentos da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores no Brasil.

No terceiro capítulo, abordei as políticas de formação de professores no período de 2003 a 2009, iniciando pela apresentação das principais ações em desenvolvimento no Brasil, no campo da formação de professores. Com a apresentação do panorama geral dessas ações, foi possível apresentar algumas tendências presentes nas políticas de formação de professores no governo Lula.

A seleção dos documentos oficiais que caracterizam as atuais políticas de formação de professores ocorreu pelo critério de relevância aos objetivos da pesquisa. Sendo assim, no Capítulo III, analiso o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), a “nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-2007) como agência reguladora da formação de professores, o processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e a aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009).

A análise desses documentos evidenciou que o neopragmatismo é a essência das políticas de formação de professores no Brasil no período de 2003 a 2009. É possível afirmar, portanto, que as decisões no campo da formação de professores durante o governo Lula dão prosseguimento às influências da agenda pós-moderna, pois a abordagem neopragmática é parte constituinte dessa agenda.

A falta de um projeto explícito de país dificulta a definição de políticas de Estado porque recai nas contingentes decisões que caracterizam as políticas de governo. Questionado sobre se o governo

Lula possui um projeto de país, o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou: “Não, nem poderia. Um projeto de país se constrói no governo, durante o governo, governando” (HADDAD, 2003, p.4).

Apesar da retórica democrática e da defesa da qualidade da educação brasileira, durante o governo de Lula, ocorreu um recuo a problemas antigos porque houve uma retomada dos princípios neopragmáticos. As ações desenvolvidas no campo da formação de professores possuem finalidades prático-imediatas, afetando apenas os resultados, os efeitos. Entretanto, sem a análise das mediações, jamais será possível penetrar na gênese, no real fundamento do ser, na chave para decifrar a sua ontologia. Isso quer dizer que é necessário atentar para as causas que geram os principais problemas na educação, demandando alterações substanciais no investimento financeiro para a garantia de condições de trabalho e de valorização docente.

A concepção de formação sócio-histórica poderá contribuir para melhorar a qualidade⁷ da educação, pois valoriza uma base comum nacional, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo. Para tanto, é necessária a mobilização coletiva dos professores para que as disputas no interior do Estado possam resultar em ações que contribuam não apenas para negar, mas para superar os princípios reprodutivos, orientadores dominantes na sociedade.

O debate sobre a agenda pós-moderna foi a grande motivação para a realização da pesquisa, especialmente porque a abordagem pós-moderna busca invalidar a perspectiva marxiana, inviabilizando a construção de projetos educativos que sejam capazes de estabelecer mudanças estratégicas para a transformação social.

⁷ Ao longo do trabalho utilizarei a noção de *qualidade socialmente referenciada*. Essa concepção prioriza a democratização do acesso, a democratização do conhecimento, a democratização da gestão, financiamento, regime de colaboração e valorização dos trabalhadores da educação. Para uma melhor compreensão das diferentes concepções de qualidade da educação, consultar Flach (2005).

CAPÍTULO 1

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: AS MEDIAÇÕES ENTRE O CAPITAL, O TRABALHO, O ESTADO E A EDUCAÇÃO

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se *ad hominem*, e demonstra-se *ad hominem* logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem.

(Karl Marx)

A integração dos nexos mais gerais que compõem a realidade e as necessidades sociais que emergem da contradição fundamental entre capital e trabalho é importante para compreender a mediação do Estado e a partir dele a compreensão da complexidade educacional. Cabe ressaltar que a contradição entre capital e trabalho é fundante na sociedade capitalista, pois as relações de produção acontecem com base na extração de mais-valia a partir da exploração do trabalhador assalariado. Essa determinação antagônica “[...] é inerente à *estrutura de comando material do capital*, que apenas é *complementada*, e não *fundada*, no Estado enquanto uma estrutura abrangente de comando político do sistema [...]” (MÉSZÁROS, 2002, p.602, grifo do autor). Assim, é necessário tomar a contradição fundante entre capital e trabalho e o Estado como estrutura abrangente de comando político para uma apreensão da educação a partir de relações dialéticas.

Mészáros (2005) enfatiza que a educação é um mecanismo de perpetuação e reprodução da sociedade capitalista e, contraditoriamente, possui um potencial revolucionário para a transformação social. O materialismo histórico e dialético oferece uma base sobre a qual é

possível explicitar as contradições da especificidade histórica do capitalismo e a configuração da educação nesse contexto.

De acordo com essa base ontológica e epistemológica, a pesquisa inicia-se pelo abstrato, ou seja, pela apreensão global, confusa, sincrética do real concreto. A compreensão do real efetiva-se ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes, que são captados numa totalidade. Analisar a realidade como totalidade, na sua processualidade, contraditoriedade e historicidade, requer a percepção de que ela não é a simples somatória das partes ou a captura de todos os fatos, mas sim um todo estruturado, unidade de complexidade que não se mostra de forma imediata.

Captar o elo inicial como ponto de partida da pesquisa, na perspectiva marxiana, significa tomar o aspecto decisivo no todo estudado que determine todos os outros aspectos. Para Cheptulin (1982, p.321-322),

depois de ter distinguido o aspecto decisivo principal, devemos, de acordo com esse princípio de pesquisa, tomá-lo em seu desenvolvimento, isto é, observar como ele surgiu, quais os estágios transpostos e de que maneira, no curso desse desenvolvimento, ele influi sobre todos os outros aspectos de uma formação material dada, condicionando nela as mudanças correspondentes. Dessa maneira, reproduziremos, passo a passo, na consciência, o processo do desenvolvimento da formação material estudada e, ao mesmo tempo, o conjunto de seus aspectos e ligações necessários, que lhe são próprios, isto é, de sua essência.

Neste estudo, tomo a contradição fundamental entre capital e trabalho como ponto de partida para a análise das relações entre Estado e educação na configuração das políticas de formação de professores.

Para Lukács (2004), o trabalho é o modelo de toda práxis social, sublinhando a importância da teleologia como categoria posta, para dar origem a uma nova objetividade. A posição de finalidades no trabalho implica a apreensão das conexões causais efetivas, assim, a prática possui um ineliminável caráter ontológico. Nenhuma ação terá sucesso se não transformar as causalidades naturais em causalidades teleologicamente postas. Por isso, a ontologia precede a epistemologia. Contudo, “o materialismo dialético não se contenta com uma divisão

racional entre as leis do ser e as leis do pensamento; une-as racionalmente, leva-as à identidade, à coincidência, que compreende também certas diferenças enquanto momento” (KOPNIN, 1978, p.61).

A compreensão do real, ou seja, como o ser social é constituído, é fundamental para o entendimento e planejamento das ações humanas. Por prioridade ontológica do real quer se dizer que ele possui uma existência independente do conhecimento dos sujeitos, mas “a filosofia marxista não coloca o problema do ser social em geral fora de sua relação com a consciência social [...]” (KOPNIN, 1978, p.60).

Sob esse ponto de vista, a realidade não é meramente contingencial, a contingência é apenas um dos aspectos da realidade, e sua lógica faz com que algo possa produzir-se ou não; sua importância para a atividade prática é fraca “[...] porque a atividade prática baseia-se inteiramente nas ligações e relações que se repetem e se produzem necessariamente em condições determinadas, isto é, sobre possibilidades reais” (CHEPTULIN, 1982, p.342).

De acordo com Cheptulin (1982, p.243), “o elo intermediário entre a possibilidade e a realidade não é a contingência [...], mas as condições concretas. Se elas são reunidas, a possibilidade não pode deixar de se transformar em realidade, ela realiza-se necessariamente e torna-se realidade.” O pressuposto de que é possível e necessário apreender a realidade é fundamental para a intervenção no real. Cheptulin (1982, p.340-341) explicita essa questão ao afirmar:

Se qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade. Toda atividade prática dos homens baseia-se exatamente nessa lei. Com efeito, todas as operações do trabalho nada mais são do que ações que visam criar as condições necessárias para a realização dessas ou daquelas possibilidades conhecidas, próprias aos objetos e aos fenômenos da natureza, introduzidas nos processos de produção. Se a atividade prática dos homens baseia-se na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, torna-se indispensável analisar a fundo essas leis

e estudar as possibilidades sob seus diferentes aspectos.

A apreensão da realidade é, pois, importante para que se possam criar as condições necessárias à sua transformação. A agenda pós-moderna, ao conceber a realidade como uma contingência, considera-a inapreensível. O conhecimento possível é restritamente contextualizado, ou seja, tem uma justificação local, porque se constrói numa prática situada de forma limitada, específica. A distinção entre o que é justificado para um dado contexto e sua verdade para além dele é desnecessária, por isso, a crítica direcionada à tradição objetivista imputada pelos pós-modernos. A abordagem contextualista e contingencial da agenda pós-moderna inviabiliza a construção de projetos coletivos, pois tais projetos demandam a projeção de ações de longo prazo com referenciais universais que não se restringem a uma justificação local, contextualista.

A concepção de projetos coletivos requer um profundo conhecimento da realidade. Silva Jr., J. (2006) destaca que o homem precisa conhecer a trama da objetividade na qual se produz o objeto de seu trabalho, revelando a importância do gnosiológico na prática social. Para a melhor compreensão dessa questão, o autor explica que

o reflexo da objetividade na consciência humana, produzindo uma nova objetividade nesse plano, deve-se à possibilidade, no caso humano, de o homem ser e ao mesmo tempo ser na consciência, por meio do processo gnosiológico ou das determinações reflexivas, por meio do campo gnosiológico, o que faz da consciência não um epifenômeno, como nos animais, mas realidade e história subjetivada por meio de apropriações realizadas por práticas que produziram um novo existente na realidade social. (SILVA JR., J. 2006, p.563).

Numa concepção marxiana, contudo, não há conhecimento no plano gnosiológico sem relação com a objetividade social. Para Marx (2003a, p.5),

o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos

homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

Concebe, portanto, o homem como ser social, situado historicamente, como produtor e produto das relações existentes. A apreensão do real requer a historicização do objeto em foco na pesquisa no sentido de situá-lo histórica e politicamente, explicitando as determinações e mediações que o caracterizam.

Saviani (2005, p.248) explica que “com o advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, antes restrita a poucos, tende a se generalizar, convertendo-se na forma principal e dominante de educação.” Por isso, o autor afirma que é necessário explicitar e submeter à crítica as relações entre educação e sociedade de classes.

A opção pela concepção materialista histórica e dialética para fundamentar este trabalho possibilita captar melhor o movimento da objetividade social e suas determinações no campo educacional, marcado pelas lutas históricas dos homens.

Neste capítulo, apresentarei os principais fundamentos que caracterizam a reestruturação produtiva, a reconfiguração do papel do Estado e as teorizações que, de algum modo, dão sustentação à agenda pós-moderna. Além disso, destacarei algumas consequências para o contexto educacional que se delinearão a partir da processualidade contraditória advinda desse cenário.

Essa análise se faz necessária, uma vez que o presente estudo enfocará as influências da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores. Tais influências emergem da materialidade do capitalismo, pois a agenda pós-moderna se constrói a partir do argumento de que uma sociedade pós-industrial se delinea e demanda a flexibilização da organização da produção do capital e da configuração do Estado de modo que este possa agir como regulador político das novas demandas produtivas. Para Sanfelice (2003, p.7),

a base material da pós-modernidade é então a globalização econômica [...] Impõem-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização a lógica do mercado e o neoliberalismo que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria grande narrativa.

Neste capítulo, serão abordadas as teorias que buscam traduzir as mudanças da sociedade contemporânea como sociedade de informação ou do conhecimento, pós-industrial, pós-fordista e pós-moderna, a fim de que seja possível explicitar o papel que a educação, no plano ideológico e político, passa a assumir a partir das reformas educativas realizadas no final do século XX no Brasil.

1.1 Os imperativos do capital na organização do trabalho e na definição do papel do Estado a partir do século XX: elementos para a compreensão do surgimento da crise da modernidade

Com o objetivo de expor a materialidade sobre a qual se assentam as mudanças na educação em geral, e nas políticas de formação de professores em particular, destacarei as mudanças na organização produtiva e no papel do Estado e suas consequências no surgimento da crise da modernidade.

Modernidade, segundo Kumar (2006, p.106), deriva da palavra *modernus*, que vem de *modo* (recentemente, há pouco) e foi inicialmente utilizada em fins do século V d.C.; e, no século X, termos como *modernitas* (tempos modernos) e *moderni* (homens de nosso tempo) se tornaram comuns. O autor define a modernidade da seguinte maneira:

Entendo por “modernidade” uma designação abrangente de todas as mudanças – intelectuais, sociais e políticas – que criaram o mundo moderno. “Modernismo” é um movimento cultural que surgiu no ocidente em fins do século XIX e, para complicar ainda mais a questão, constituiu, em alguns aspectos, uma reação crítica à modernidade. (KUMAR, 2006, p.106).

De acordo com esse autor, há uma ligação entre os termos modernidade e modernismo, mas eles possuem sentidos distintos, já que o modernismo, como movimento cultural, questionava muitos aspectos da modernidade burguesa.

Segundo Reis (2006, p.28), o conceito de modernidade revela uma tensão: “[...] no início, nos séculos XIII-XVI, representara a ruptura com o passado de universalismo cristão e abriu um presente secularizado, com suas consequências – racionalização da ação e fragmentação da vida interna do homem ocidental.” Após tantos conflitos (religiosos, civis), houve a necessidade de controlá-los pela

imposição da força externa, assim, o século XVIII representou um retorno à ideia de história universal. “A Razão traria a reunificação da humanidade, substituindo a religião [...]”. Por esse motivo, Reis (2006, p.32) destaca que

a cultura moderna se assenta na liberdade e na reflexão da subjetividade, que deve agir de acordo com a Razão, que, se ousar saber, saberá o que deve moralmente fazer. O que os homens devem fazer é a Razão que lhes responde e não a transcendência.

Pode-se afirmar que a modernidade foi constituída pela substituição de Deus como centro da sociedade, pela ciência; racionalização (desencantamento do mundo) não somente da atividade científica e técnica, mas também na administração de todas as coisas; ênfase na ideia de progresso; criação dos Estados Nacionais; massificação da produção e do consumo; separação do homem dos seus instrumentos de trabalho; divisão social e técnica do trabalho; separação da sociedade civil e do Estado; separação entre público e privado.

A crise da modernidade tem a sua gênese no período após a II Guerra Mundial, o qual foi caracterizado pelo forte crescimento econômico nos países centrais, pelos fundamentos do Estado de bem-estar social que se consolidaram na Europa e o *New Deal*, nos EUA. As décadas de 1950 e 1960 foram consideradas como “Os Anos Dourados”, devido ao ascendente crescimento econômico. Para Wood, E. (1999, p.9-10), o “[...] pós-modernismo, portanto, é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo, por mais que possa insistir na nova forma de capitalismo (“pós-fordista”, “desorganizada”, “flexível”) da década de 1990.” Segundo a autora, alguns pós-modernistas têm raízes intelectuais no momento áureo do capitalismo, no qual a crença no seu triunfo precedeu a queda do comunismo.

A recessão e a crise do petróleo, em 1973, desencadearam um processo de reestruturação econômica e política⁸, em que o neoliberalismo expande-se e procura demonstrar que o modelo de Estado de bem-estar corroe as bases da acumulação capitalista. Conforme análise de Anderson (1995, p.9),

⁸ Em 1973, o preço do barril de petróleo bruto quadruplicou, de 2,9 passou a 11,7 dólares, e, em 1979, o preço dobrou, de 13,3 para 26 dólares (GOUNET, 1999, p.15-16).

o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Pelo fato do Estado contribuir decisivamente para a manutenção do controle necessário para o equilíbrio do sistema do capital, Mézáros (2002, p.119) considera “[...] o Estado moderno como estrutura de comando político de grande alcance do capital, tornando-se parte da ‘base material’ do sistema tanto quanto as próprias unidades reprodutivas socioeconômicas.” Conforme interpretação do autor, seria equivocado considerarmos o Estado meramente como uma superestrutura, por isso destaca que

na qualidade de estrutura totalizadora de comando político do capital (o que é absolutamente indispensável para a sustentabilidade material de todo o sistema), o Estado não pode ser reduzido ao *status* de superestrutura. Ou melhor, o Estado em si, como estrutura de comando abrangente, tem sua própria *superestrutura* – a que Marx se referiu apropriadamente como “superestrutura legal e política” – exatamente como as estruturas reprodutivas materiais diretas têm suas próprias dimensões superestruturais. (Por exemplo, as teorias e práticas de “relações públicas”, de “relações industriais” ou as da chamada “administração científica”, se originaram na empresa capitalista de Frederic Winslow Taylor). (MÉSZÁROS, 2002, p.119, grifo do autor).

O Estado moderno foi imprescindível para a reprodução da organização social que engendrou o modo de produção capitalista. Entretanto, o Estado não se constitui como o alicerce fundamental do capital, mas sim o trabalho. O capital, o trabalho e o Estado são

dimensões inseparáveis do modo de produção capitalista, assim, é indispensável uma análise, dialeticamente articulada, dessas três dimensões para que se possa compreender as políticas educacionais atuais.

Segundo Mészáros (2002), o sistema capitalista é um sistema reprodutivo de uma sociedade antagonicamente estruturada porque apresenta defeitos estruturais de controle. Dessa forma, a atual crise estrutural do capital afeta todas as instituições do Estado, o que ocasiona uma crise política em geral. O Estado moderno é uma estrutura corretiva adequada aos novos parâmetros estruturais do capital, sendo sua função retificar os problemas mais graves da crise, porém, sem superá-los definitivamente, pois isso demandaria a superação do próprio capital. Para Mészáros (2002, p.600),

devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital.

O antagonismo entre capital e trabalho está na base estrutural da sociedade capitalista e as estratégias de reestruturação produtiva em curso não darão conta de superá-lo, apenas minimizá-lo em alguns setores restritos. A análise das mudanças ocorridas no contexto produtivo deve acontecer a partir do desvelamento do processo de produção do capital pela exploração do trabalho.

Assim, a análise do processo de trabalho (precarização das condições de trabalho, rebaixamento salarial, desqualificação, perda do controle do processo de trabalho, desprestígio social da ocupação)⁹ contribuirá para desvelar a crescente exploração do trabalhador operada na atualidade, mas tal análise não pode ser desvinculada do processo produtivo de capital. Essa dualidade processo de trabalho/processo de valorização foi explicitada por Marx (2005, p.661): “no modo capitalista de produção, o processo de trabalho é apenas um meio de criar valor;

⁹ A discussão dessas questões pode ser encontrada em Machado et al. (1994), Katz, Braga e Coggiola (1995), Frigotto (1998), Gounet (1999) e Antunes (2002, 2003).

analogamente, a reprodução é apenas um meio de reproduzir o valor antecipado com capital, isto é, como valor que se expande.”

Sobre essa questão, Tumolo (2005, p.252) destaca a trilogia apresentada por Marx a respeito do trabalho no capitalismo: **trabalho concreto** como criador de valor de uso, **trabalho abstrato** como substância de valor e **trabalho produtivo de capital**. Segundo Tumolo (2005, p.252), este último deve ser considerado como a categoria analítica determinante, pois, além de pressupor os dois primeiros, expressa o conjunto de contradições do processo de produção especificamente capitalista. Por isso, ao estudar a obra de Marx, afirma que,

depois de ressaltar as especificidades e distinções entre os três processos, o autor busca estabelecer conexões entre eles, compreendendo o processo de produção de mercadorias como unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor e, diferentemente, o *processo de produção capitalista*, forma capitalista da produção de mercadorias, como *unidade do processo de trabalho e do processo de valorização*. Este último, cujo escopo é a produção de capital, se distingue do anterior, que tem como finalidade a produção apenas de mercadorias. Ambos se diferenciam do processo simples de trabalho, uma vez que este objetiva a produção somente de valor de uso, de riqueza e, por isso, não pressupõe nenhum dos outros dois processos. O processo de produção de mercadorias implica o processo de trabalho, mas não o processo de produção capitalista, e este, por sua vez, pressupõe os outros dois processos. (TUMOLO, 2005, p. 250, grifo do autor).

A partir dessas constatações, é importante que a complexa articulação entre as mudanças na organização e ação do Estado e as mudanças no contexto produtivo sejam apreendidas de maneira indissociável do processo de produção capitalista. Assim, é necessário tomar a produção capitalista como unidade do processo de trabalho e do processo de valorização do capital.

A reestruturação produtiva realizada nos anos 1970 e 1980, nos Estados Unidos e na Europa¹⁰, desenvolveu-se em resposta a uma crise estrutural¹¹ que revelava problemas no modelo fordista já em meados dos anos 1960. Antes da análise de tal reestruturação, é necessário apresentar as bases materiais de produção predominantes a partir do início do século XX, que se baseavam nos princípios do taylorismo (organização científica do trabalho) e do fordismo¹². A associação desses princípios gera a divisão técnica do trabalho, e a tecnologia empregada é de base rígida, relativamente estável. O taylorismo é caracterizado pela racionalização do trabalho, o que ocorre pela clivagem entre o trabalho manual e o intelectual, quando determinados trabalhadores (engenheiros, técnicos) são responsáveis pela organização e planejamento do processo enquanto outros (operários) são responsáveis por sua execução.

O modelo fordista tem sido associado à evolução dos princípios tayloristas, contudo, apresenta algumas diferenças. De acordo com Gounet (1999, p.18-19), o fordismo se apóia em cinco transformações principais:

- produção em massa, a fim de reduzir custos e combater os desperdícios;
- parcelamento das tarefas, conforme a tradição taylorista, promovendo a desqualificação dos trabalhadores;
- introdução da esteira rolante para promover a ligação entre os diferentes trabalhos;
- padronização dos componentes do automóvel e compra das empresas que fabricam as peças, a fim de controlar diretamente o processo de produção (integração vertical).

Tais medidas possibilitaram que um veículo, na fábrica da Ford, pudesse ser produzido com mais rapidez. Além disso, o fordismo procurava alterar e construir um meio ambiente que promovesse a

¹⁰ O Japão já havia iniciado o processo de reestruturação produtiva, na Toyota, nas décadas de 1950 a 1970 (GOUNET, 1999).

¹¹ Mészáros (2004, p.16, grifo do autor) destaca que “[...] a época da *crise estrutural* do sistema do capital, ao contrário das *crises conjunturais do capitalismo* antes enfrentadas e mais facilmente superadas, traz consigo as conseqüências mais radicais para nosso presente e futuro.”

¹² Harvey (2002) situa simbolicamente o início do fordismo na fábrica de Henry Ford em Dearborn, Michigan. O ano seria 1914, quando Ford introduziu o dia de trabalho de 8 horas e a recompensa de cinco dólares para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros. O taylorismo se consolidou a partir da obra *Princípios da Administração Científica*, de Friedrich Taylor, publicada em 1911. Contudo, de acordo com Harvey (2002), o pensamento de Taylor remontava o século XIX.

maximização da acumulação do capital. Assim, não se limitava aos espaços produtivos, mas buscava estabelecer novos padrões de consumo e de valores sociais, com o objetivo de dar sustentação ao modelo de acumulação estabelecido. O período pós-guerra, especialmente de 1950 a 1973, conseqüentemente, foi considerado a “idade de ouro” do fordismo, porque a economia desfrutava de um crescimento sem precedentes dos mercados em expansão, recursos abundantes e de baixo custo (SHIROMA, 1993).

Harvey (2002, p.121) explicita que

o que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

Gramsci destacou no texto “Americanismo e Fordismo”, de 1930, a necessidade de uma nova subjetividade do trabalhador exigida pelas demandas da produção material. O trecho a seguir demonstra a importância da adaptação do trabalhador:

Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção: até agora esta elaboração acha-se na fase inicial e por isso (aparentemente) idílica. É ainda a fase de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, proporcionada através dos altos salários [...]. (GRAMSCI, 1988, p.382).

Outros trechos do texto revelam a necessidade de conformação do trabalhador aos objetivos fordistas: “[...] é necessário criar esta regulamentação e uma nova ética” (GRAMSCI, 1988, 391-392); “[...] não é possível desenvolver o novo tipo de homem solicitado pela racionalização da produção e do trabalho, enquanto o instinto sexual não for absolutamente regulamentado, não for também ele racionalizado” (GRAMSCI, 1988, p.392); “[...] os novos métodos de trabalho estão

indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e sentir a vida [...]” (GRAMSCI, 1988, p. 396); “percebe-se claramente que o novo industrialismo pretende a monogamia, exige que o homem-trabalhador não desperdice as suas energias nervosas na procura desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional [...]” (GRAMSCI, 1988, p.399). Gramsci (1988, p.396) aborda também os serviços de inspeção realizados pelas empresas:

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: os inquéritos dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho.

As análises de Gramsci explicitam as mediações entre sujeito-objeto, entre homem e natureza, na sociedade capitalista. O autor explicita que a atividade produtiva é mediadora nesta relação, é a fonte da consciência. Todavia, na sociedade capitalista, a consciência obtida na relação entre o homem e a natureza é uma consciência alienada.

Mészáros (2006) contribui para aprofundar a análise da consciência alienada na sociedade capitalista ao explicitar a diferença entre as mediações de primeira e de segunda ordem:

Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro de seus aspectos ontológicos duais, a *natureza medeia a si mesma com a natureza*; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de que a atividade produtiva é inerentemente atividade social –, *o homem medeia a si mesmo com o homem*. (MÉSZÁROS, 2006, p.81, grifo do autor).

Mészáros (2002, 2006) destaca que as *mediações de primeira ordem* têm como objetivo garantir a reprodução individual e social por meio do intercâmbio com a natureza, dimensão ontológica do trabalho humano. A concepção marxiana do trabalho enquanto categoria fundante do ser social foi analisada por Lukács e tomada como questão importante na obra de Mészáros. Vale destacar que Mészáros foi assistente e, posteriormente sucessor de Lukács no Instituto de Estética

da Universidade de Budapeste.
De acordo com Lukács (2004, p.58),

solo el trabajo posee, de acuerdo com su esencia ontológica, un carácter expresamente transicional: es, según su esencia, una interrelación entre el hombre (sociedad) y la naturaleza y, por cierto, tanto con la inorgánica (herramienta, materia prima, objeto de trabajo, etc.) como con la orgánica, que, sin duda, en determinados puntos, puede figurar, igualmente en la sucesión recién indicada, pero ante todo caracteriza en el propio hombre que trabaja la transición desde el ser meramente biológico al social.

Assim, o trabalho é, para Lukács, entendido como protoforma da práxis social. “Pero la esencia del trabajo humano se basa, en primer lugar, en que ella surge en medio de la lucha por la existencia; en segundo lugar, en que todas sus etapas son productos de su actividad autónoma” (LUKÁCS, 2004, p.58). Denomina de *posições teleológicas primárias* as que promovem a transformação da natureza, e de *posições teleológicas secundárias* as formas mais evoluídas de práxis social, que implicam as interações entre os homens. Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho é a categoria ontológica fundamental, é uma categoria fundante¹³.

Vázquez (1990, p.246) esclarece que a práxis é a atividade humana que promove a relação dialética entre sujeito e objeto, “visto que o sujeito e o objeto se apresentam em unidade indissolúvel na relação prática [...]”. O trabalho é o fundamento ontológico do homem, pois “o trabalho – a produção – é que eleva o homem sobre a natureza exterior e sobre sua própria natureza, e é nessa superação de seu ser natural que consiste propriamente sua autoprodução” (VÁZQUEZ, 1990, p.142).

A atividade produtiva estabelece a mediação fundamental entre o homem e a natureza (mediação de primeira ordem). Contudo, com o desenvolvimento do capital emergem *mediações de segunda ordem*, que são sobrepostas à mediação fundamental, como uma mediação da mediação alienada. Mészáros (2002, p.71, grifo do autor) considera que

¹³ De acordo com Lessa (2002, p.223), “categoria fundante não significa categoria anterior ou primeira, mas sim categoria na qual encontramos, na forma mais pura, a essência do novo ser, a síntese entre teleologia e causalidade que funda a causalidade posta.”

as *mediações de segunda ordem do capital* – ou seja, os meios alienados de produção e suas “personificações”; o dinheiro; a produção para a troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles.

O sistema de *mediações de segunda ordem* é, portanto, historicamente contingente e se constitui como mediações alienadas. O controle sociometabólico do sistema do capital necessita de tais mediações, que podem, de acordo com Mészáros (2002, p.180), ser assim resumidas:

- a *família nuclear* como o microcosmo da sociedade que, além do papel de reproduzir a espécie, participa de todas as relações reprodutivas do macrocosmo social;
- os *meios alienados de produção* e suas personificações;
- o *dinheiro*, com suas inúmeras formas enganadoras e cada vez mais dominantes ao longo do desenvolvimento histórico;
- os *objetivos fetichistas da produção*, submetendo a satisfação das necessidades humanas aos cegos imperativos da expansão e acumulação do capital;
- o *trabalho*, estruturalmente separado da possibilidade de controle;
- as variedades de formação do *Estado do capital* no cenário global;
- o incontrolável *mercado mundial*.

As *mediações de segunda ordem* assentam-se no tripé capital, trabalho e Estado, entretanto o sistema do capital apresenta defeitos estruturais de controle pela ausência de unidade e forte contradição entre:

- produção e controle que estão diametralmente opostos;
- produção e consumo que estão isolados e apresentam uma independência problemática;
- produção e circulação, pois apresentam a necessidade de dominação e subordinação por meio da transcendência das barreiras regionais e nacionais (MÉSZÁROS, 2002, p.105).

Segundo Mészáros (2002, p.189), as *mediações de segunda ordem* são articuladas como um sistema coerente e, por isso, é praticamente impossível eliminar uma ou outra de forma isolada. Somente uma alternativa de mudança estrutural/sistêmica e abrangente poderá dar conta disso.

Por isso, a mistificação ideológica dos trabalhadores é fundamental para impedir o desenvolvimento da consciência internacional do trabalho e a mudança estrutural da sociedade capitalista. Desse modo, o novo tipo de trabalhador e de homem necessário às novas necessidades do contexto produtivo só se desenvolveria, segundo Gramsci (1988), pela combinação da coerção com a persuasão e o consentimento, por meio de uma maior retribuição que possibilitasse um determinado nível de vida capaz de manter as forças desgastadas pelo trabalho, combinação estrategicamente utilizada por Ford.

Harvey (2002, p.119) também destaca que o disciplinamento da força de trabalho é uma questão complicada que envolve a “mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo.” Diferentes instituições contribuem para a socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista, como podemos observar na análise de Harvey (2002, p.119):

A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários aparelhos do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho.

Apesar do forte disciplinamento¹⁴ implantado com o propósito de garantir a acumulação, Gramsci (1988) alerta que a universalização dos novos métodos de trabalho e do novo tipo de operário farão desaparecer os altos salários e os lucros elevados, promovendo novos entraves para a ampliação do capital. Um desses entraves é a queda

¹⁴ Harvey (2002, p.122) destaca que Ford, em 1916, enviou assistentes sociais aos lares dos trabalhadores para se certificarem de que o novo homem da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente e racional.

tendencial da taxa de lucro, que ocorre quando há um investimento no capital constante (a automatização, por exemplo) sem aumentar proporcionalmente a mais-valia. A contratendência se processa por meio de novas medidas que possam restaurar e ampliar a acumulação do capital.

De acordo com Harvey (2002, p.133), “[...] o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser mais bem apreendidas por uma palavra: rigidez.”

Harvey (2002, p.140) destaca que as décadas de 1970 e 1980 representam “[...] um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político.” Com o avanço da automação de base flexível, a eletromecânica progressivamente vai sendo substituída pela microeletrônica, com o intuito de superar a crise de acumulação do capital. Entretanto, essas transformações não representam uma superação completa do fordismo e do taylorismo, mas a introdução de novas formas de produção e acumulação do capital. O toyotismo¹⁵ conserva a racionalização do trabalho do modelo taylorista-fordista e, ao mesmo tempo, rompe com a produção massificada e as formas rígidas de organização do trabalho, diminuindo substancialmente o tempo de fabricação e acelerando, conseqüentemente, a rotação do capital.

Inicialmente, o toyotismo¹⁶ (ou ohnismo, decorrente de Taiichi Ohno – engenheiro que se tornou vice-presidente e criou o modelo produtivo da Toyota) representou uma estratégia da Toyota para tornar a empresa japonesa tão competitiva quanto as americanas. Posteriormente, a flexibilização do aparato produtivo trazida pelo toyotismo, bem como a flexibilização dos trabalhadores, expandiu-se pelo mundo como resposta à crise taylorista/fordista dos anos 1970 (GOUNET, 1999).

Gounet (1999, p.26) destaca as principais mudanças realizadas pelo modelo toyotista de produção:

¹⁵ De acordo com Wood, S. (1993, p.49), toyotismo, japonização, niponização, fujitsuísmo, ohnoísmo, sonyismo são termos da sociologia do trabalho utilizados como tentativa para refletir sobre a importância crescente dos métodos japoneses.

¹⁶ Gounet (1999) afirma que a nova organização do trabalho na Toyota foi implantada progressivamente nas décadas de 1950 a 1970. Shiroma (1993, p.16-17) explica que “logo após a Segunda Guerra Mundial, o Japão tentou adotar o modelo fordista de manufatura, contudo a pequena demanda do mercado interno e a baixa renda da população não eram condições propícias à produção em massa. A alternativa japonesa foi produzir em pequena escala. A Toyota foi a fundo nessa proposta criando um sistema que vem se tornando o modelo de manufatura dos anos 90.”

- produção de acordo com a demanda;
- combate do desperdício com a máxima limitação do tempo de transporte, estocagem e controle de qualidade;
- flexibilização do aparato produtivo, por isso o trabalhador deve ser polivalente para operar várias máquinas diferentes e deve também ajudar um companheiro, quando necessário;
- utilização do *kanban*, espécie de placa que serve de senha de comando para a reposição das peças/produtos;
- produção de muitos modelos, mas em quantidades reduzidas, associada à redução do tempo de adaptação das máquinas (*single minute exchange die* – SMED);
- retração da integração vertical e aumento das relações de subcontratação com os fornecedores de autopeças.

Não podemos indicar a existência de uma tendência única quando analisamos a organização do trabalho baseada nos fundamentos da acumulação flexível, pois esta se constitui de uma processualidade visivelmente contraditória. As condições de implantação do modelo japonês variam de país para país. “A Alemanha é habitualmente apresentada como um modelo de pós-fordismo avançado, equitativo e progressista, em contraposição ao toyotismo desumanizado do Japão ou o pós-taylorismo liberal, conservador e antipopular do thatcherismo” (KATZ, 1995, p.40).

A expressão “pós-fordismo” é bastante problemática por nos remeter à idéia de algo que vem depois do fordismo. Obviamente há diferenças entre o fordismo e a acumulação flexível (Harvey, 2002), contudo, eles coexistem na organização do trabalho em muitos países da atualidade. “Desse modo, elementos ‘pós-fordistas’ no Primeiro Mundo coexistem ao lado do fordismo clássico e do ‘fordismo periférico’ no Terceiro Mundo. Na verdade, não há três mundos [...], mas apenas segmentos de um sistema capitalista global” (KUMAR, 2006, p.95-96). Sendo assim, é falso supor uma oposição entre produção em massa e especialização flexível, já que é possível empregar ambos os métodos. “O fordismo tem se apresentado sob diversas roupagens tecnológicas e organizacionais. O que foi saudado como ‘neofordismo’ ou ‘pós-fordismo’ é apenas a mais recente delas e é improvável que seja a última” (KUMAR, 2006, p.99).

Kumar (2006, p.86) referindo-se à teoria do pós-fordismo destaca:

Na opinião de todos os pensadores, a especialização flexível é o âmago da teoria do

pós-fordismo. Ela combina a capacidade da nova tecnologia com a idéia de mudança fundamental na natureza do mercado na sociedade industrial deste fim de século. Para alguns ela apontou o caminho para superar a crise econômica global das décadas de 1970 e 1980.

De acordo com Kumar (2006, p.91), é bastante consensual na literatura caracterizar as mudanças nos seguintes termos:

Na economia: emergência do mercado global e, simultaneamente, declínio das empresas nacionais e dos estados-nação; descentralização da produção; especialização flexível; terceirização; trabalho parcial, temporário, autônomo e informal.

Na política: surgimento de redes de movimentos sociais baseados na etnia, no sexo, na ecologia, na região; fragmentação das classes sociais; declínio dos sindicatos; retração dos benefícios sociais.

Na cultura e ideologia: livre iniciativa; comportamentos individualistas; fim do universalismo na educação; fragmentação e pluralismo dos valores e estilos de vida; ecletismo pós-modernista.

De modo geral, o modelo de acumulação flexível busca recompor as bases histórico-concretas da hegemonia burguesa, após um período de crise orgânica. A partir desse modelo, decorrem novas exigências ao trabalhador, que também precisa ser flexível, pois além de ser polivalente¹⁷ deve estar disponível para a realização de horas extras na medida em que há necessidade de aumentar a produção. A demanda por maiores níveis de qualificação demonstra o impacto da microeletrônica sobre o emprego. A flexibilidade na contratação do trabalho, na formação de salários, os altos índices de desemprego, o trabalho informal, a utilização de horas extras caracterizam a realidade dos trabalhadores no contexto da flexibilização dos sistemas produtivos.

Antunes (2002, p.42, grifo do autor) afirma que a lógica toyotista atua para o capital e para a produtividade; a aparente eliminação da separação entre a elaboração e execução é ilusória, na medida em que as decisões sobre o quê e como produzir não cabem ao trabalhador: “O resultado do processo de trabalho corporificado no produto permanece *alheio e estranho* ao produtor, preservando, sob todos os aspectos, o *fetichismo* da mercadoria.”

A reestruturação produtiva é uma estratégia para a minimização da crise do capitalismo. A crise é, segundo Freitas, L. (2005, p.45),

¹⁷ Na Toyota a relação é, em média, um homem para cinco máquinas.

“uma das fontes das incertezas e do ceticismo (ou mesmo niilismo) presente nas teses pós-modernas.”

Entre o trabalho e a totalidade social se interpõe uma série de mediações. Dentre elas podemos considerar a educação como fundamental para a reprodução social. As transformações em curso na organização do trabalho, decorrentes da acumulação flexível, exigem uma formação do trabalhador pautada em novas bases, o que demanda a reestruturação da educação. No taylorismo/fordismo, a formação do trabalhador valorizava o saber tácito, cuja competência profissional se aperfeiçoava no decorrer da prática.

De acordo com estudos realizados por Kuenzer (2003, p.48):

[...] pode-se afirmar que a competência se caracteriza no taylorismo/fordismo pelo seu caráter parcial e prático, o que explica as reduzidas exigências de escolaridade, e em consequência, de conhecimento teórico, para a sua construção, que decorre antes da experiência, principal requisito para a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho.

Desse modo, a aprendizagem do trabalhador acontecia pela observação, repetição e memorização, pois as tecnologias rígidas não permitiam a intervenção do trabalhador no processo. A substituição da base rígida pela base flexível requer, segundo a autora, a formação de profissionais flexíveis. Kuenzer (2003, p.50) analisa essa questão da seguinte maneira:

Se do ponto de vista das formas de organização e gestão da força de trabalho através de procedimentos baseados no toyotismo o uso flexível da força de trabalho resulta em intensificação e precarização, ou seja, um uso cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho, do ponto de vista dos processos educativos propostos para o desenvolvimento de competências há positivities que não podem ser desconsideradas. Talvez a mais importante delas seja a mudança de eixo na relação entre trabalho e educação, que deixa de priorizar os modos de fazer para contemplar a articulação entre as diferentes formas e intensidades de

conhecimento, tácito e científico com foco no enfrentamento de situações não previstas.

A criatividade, a capacidade comunicativa e a educação continuada são necessárias a fim de que o trabalhador possa lidar com a complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle para *otimizar* ao máximo o sistema produtivo. Para Kuenzer (2003, p.53), “a concepção que toma competência como práxis a partir das mudanças ocorridas no trabalho, portanto, remete à articulação entre teoria e prática, entre atividade e trabalho intelectual para atingir a uma finalidade, o que define o seu caráter transformador.” Essa seria a positividade mais importante, destacada pela autora, engendrada pelo regime de acumulação flexível.

Kuenzer (2003) explicita que a necessidade de conhecimento científico não significa a dispensabilidade do conhecimento tácito, ao contrário, demonstra a necessária articulação entre eles. Vale destacar que o taylorismo/fordismo conferiu ao termo *competência* o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, sendo assim, esse termo se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas pelos trabalhadores. No contexto do toyotismo, o conceito de *competência* passa a significar o domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico. Com a articulação entre conhecimento tácito e conhecimento científico, o toyotismo possibilita a compreensão da categoria competência como práxis (KUENZER, 2002, 2004).

De acordo com isso, Kuenzer (2002) afirma que os processos educativos escolares não são espaços de desenvolvimento de competências, pois são espaços para a produção teórica que, embora articulados à práxis, não podem reproduzi-la em seu movimento. Assim, competências só podem ser desenvolvidas nos processos sociais e produtivos, embora a prática teórica seja fundamental para o desenvolvimento delas. À escola cabe desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual de forma articulada, mas não reduzida, ao contexto do trabalho e das relações sociais. A atribuição à escola do papel de desenvolver competências, conforme o que vem ocorrendo com as políticas educacionais de um modo geral, é ignorar a especificidade da função da educação escolar que é se constituir como espaço de socialização e apropriação do conhecimento socialmente produzido, ou seja, de trabalho intelectual com referência à prática social.

Decorrente da flexibilização do trabalho, há uma combinação desigual entre os níveis de qualificação/precarização, prevalecendo a lógica da polarização das competências, ou seja, ocorre a combinação entre trabalho precário e trabalho qualificado. Indaga-se: Será possível afirmar que estamos vivendo numa sociedade do conhecimento? Quantos trabalhadores com formação superior estão realmente inseridos no contexto produtivo por possuírem as competências necessárias para assumir postos de trabalhos mais valorizados?

A polarização das competências não está vinculada, exclusivamente, à aquisição de competências, mas também pela ocupação na cadeia produtiva, por isso, para a maioria excluída do emprego, ou realizando trabalhos precarizados, a formação simplificada é suficiente, enquanto que a minoria que ocupa empregos com tarefas de concepção, manutenção e gerência necessita de formação de maior complexidade, custo e duração (KUENZER, 1999, 2003). Trabalhadores que apresentam uma formação mais ampliada, contudo, nem sempre conseguem obter um trabalho para desenvolver tais tarefas, ocorrendo, pois, a banalização das competências, já que muitos buscam obtê-las, mas continuam no mercado informal e precarizado.

Os trabalhadores excluídos do trabalho por não apresentarem as competências necessárias à lógica da flexibilização da produção são re-incluídos de maneira precarizada, de acordo com as novas demandas de trabalho. Oliveira, A. (2002) caracteriza a relação *exclusão-inclusão* como duas faces da mesma moeda e destaca que a *inclusão* na sociedade capitalista é sempre subordinada, pois é condição do processo de desenvolvimento do capital. Para o autor,

a exclusão aqui deve ser entendida como um processo de deformação, ou redução ontológica. Num primeiro momento, as realidades que, em sua complexidade ontológica, não podem ser abrangidas completamente pelo capital são *excluídas* do contexto argumentativo; em seguida, são reduzidas a puras determinações quantitativo-econômicas e *incluídas* novamente no processo, porém já com outro *status* ontológico. Portanto, o princípio exclusão-inclusão é posto a nu como condicionante necessário da lógica processante do capital. (OLIVEIRA, A., 2002, p.76, grifo do autor).

No taylorismo-fordismo, ocorre uma mudança na subjetividade do trabalhador a partir das necessidades da nova configuração da realidade, modificando o *status ontológico* do trabalhador artesão para a constituição do proletariado. No toyotismo, a *redução ontológica* é peremptória, pois o proletário é excluído do trabalho formal, sindicalizado, relativamente estável, para assumir postos de trabalho cada vez mais precarizados. Kuenzer (2006, p. 886-887) analisa essa questão:

No caso dos trabalhos feitos fora das firmas, a flexibilização demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que no caso corresponde ao trabalho precário, que demanda pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui; uma força de trabalho com as características daquela demandada pelo modo taylorista/fordista, porém sem os benefícios da estabilidade e do vínculo formal.

As implicações desse movimento de flexibilização do trabalho para a educação não podem ser analisadas de forma linear. É fundamental captarmos as mediações que possibilitem apreender especialmente as reformas a partir da década de 1990, a relação dialética entre o contexto produtivo e a educação. Certamente não é possível afirmar que ocorreu uma transferibilidade dos pressupostos que viabilizaram a reestruturação produtiva para a educação. Contudo, é notável uma articulação entre as demandas do capital e as políticas educacionais atuais.

A busca por explicações acerca das mudanças no contexto produtivo levou alguns autores a desenvolver argumentos explicativos que acabam legitimando o capital na sua fase atual. Desse modo, apresentam atualizações do conceito de classe, até mesmo sua supressão, por considerarem-no sem capacidade explicativa. Sociedade do conhecimento, sociedade do tempo-livre, ócio criativo, sociedade pós-industrial, fim do trabalho, sociedade informacional, pós-mercantil

são expressões dos mais diversos argumentos construídos a partir de estudos realizados por autores tanto da esquerda quanto da direita, os quais, entretanto, não apreendem as principais contradições imanentes à sociedade capitalista, oriundas da lógica do capital.

As mudanças realizadas pelo modelo toyotista de produção, como a produção de acordo com a demanda, a flexibilização do aparato produtivo, a retração da integração vertical e o aumento das relações de subcontratação foram estratégias para garantir um patamar de ampliação da acumulação do capital necessária à competitividade internacional. Concomitante a esse processo, a redefinição do papel do Estado é imprescindível para a reprodução da organização social. O Estado neoliberal busca promover o ajuste orçamentário e o equilíbrio fiscal, reduzindo sua intervenção direta na área social, submetendo, estrategicamente, as necessidades humanas mais essenciais à lógica do mercado.

A crise da modernidade consolida-se, nesse cenário, pela crítica a um poder central, o do Estado ou da classe dirigente, à visão racionalista do mundo, ao universalismo, que concedia uma importância central ao movimento social da classe proletária. O predomínio do ideário neoliberal, o refluxo da esquerda e do movimento sindical, a decadência do modelo taylorista-fordista e a implantação de novas formas de acumulação conduziram diversos autores a um processo de construção de novas categorias teóricas, novos paradigmas e novas metodologias, que resultaram em interpretações disruptivas em relação à concepção marxista.

A educação, nesse cenário, ganha centralidade por ser uma mediação importante para a legitimação do capital. As mudanças na organização do trabalho para a recomposição dos patamares de acumulação do capital requerem mudanças na educação, as quais serão examinadas a seguir.

1.2 A legitimação do capital na sua fase atual e a construção de novas demandas educacionais

O propósito de analisar as principais teorizações que buscam dar legitimidade e garantir a hegemonia do capital em sua fase presente é demonstrar as suas relações com as atuais políticas educacionais. Uma análise mais ampla da conjuntura econômica, política, social e cultural possibilita o entendimento da educação no contexto da reorganização do capital. Tal reorganização suscitou amplas e complexas teorizações, por isso farei a exposição e a análise de algumas interpretações sobre o

processo de reestruturação capitalista e as novas formas de organização do trabalho.

A tese do fim da centralidade do trabalho, da emergência da sociedade pós-industrial, da sociedade do conhecimento, da sociedade pós-mercantil, entre outras denominações, resulta de um processo, a partir do qual a próspera acumulação de capital do pós-guerra demonstrou sinais de enfraquecimento no início dos anos 1970, sobretudo pela queda da taxa de lucro. De acordo com Gounet (1999), o mundo capitalista entrou em crise pelo débil crescimento da demanda, pela crise energética e pela concorrência internacional, dentre outros fatores. Como uma das estratégias para a minimização da crise de acumulação, foram implantadas progressivamente, principalmente a partir de 1950, inovações tecnológicas impulsionadas pela introdução da microeletrônica, da robótica, da automação, etc.

Nesse contexto, Daniel Bell, em sua obra *O advento da sociedade pós-industrial*¹⁸, busca caracterizar as mudanças ocorridas a partir de estudos realizados nos Estados Unidos por considerar que os processos de transformação neste país eram mais visíveis e avançados do que nos demais. Para Bell, entre 1954 e 1956, estão os anos de nascimento da sociedade pós-industrial¹⁹. A sociedade industrial, segundo ele, organiza-se em torno do eixo da produção e da maquinaria para a fabricação de bens. Considera a concepção de sociedade pós-industrial como “uma previsão social referente a uma mudança na estrutura social da sociedade ocidental” (BELL, 1973, p.22).

O conceito de sociedade pós-industrial é uma generalização que, para ser entendida, necessita da especificação das cinco dimensões do termo, delineadas por Bell (1973, p.27-28):

1. Setor econômico: a mudança de uma economia de produção de bens para uma de serviços.
2. Distribuição ocupacional: a preeminência da classe profissional e técnica.

¹⁸ A expressão “sociedade pós-industrial” foi utilizada pela primeira vez por Daniel Bell em 1959. Bell esclarece em nota de rodapé, na Introdução de sua obra, que David Riesman empregou tal termo num ensaio intitulado “Leisure and Work in Post-Industrial Society”, em 1958, para indicar o lazer em contraposição ao trabalho, porém não desenvolveu nem o tema, nem a expressão. Apesar de Bell ser considerado o pai dessa denominação, o socialista inglês Arthur J. Penty foi o primeiro a usar o termo ao organizar uma antologia intitulada *Essays in Post-Industrialism*, em 1914 e, em 1917, publicou *Old Worlds for New: A study of the Post-Industrial State*.

¹⁹ Alain Touraine, com seu livro clássico *A Sociedade Pós-Industrial*, publicado em 1969, foi também um dos precursores da discussão sobre o pós-industrialismo.

3. Princípio axial: a centralidade do conhecimento teórico como fonte de inovação e de formulação política para a sociedade.
4. Orientação futura: o controle da tecnologia e a distribuição tecnológica.
5. Tomada de decisões: a criação de uma nova “tecnologia intelectual”.

De acordo com ele, as antigas relações sociais, as estruturas de poder e a cultura burguesa estavam se desgastando, e isto estaria ocorrendo por meio de transformações científicas e tecnológicas. Em decorrência, a cultura teria conquistado autonomia na sociedade ocidental, acarretando mudanças nos estilos de vida e nos valores, que não seriam decorrentes de alterações na estrutura social.

Tal argumento não apresenta sustentabilidade se considerarmos que a cultura se desenvolve a partir das relações sociais que são engendradas pelo modo de produção. Por isso, não seria possível afirmar que a cultura possui autonomia em relação à estrutura social; o que existe é uma interação dialética entre o plano estrutural e o superestrutural. A cientificidade do marxismo não reside na busca pelas causas econômicas para explicar o processo histórico, “[...] mas apreendê-lo como totalidade concreta, em constante estruturação orgânica, onde a estrutura econômica e as dimensões superestruturais são seus momentos dialéticos” (EVANGELISTA, 2002, p.47).

Coerente com sua argumentação geral, Bell postula a necessidade de revisão do conceito de classe, já que “[...] a palavra classe não indica um grupo específico de indivíduos, mas sim um sistema que institucionalizou as regras básicas para adquirir, conservar e transferir o poder diferencial e os privilégios que o acompanham” (BELL, 1973, p.399).

O critério da propriedade para a definição de classe é diluído pelo critério da capacidade técnica e da posição política. Há, portanto, em sua abordagem, uma subordinação da economia à política, e o acesso ao poder é dado pela educação. “Na sociedade capitalista, a instituição primordial tem sido a propriedade privada, e na sociedade pós-industrial é a centralidade do conhecimento teórico” (BELL, 1973, p.136). Sua concepção de conhecimento adota uma abordagem utilitarista, pois o entende como investimento, ficando, pois, sujeito ao julgamento do mercado. “Conhecimento é tudo que chega a ser objetivamente conhecido, uma *propriedade intelectual*, associada a um nome ou grupo de nomes, e garantida por *copyright* ou por alguma outra forma de

reconhecimento social (publicação, por ex.)” (BELL, 1973, p.201, grifo do autor).

A classe mais importante é a profissional, baseada mais no conhecimento do que na propriedade. A centralidade do conhecimento teórico tem a qualidade de princípio axial da organização social, e a contradição entre capital e trabalho é suplantada pela categoria conhecimento. “O conceito de sociedade pós-industrial enfatiza a importância do conhecimento teórico como eixo a cujo redor se organizarão o desenvolvimento econômico e a estratificação da sociedade” (BELL, 1973, p.134). O quadro a seguir, elaborado por Bell, apresenta as transformações ocorridas na estratificação e na estrutura de poder.

	Pré-industrial	Industrial	Pós-industrial
Recurso	Terra	Maquinaria	Conhecimento
Lugar social	Fazenda Plantação	Firma comercial	Universidade Instituto de pesquisa
Figuras dominantes	Proprietários de terras Forças Armadas	Empresários	Cientistas Pesquisadores
Meios de exercer o poder	Controle direto pela força	Influência indireta sobre a política	Equilíbrio de forças técnico-políticas Franquias e direitos
Base das classes	Propriedade Forças Armadas	Propriedade Organização política Capacidade técnica	Capacidade técnica Organização política
Acesso	Herança Captura pelas armas	Herança Patronato Educação	Educação Mobilização Cooptação

QUADRO 1 – Estratificação e Poder

Fonte: BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

Os técnicos são a nova *intelligentsia*, e “os membros dessa nova elite tecnocrática, com suas modernas técnicas de tomada de decisões [...] são agora essenciais para a formulação e análise das decisões sobre

as quais devem ser elaborados os julgamentos políticos, quando não para conservar o poder” (BELL, 1973, p.400).

As conclusões de Bell contribuíram decisivamente para a consolidação da ideologia da sociedade do conhecimento ou sociedade de informação. O acesso à educação superior é, para o autor, uma condição para o ingresso na sociedade pós-industrial.

O americano Robert Lane (1966, p.650, tradução nossa) apresentou sua concepção de sociedade do conhecimento²⁰, estabelecendo um fundamento epistemológico:

Como uma primeira aproximação para uma definição, a sociedade instruída é aquela cujos membros, mais do que os de outras sociedades: (a) investigam as bases de suas convicções a respeito do homem, da natureza e da sociedade; (b) são orientados (talvez inconscientemente) por padrões objetivos fielmente verídicos e, nos níveis superiores de educação, seguem regras científicas de evidência e inferência na pesquisa; (c) consagram verbas consideráveis a essa pesquisa, acumulando assim grande quantidade de conhecimentos; (d) coletam, organizam e interpretam seus conhecimentos, num constante empenho para extrair deles mais significado para propósitos imediatos; (e) usam esses conhecimentos para esclarecer (e talvez modificar) seus valores e metas, tanto quanto para fazê-los avançar.²¹

A importância dada ao conhecimento que atenda a um propósito específico tem um viés claramente utilitarista, bastante característico do

²⁰ O documento do Banco Mundial *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciaria*, de 2003, demonstra a vinculação desse constructo teórico com interesses econômicos que se assentam nas mudanças nos processos de trabalho. Duarte (2003a), no livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, destaca que é apenas mais um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.

²¹ “As a first approximation to a definition, the knowledgeable society is one in which, more than in other societies, its members: (a) inquire into the basis of their beliefs about man, nature, and society; (b) are guided (perhaps unconsciously) by objective standards of veridical truth, and, at the upper levels of education, follow scientific rules of evidence and inference in inquiry; (c) devote considerable resources to this inquiry and thus have a large store of knowledge; (d) collect, organize, and interpret their knowledge in a constant effort to extract further meaning from it for the purposes at hand; (e) employ this knowledge to illuminate (and perhaps modify) their values and goals as well as to advance them” (LANE, 1966, p.650).

pragmatismo norte-americano. Lane (1966, p.650, tradução nossa) afirma: “eu defini a sociedade instruída em termos de uma epistemologia, a procura pela quantidade de conhecimento, e um padrão de uso deste conhecimento.”²² Assim, “a sociedade instruída encoraja e recompensa os ‘homens de conhecimento’ comparado com os ‘homens de negócios’ ” (LANE, 1966, p.652, tradução nossa)²³.

Nota-se o caráter meritocrático da afirmação, por isso, cabe perguntar: Quais são os homens que terão a oportunidade de ser recompensados pelos conhecimentos adquiridos? Todas as classes terão a mesma oportunidade de acesso aos conhecimentos em suas dimensões quantitativas e qualitativas?

Kumar (2006, p.65) considera que a questão “mais problemática para a teoria da sociedade de informação é a expectativa de crescimento e expansão ininterruptos da classe trabalhadora no ramo do conhecimento.” Para esse autor, a sociedade de informação é a ideologia mais nova do Estado capitalista. “[...] até agora pelo menos, é uma sociedade projetada, como as antigas, por e para uns poucos: as ricas e poderosas classes, nações e regiões do mundo” (KUMAR, 2006, p.71).

Seguindo as análises de Lane, Bell destaca que:

A sociedade pós-industrial, claro, é uma sociedade do conhecimento, em dois sentidos: primeiro, as fontes das inovações decorrem cada vez mais da pesquisa e do desenvolvimento (mais diretamente, existe um novo relacionamento entre a Ciência e a tecnologia, em virtude da centralidade do conhecimento *teórico*); segundo, o peso da sociedade – calculado por uma maior proporção do PNB e por uma porção também maior de empregos – incide cada vez mais no campo do conhecimento. (BELL, 1973, p.241, grifo do autor).

Se as sociedades industriais são produtoras de bens, a sociedade pós-industrial tem como base os serviços. “Assim sendo, trata-se de um jogo entre pessoas. O que conta não é a força muscular, ou a energia, e sim a informação” (BELL, 1973, p.148). A capacidade técnica constitui

²² “I have defined the knowledgeable society in terms of an epistemology, a search for and quantity of knowledge, and a pattern of use of that knowledge” (LANE, 1966, p.650).

²³ “The knowledgeable society encourages and rewards the ‘men of knowledge’, compared to the ‘men of affairs’ ” (LANE, 1966, p.652).

o capital humano imprescindível para a nova sociedade, e a universidade é a fonte principal para a inovação e o conhecimento. Há, portanto, a necessidade de uma democratização do ensino superior. Na cidade científica²⁴ ou do conhecimento, estão previstas três classes, conforme análise do autor: “a elite criativa, composta de cientistas e da cúpula de administradores profissionais [...]; a classe média, composta de engenheiros e do professorado; e o proletariado dos técnicos, das faculdades menores e dos assistentes de ensino”²⁵ (BELL, 1973, p.243).

A supervalorização do poder da técnica ganha centralidade nos anos de 1960 a ponto de se considerar que o desenvolvimento tecnológico seria determinante no desenvolvimento das forças produtivas, ocasionando uma profunda transformação nas relações sociais de produção e na constituição das classes sociais. De acordo com Kumar (2006, p.52),

[...] está claro que, para a maioria desses pensadores, a nova sociedade de informação, a despeito de todas as suas tensões e problemas, deve ser bem recebida e celebrada não só como um novo modo de produção, mas como um estilo de vida completo.

Kumar (2006, p.56-57) esclarece que o conceito de sociedade de informação evoluiu da idéia de uma sociedade pós-industrial, e que tais conceitos compartilham de muitos aspectos analíticos. Desse modo, considera que “os teóricos da sociedade de informação podem ser atacados [...] por sua limitada perspectiva histórica. Como aconteceu com os teóricos pós-industriais, eles atribuem a fenômenos atuais o que é a culminação de tendências enraizadas profundamente no passado.”

Ferretti (2008, p.639-640) alerta para os equívocos no uso das expressões “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”:

Se, no caso da identificação entre conhecimento e ciência poder-se-ia correr o risco de reducionismo, no caso da identificação entre

²⁴ Essa expressão é análoga à *cidade educativa* utilizada pelo Relatório Faure. O relatório, sob o título “Aprender a ser”, foi o primeiro produzido pela UNESCO, na década de 1970, pela Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, e foi coordenado pelo francês Edgar Faure. Para informações mais detalhadas consultar Almeida, J. (2007).

²⁵ A partir dessa afirmação de Bell, podemos perceber a necessidade da diversificação das instituições de ensino superior. No Brasil, essa tendência se configura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

informação e conhecimento esse risco é muito maior, pois qualquer peça de informação, não importa sua complexidade, pode ser dita um conhecimento, na acepção mais simplista deste. Não admira, portanto, que se vulgarize, por essa forma, a concepção de que as várias sociedades espalhadas pelo planeta sejam entendidas com “sociedades do conhecimento” ou, resumidamente, de forma globalizada, abstrata e genérica, “sociedade do conhecimento”.

De Masi, em sua obra *O Ócio Criativo*, publicada no ano de 2000, apresenta uma abordagem bastante otimista da sociedade pós-industrial por considerar que estamos caminhando em direção a uma sociedade fundada no tempo vago e não mais no trabalho. “A sociedade pós-industrial oferece uma nova liberdade: depois do corpo, liberta a alma” (DE MASI, 2000, p.15).

A sociedade do tempo livre possibilitará aos homens a realização de atividades no campo da cultura, da meditação, do esporte, da estética, do erotismo, entre outras. Contudo, o tempo ocioso também poderá, segundo o autor, ser entediante, desse modo, as pessoas devem ser educadas para viverem o ócio criativo.

Ao afirmar que “queiramos ou não, devemos saber que o único tipo de emprego remunerado que permanecerá disponível com o passar do tempo será de tipo intelectual criativo” (DE MASI, 2000, p.95), reforça os postulados da sociedade do conhecimento, pois considera que as máquinas não poderão substituir os homens naquelas atividades que demandem criatividade. E conclui:

Portanto, a aventura de buscar trabalho terá maior probabilidade de sucesso quanto mais conhecimentos o candidato tiver e for capaz de oferecer serviços de tipo intelectual, científico e/ou artístico, adequados às necessidades sempre mais variáveis e personalizadas dos consumidores. (DE MASI, 2000, p.74).

O autor define a sociedade pós-industrial como uma sociedade criativa ao destacar que “o coração desta sociedade é a informação, o tempo livre e a criatividade, não só científica, mas também estética” (DE MASI, 2000, p.121). Para ele, o poder na sociedade industrial dependia da posse dos meios de produção, já na sociedade pós-industrial

o poder está vinculado à posse dos meios de ideação e de informação. “Trata-se de uma classe média indiferenciada, na qual confluem os artesãos abastados, o proprietário de terras não-latifundiário e, sobretudo, os ‘técnicos’. Aqueles tipos de pessoas cujo poder reside não naquilo que ‘possuem’, mas no que ‘sabem’” (DE MASI, 2000, p.169).

As lutas de classe, segundo ele, desmorraram, os contratos coletivos são inúteis: “cada um, seja um pequeno grupo ou indivíduo, realiza sua própria batalha e faz o seu contrato” (DE MASI, 2000, p.141). Ocorre uma pulverização de interesses que se voltam exclusivamente para as necessidades individualistas, conforme a conveniência. Nesse sentido, os homens constituem grupos e não classes.

As máquinas, ao realizarem o trabalho de ordem física, liberariam os homens para o ócio criativo que, conforme o autor:

[...] é aquela trabalhadeira mental que acontece até quando estamos fisicamente parados, ou mesmo quando dormimos à noite. Ocio não significa não pensar. Significa não pensar regras obrigatórias, não ser assediado pelo cronômetro, não obedecer aos percursos da racionalidade e de todas aquelas coisas que Ford e Taylor tinham inventado para bitolar o trabalho executivo e torná-lo eficiente. (DE MASI, 2000, p.223).

A preocupação maior dos trabalhadores, segundo De Masi (2000), será voltada para as ocupações no tempo livre, porém sua obra não revela os problemas iminentes ao processo de acumulação de capital, nem os conflitos que advêm da relação capital-trabalho.

Ao organizar o livro *A sociedade pós-industrial*, De Masi (2003) aponta, no capítulo 1, cujo título é o mesmo do livro, que a passagem da sociedade industrial para a pós-industrial “[...] não significa uma substituição radical da primeira pela segunda, significa apenas que um elemento se torna central em lugar de outro, o qual perde a própria hegemonia, mas não sua presença e influência” (DE MASI, 2003, p.31).

O autor segue os postulados da sociedade pós-industrial de Daniel Bell e reafirma a necessidade de ultrapassar, por meio da meritocracia, a “[...] estrutura tradicional das democracias ocidentais, a igualdade de oportunidades, a angústia da família cristã, dos grupos de

interesse, do egoísmo liberal, do materialismo marxista” (DE MASI, 2003, p.38).

Sendo assim, ao tratar dos conflitos de classe, afirma que, ao contrário do que teorizou Marx sobre a sociedade industrial, na sociedade pós-industrial não há um sujeito antagônico privilegiado, o que existe é uma multiplicidade de conflitos como o feminista, o ecológico, o antinuclear, por isso, o que conta não é a posição do indivíduo nas relações de produção, mas a sua atitude em relação à natureza, ao sexo, etc. (DE MASI, 2003, p.85).

Tal percepção da realidade lhe permite afirmar que tais questões são responsáveis pelas mudanças nas funções do Estado, pois o Estado de bem-estar entrou em crise exatamente no momento em que a sociedade pós-industrial passou a predominar.

Desvincula os conflitos sociais dos interesses de classe, das estratégias de reprodução e ampliação do capital como se não houvesse nenhuma articulação entre o campo estrutural e o superestrutural. Desse modo, a solução para as disfunções da sociedade é muito simples: “[...] transformação radical do tempo livre e com uma rápida reciclagem dos cidadãos, capacitando-os para basear nele – e não na atividade assalariada – a primeira formação e a própria vida” (DE MASI, 2003, p.99).

André Gorz, em sua obra *Adeus ao proletariado*, de 1980, também afirma que o proletariado não seria mais uma classe revolucionária por ter se convertido em parte do capitalismo. Para ele, “[...] a ideologia do movimento operário tradicional valoriza, perpetua e, se a ocasião se apresentar, arremata a obra iniciada pelo capital: a destruição da capacidade de autonomia dos proletários” (GORZ, 1987, p.49).

Em oposição a outros autores que defendem o argumento de que o desenvolvimento do capitalismo inviabilizaria a revolução, Gorz (1987) prevê uma revolução que traria a superação do trabalho com a concretização de atividades autônomas que atenderiam os interesses dos sujeitos. Desenvolve a ideia de que a classe operária não seria mais o sujeito revolucionário, mas sim a “não-classe” de “não-trabalhadores” é que teria essa tarefa histórica. Sua exposição sobre o tema esclarece que:

A essa classe que vive o trabalho como uma obrigação exterior pela qual “perde-se a vida ganhando-a”, eu chamo de “não-classe” de “não-trabalhadores”: seu objetivo não é a apropriação, mas a abolição do trabalho e do trabalhador. E é

por isso que ela é portadora do futuro: a abolição do trabalho não tem outro sujeito social passível que não essa não-classe. (GORZ, 1987, p.16).

Essa não-classe seria “produzida pela crise do capitalismo e pela dissolução, sob efeito de técnicas produtivas novas, das relações sociais de produção capitalistas.” Ela é composta “pelo conjunto dos indivíduos que se encontram expulsos da produção pelo processo de abolição do trabalho, ou subempregados em suas capacidades pela industrialização (ou seja, pela automatização e pela informatização) do trabalho intelectual” (GORZ, 1987, p.87-88).

Ele considera que os indivíduos não são excluídos da produção, pois são pessoas que não buscam um emprego heterodeterminado, mas buscam desenvolver atividades autodeterminadas.

Assim, a classe operária tradicional é vista como uma minoria privilegiada. E, utilizando a mesma expressão de Bell, o neoproletariado pós-industrial²⁶ seria a maioria da população “dos sem-estatuto e dos sem-classe que ocupam os empregos precários de ajudantes, de tarefeiros, de operários de ocasião, de substitutos, de empregados de meio-expediente [...]” (GORZ, 1987, p.89).

O neoproletário, segundo ele, normalmente é superqualificado com relação ao emprego que possui. Desse modo, “os trabalhadores não ‘produzem’ mais a sociedade com a mediação das relações sociais de produção; é o aparelho de produção social em sua generalidade que produz ‘trabalho’ e o impõe sob uma forma contingente a indivíduos contingentes e intercambiáveis” (GORZ, 1987, p.90). O trabalho pertence ao aparelho de produção social, portanto, não poderá mais ocorrer a emancipação pelo trabalho.

O que Gorz vislumbra é a necessária libertação do trabalho, a qual será viabilizada com a contribuição da revolução microeletrônica. Apesar de sua abordagem à esquerda, ele acredita que é no interior do próprio capitalismo que tal revolução será engendrada, apelando para uma posição reformista e voluntarista, em que a subjetividade seria determinante para a superação do modo de produção capitalista. “O reino da liberdade não resultará jamais dos processos materiais: só pode ser instaurado pelo ato fundador da liberdade que, reivindicando-se como subjetividade absoluta, toma a si mesma como fim supremo de

²⁶ Gorz apregoa o advento de um “socialismo pós-industrial”, ou seja, do “comunismo” onde predominará o trabalho autônomo e a produção será controlada pelos próprios produtores. Obviamente não é o comunismo de Marx.

cada indivíduo” (GORZ, 1987, p.93). O autor afirma que a não-classe fundaria a não-sociedade, argumentando do seguinte modo:

Chamo de não-sociedade, é claro, não a ausência de qualquer relação e de qualquer organização sociais, mas prevalecimento, sobre a esfera social, de uma esfera de soberania individual independente da racionalidade econômica e das necessidades exteriores. (GORZ, 1987, p.95).

Sua obra situa-se entre os autores²⁷ que advogam o fim da centralidade do trabalho, principalmente pela introdução de tecnologias que permitiriam a liberação dos trabalhadores. O viés reformista-conservador, entretanto, é preponderante em suas análises por não considerar a possibilidade de uma transformação na essência do modo de produção capitalista, e por achar que os trabalhadores não produzem mais a sociedade com a mediação das relações sociais de produção.

Todavia, sob a concepção materialista histórica e dialética, não é possível uma transformação radical na estrutura da sociedade sem uma modificação nas relações sociais de produção. Tais relações jamais poderão ser secundarizadas por uma “revolução tecnológica”, pois a ciência e a tecnologia devem, na sociedade capitalista, contribuir para a reprodução das relações sociais de produção.

Em *Metamorfoses do trabalho*, Gorz (2003, p.177) enfatiza que: “trata-se [...] de passar de uma sociedade produtivista ou sociedade do trabalho a uma sociedade do tempo liberado onde o cultural e o societal predominam sobre o econômico [...]”. Essa é a grande utopia a ser buscada pela sociedade atual, por isso, afirma ser necessária “[...] a redução programada, por patamares, sem perda de renda real, da duração do trabalho, conjugada a um conjunto de políticas, que permite a este tempo liberado tornar-se para todos o tempo do livre aperfeiçoamento de suas capacidades” (GORZ, 2003, p.179).

Offe, no texto publicado em 1984, *Trabalho como categoria sociológica fundamental?*, também questiona a centralidade do trabalho por entender que esta categoria assumiu uma posição fundamental no período entre o fim do século XVIII e o término da primeira Guerra

²⁷ Dentre os autores que postulam o fim da centralidade do trabalho, podemos citar Schaff, Aznar, Offe, Habermas, Touraine, Rifkin, De Masi, entre outros. O livro *O trabalho à beira do abismo: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho* (2005), de Sérgio Prieb, estabelece um panorama bastante elucidativo da evolução desse argumento.

Mundial. O trabalho como categoria central na teoria social clássica era utilizado pelo fato de que o modelo de uma sociedade burguesa se voltava, prioritariamente, para a atividade econômica.

Destaca que há, na atualidade, a constatação de que “o trabalho e a posição do trabalhador no processo produtivo *não* é tratado como o principal princípio organizador das estruturas sociais [...]” (OFFE, 1989, p.16, grifo do autor).

A ascensão do setor de serviços promove, segundo o autor, uma falta de homogeneidade no trabalho pela descontinuidade, incerteza temporal, social e material. Dessa forma, “o trabalho foi deslocado de seu *status* de fato vital central e óbvio não apenas em termos objetivos, mas também perdeu tal *status* na motivação dos trabalhadores [...]” (OFFE, 1989, p.33). Para ele, há uma perda da validade e da centralidade do conceito de trabalho a partir dos seguintes pressupostos:

Em primeiro lugar, porque hoje a continuidade entre formação e exercício profissional [...] já representa mais uma exceção que uma regra. Em segundo lugar, devido à tendência secular de redução da parcela do tempo de trabalho no tempo de vida, especialmente na medida em que [...] se expande cada vez mais o tempo livre, no qual outras experiências, orientações e necessidades são determinantes. (OFFE, 1989, p.28).

Lessa (2002, p.47) considera que há uma imprecisão no tratamento da categoria trabalho e na noção de centralidade. De acordo com ele, há uma função social conservadora nessa abordagem, pois tem se tornado uma “mediação para um retorno a concepções da sociabilidade fundadas na intersubjetividade ou em complexos sociais como a política e o mercado, concepções que se aproximam, todas, fortemente da matriz liberal.” Assim, as tentativas de substituir o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens servem, conforme Lessa, para justificar as “novas formas de sociabilidade que surgem com a metamorfose da regência do capital nas últimas décadas.”

Jean Lojkine, em *A Revolução Informacional*, publicada na França em 1992, também destaca que as potencialidades tecnológicas podem promover a superação da sociedade mercantil, já que o caráter imaterial da informação não poderia fazer dela uma mercadoria. Pelo fato de que a sociedade atual está fundada preponderantemente na

informação, promoveria a dissolução de seu caráter mercantil. Por isso, afirma que:

A revolução *informacional* [...] está em seus primórdios. Ela é, primeiramente, uma revolução tecnológica de conjunto, que se segue à revolução *industrial* em vias de terminar. Mas é muito mais que isto: constitui o anúncio e a potencialidade de uma nova civilização, *pós-mercantil* [...]. (LOJKINE, 2002, p.11, grifo do autor).

Sintetiza três características principais da revolução industrial e da revolução informacional. A primeira está centrada na especialização, na estandardização e na reprodução rígida; a segunda, na polifuncionalidade, na flexibilidade e nas redes descentralizadas.

O produto do trabalho não é mais preponderantemente um objeto material, mas uma informação imaterial decorrente da relação homem/homem. A revolução informacional também envolve a produção material, porém os operadores das máquinas estão cada vez mais envolvidos na formação, articulação e gestão da produção. “[...] os novos meios informáticos de trabalho abrem uma nova era na história da humanidade: a da objetivação, pela máquina, de funções abstratas, reflexivas, do cérebro – não mais funções cerebrais ligada à atividade da mão” (LOJKINE, 2002, p.63-64). Assim, os homens ficam liberados para utilizarem “[...] o terceiro nível da inteligência humana – o da lucidez e da concepção de objetivos” (LOJKINE, 2002, p.66).

Com a sociedade pós-mercantil haveria um desmantelamento da divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como da sociedade de classes. A revolução informacional substitui, na acepção de Lojkine, o proletariado como sujeito revolucionário pelo novo sujeito: “todos” os trabalhadores e empresários. Há, em sua obra, uma aproximação, uma interpenetração entre trabalho produtivo e improdutivo pela incorporação de categorias híbridas:

- os “*produtivos improdutivo*s”: trata-se, em primeiro lugar, para além de uma simples recomposição do trabalho operatório, do desenvolvimento de funções informacionais no trabalho produtivo, com a emergência dessas

categorias híbridas que chamamos de “produtivos improdutivos”;

- os “*improdutivos produtivos*”: trata-se, em segundo lugar, do movimento inverso, que subverte as profissões de serviços nas suas relações de trabalho (tentativas de industrialização do trabalho intelectual) e nos seus modos de vida – os assalariados ditos “improdutivos” perdem todas as suas antigas referências identitárias (estatuto, mobilidade social). (LOJKINE, 2002, p.273, grifo do autor).

Para ele, a revolução informacional significa uma superação da distinção entre trabalho produtivo e improdutivo pela ocorrência de uma imbricação entre a produção e a informação. Assim, as atividades de planejamento e controle, que no fordismo se apresentavam separadas da linha de montagem, são aproximadas do ato de produção. Além disso, a esfera da circulação passa a ter um papel de determinação da atividade produtiva. Lessa (2002, p.29) explicita os equívocos dessa análise:

[...] essas duas tendências (absorção das atividades de controle e planejamento pelo próprio trabalhador na linha de produção e uma maior organicidade entre a esfera da realização e a da produção da mais-valia), por mais que se desenvolvam, jamais cancelarão qualquer determinação ontológica significativa de alguma dessas categorias, antes de tudo porque não constituem uma tendência de superação do próprio capital.

Para Lessa (2002), não há eliminação da diferença entre trabalho produtivo e improdutivo, embora ocorra uma diminuição da distância entre eles. Do mesmo modo, a maior organicidade entre circulação e produção não significa a fusão das duas esferas. “Com essa fusão busca-se cancelar o caráter ‘material’ do trabalho e abrir caminho para uma nova concepção do trabalho que incorpore as dimensões ‘imateriais’ das atividades de planejamento, organização e *marketing*, principalmente” (LESSA, 2002, p.30). Essa questão é apresentada por Lojkine (2002, p.280) da seguinte forma:

[...] o engenheiro-chefe da oficina, o novo agente de controle ou o condutor de instalação

automatizada são, simultaneamente, produtivos e improditivos [...]. Os trabalhadores produtivos começam a participar do trabalho improditivo – e isto será potencialmente revolucionário na nova mutação tecnológica.

Em Marx (2003b, p.578), “só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital.” Logo, não é possível identificá-lo pela função que exerce, mas pela sua posição na relação social de produção. E explicita ainda mais ao afirmar que:

O processo capitalista de produção não é meramente produção de mercadorias. É um processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios para sugar trabalho não pago. Do que precede resulta que o ser trabalho produtivo é uma determinação daquele trabalho que em si e para si não tem absolutamente nada que ver com o conteúdo determinado do trabalho, com a sua utilidade particular ou o valor de uso peculiar em que se manifesta. Por isso, um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improditivo. (MARX, 2004, p.115).

A imprecisão no uso das categorias marxianas é bastante evidente ao longo da obra de Lojkin. Esse autor considera que a revolução informacional é uma força material e, ao mesmo tempo, concebe a informação como imaterial. Como algo pode ser imaterial e material ao mesmo tempo?

Em Marx, não existe esta dualidade ontológica, já que as idéias são consideradas como parte de uma nova materialidade, o ser social, e possuem força material, pois os complexos ideológicos também compõem a materialidade do mundo dos homens. A partir das contribuições de Lessa (2005) podemos afirmar que eles são tão reais quanto o trabalho, por isso, a constituição da materialidade do ser social pressupõe a articulação entre subjetividade e objetividade, as quais pertencem a esferas materiais distintas, a esfera ontológica orgânica e a social. Kopnin (1978, p.338, grifo do autor) explica que “[...] as idéias são materiais, objetivas por conteúdo. É justamente por isto, por força de sua objetividade que a *idéia relaciona o sujeito ao objeto* não apenas

por refletir este último mas também por se propor a mudá-lo.” No materialismo de Marx, os complexos ideológicos exercem força material, embora não sejam fundantes da reprodução social. Lessa (2005, p.51) assim se posiciona:

Ora, se o trabalho produziu algo, e se essa produção possui um valor de uso e é trocada, tem necessariamente de possuir propriedades, utilidades, e, portanto, algum tipo de materialidade. [...] Se o trabalho deve ser imaterial, das duas uma: ou ele não se realiza na matéria, ou, mesmo se realizando na matéria, deve resultar em um produto imaterial. Algo imaterial é, a rigor, inexistente.

Ao analisar as teses de Negri, Hardt e Lazzarato, Lessa (2005, p.20) destaca que esses autores “[...] postulam que aquilo que nós tomamos por crise não passa das dores inevitáveis da transição para o comunismo. Nessa transição, afirmar-se-ia uma nova relação com a produção: o trabalho imaterial.”

O trabalho imaterial, para os autores analisados por Lessa, teria surgido da identidade entre capital e sociedade, assim, não haveria mais a distância entre vida e reprodução do capital, teríamos a identidade entre produção e consumo. Assim, Negri, Hardt e Lazzarato defendem a necessidade de “reconhecer o que Marx tomou por econômico como imediatamente político – e, em seguida, reconhecer que o político funda o econômico, e não o contrário. Sem o fundamento material, o que seria, então, a política? Um embate entre subjetividades!” (LESSA, 2005, p.21).

Apesar dos autores mencionados por Lessa não definirem de forma precisa o trabalho imaterial, eles descrevem o seu funcionamento: é um fluxo universal, funciona, portanto, em rede, e a recepção, circulação e produção são consideradas a mesma coisa, pois são mediadas por processos abertos organizados pela comunicação. “Como essa é uma opção metodológica consciente, as consequências são as mais graves. Principalmente quando se trata da produção de ciência. Mas, sabemos, esse é o preço para se transitar da tradição marxiana para o terreno da pós-modernidade” (LESSA, 2005, p.47-48).

A produção possui diferenças em relação à circulação e o consumo, já que o desenvolvimento das forças produtivas “[...] é o

momento predominante na delimitação do horizonte das possibilidades abertas ao desenvolvimento do consumo” (LESSA, 2005, p.47).

Lazzarato (1992) esclarece um pouco mais o que entende por trabalho imaterial:

A quantidade atualmente importante de pesquisas empíricas sobre as novas formas de organização do trabalho, e uma rica reflexão teórica sobre a questão, começam a formar um novo conceito de trabalho e as novas relações de poder que ele implica. Uma primeira síntese desses resultados, conduzida segundo um ponto de vista particular (aquele da definição da composição técnica e subjetiva-política da classe trabalhadora), poderia ser expressa pelo conceito de trabalho imaterial, *o trabalho imaterial sendo o trabalho que produz o conteúdo informacional e cultural da mercadoria*. Este conceito faz referência a duas fenomenologias diferentes do trabalho: de um lado, no que concerne o «conteúdo informacional da mercadoria», ele faz alusão diretamente às modificações do trabalho operário nas grandes empresas industriais e do terciário onde as tarefas do trabalho imediato são cada vez mais subordinadas à capacidade do tratamento da informação e da comunicação horizontal e vertical. (LAZZARATO, 1992, grifo do autor, tradução nossa)²⁸.

As teorias da sociedade informacional, pós-mercantil, restringem a materialidade à coisalidade natural, por isso, atestam que a

²⁸ “La quantité désormais importante des recherches empiriques sur les nouvelles formes d’organisation du travail, et une riche réflexion théorique sur la question, commencent à dégager un nouveau concept de travail et les nouvelles relations de pouvoir qu’il implique. Une première synthèse de ces résultats, conduite selon un point de vue particulier (celui de la définition de la composition technique et subjectivo-politique de la classe ouvrière), pourrait être exprimée par le concept de travail immatériel, *le travail immatériel étant le travail qui produit le contenu informationnel et culturel de la marchandise*. Ce concept fait référence à deux phénoménologies différentes du travail : d’un côté, pour ce qui concerne le « contenu informationnel » de la marchandise, il fait allusion directement aux modifications du travail ouvrier dans les grandes entreprises de l’industrie et du tertiaire où les tâches de travail immédiat sont de plus en plus subordonnées à la capacité de traitement de l’information et de communication horizontale et verticale” (LAZZARATO, 1992).

informação, por não possuir tal materialidade, é imaterial. Lessa (2005, p.48) afirma:

Como as idéias não possuem massa nem são energia (como o magnetismo ou a gravidade), não lhes resta senão o absurdo de afirmarem como imaterial a ideologia. Perdem, assim, a possibilidade de reconhecer a ideologia como uma categoria objetiva do mundo dos homens, como um complexo social que exerce força material na reprodução social.

As relações entre sociedade informacional e a desmaterialização do trabalho está presente no Relatório Delors²⁹, amplamente aceito no cenário brasileiro como um dos documentos basilares na revisão das políticas educacionais da década de 1990. A seguir é possível constatar a perspectiva adotada pelo relatório:

Deu-se, em particular, um nítido aumento do setor terciário que emprega hoje um quarto da população ativa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços da dos países industrializados. O aparecimento e desenvolvimento de “sociedade 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 se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 2000, p.72).

²⁹ Após a conferência geral da UNESCO de 1991 o diretor Frederico Mayor convocou Jacques Delors para coordenar uma comissão internacional com o objetivo de refletir sobre a educação para o século XXI. O relatório desse trabalho foi publicado em 1996 sob o título *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Para uma apreensão mais detalhada sobre os fundamentos presentes em tal relatório consultar Almeida, J. (2007).

A veiculação dessa concepção de sociedade e de trabalho, no Relatório Delors, demonstra a intrínseca relação com a educação. O documento reforça isso ao destacar que “as conseqüências sobre a aprendizagem da ‘desmaterialização’ das economias avançadas são particularmente impressionantes se se observar a evolução quantitativa e qualitativa dos serviços” (DELORS, 2000, p.94).

Lojkine (2002, p.17, grifo do autor) nega o conceito de sociedade pós-industrial para defender a existência de uma sociedade pós-mercantil, já que, para ele, a informação não tem a característica de uma mercadoria. “A invenção científica moderna, com efeito, não pode vir à luz e se desenvolver senão por um trabalho de equipe e mediante formas de *cooperação* que nada têm a ver com a *troca* de mercadorias entre proprietários privados.” Ambos, Lojkine e Bell, não propõem a superação da sociedade capitalista, nem a verdadeira emancipação humana. Circunscrevem-se nos limites de uma argumentação conservadora-reformista, que não contribui para desvelar as reais contradições entre capital e trabalho.

Castells, na década de 1990, escreve a trilogia *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, em que desenvolve um conjunto de teorizações que reforçam o argumento de que estamos vivendo numa sociedade em rede:

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. [...] Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). (CASTELLS, 2000a, p.498).

A sociedade em rede promove, segundo o autor, uma nova organização global, especialmente pelo surgimento, a partir da década de 1970, do paradigma informacional³⁰. Dessa maneira, a revolução da

³⁰ Castells (2000a, p.46) esclarece, em nota de rodapé, a diferença entre as noções de “sociedade da informação” e “sociedade informacional”. Para ele, o termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade, em sentido amplo, demonstrando que a informação foi importante em todas as sociedades. “O termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a

tecnologia da informação foi essencial para a reestruturação do sistema capitalista na década de 1980. Há, portanto, uma nova estrutura social, que está associada a um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, moldado no final do século XX. Castells (2000a, p.35) destaca que:

[...] o industrialismo é voltado para o crescimento da economia, isto é, para a maximização da produção; o informacionalismo visa o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento da informação.

Há, neste argumento, uma aproximação entre suas ideias e as de Daniel Bell. Considera, contudo, que a mudança do industrialismo para o informacionalismo não é equivalente à transição das economias baseadas na agropecuária para as industriais e ao surgimento da economia de serviços, pois, para Castells, coexistem a agropecuária informacional, a indústria informacional e as atividades de serviços informacionais.

Castells (2000a, p.78-79) aponta cinco características do paradigma da tecnologia da informação:

- 1- A informação é sua matéria prima, pois *são tecnologias para agir sobre a informação*.
- 2- Todos os processos de nossa existência individual e coletiva são moldados pelo novo meio tecnológico, portanto, há uma grande *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*.
- 3- A *lógica de redes* é implantada em qualquer sistema ou conjunto de relações para estruturar o não-estruturado, preservando a flexibilidade.
- 4- É baseado na *flexibilidade*, promovendo a reconfiguração das organizações, pois a sociedade é caracterizada pela constante mudança e fluidez organizacional.
- 5- Crescente *convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado* (microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica e computadores são integrados nos sistemas de informação).

transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico.”

A década de 1970 é a época provável do nascimento da Revolução da Tecnologia da Informação. Ela foi decisiva, de acordo com o autor, para a evolução do capitalismo, uma vez que, neste período, havia um forte declínio de lucratividade. As empresas buscaram novas estratégias para recompor os patamares de acumulação, dentre elas: redução dos custos de produção, aumento da produtividade, ampliação do mercado e aceleração do giro do capital. Em todas elas, a tecnologia da informação foi um instrumento essencial. “A produtividade e a competitividade constituem os principais processos da economia informacional/global. A primeira origina-se essencialmente na inovação e a competitividade, na flexibilidade” (CASTELLS, 2003, p.464).

Nesse contexto, é criada uma nova economia global “que pode ser considerada o traço mais típico e importante do capitalismo informacional,” a qual depende da contribuição do Estado (CASTELLS, 2000a, p.107). “Assim, a nova economia, baseada em reestruturação socioeconômica e revolução tecnológica será moldada, até certo ponto, de acordo com os processos políticos desenvolvidos no e pelo estado” (CASTELLS, 2000a, p.109). É por meio de subsídios, de empréstimos, de investimento em pesquisa e desenvolvimento (P&D) que o Estado atua como meio imprescindível para o desenvolvimento da nova economia, mas ele assume uma nova forma, o Estado em rede.

Desse modo, o Estado-nação está perdendo seu poder, mas não sua influência, pois está perdendo o controle sobre os componentes fundamentais de suas políticas econômicas, especialmente pela “*dependência crescente dos governos em relação aos mercados de capital globais*” (CASTELLS, 2000b, p.293, grifo do autor). Paradoxalmente, segundo o autor, é a erosão sistêmica do poder do Estado-nação que garantirá sua durabilidade. “O que parece estar surgindo atualmente [...] é a descentralização do Estado-Nação numa esfera de soberania compartilhada que caracteriza o cenário político do mundo de hoje.” Dessa forma, os Estados-nação serão os “*nós de uma rede de poder mais abrangente*” (CASTELLS, 2000b, p.353, grifo do autor). Castells (2000b, p.353) explica a atuação dos Estados, nessa sociedade, nos seguintes termos:

Os Estados-Nação freqüentemente terão de confrontar-se com outros fluxos de poder na rede, que se contrapõem diretamente ao exercício de sua autoridade, a exemplo do que ocorre atualmente com os bancos centrais sempre que essas

instituições têm a ilusão de conter as corridas dos mercados globais contra uma determinada moeda.

Ao afirmar que a economia informacional é global, esclarece que ela é diferente de uma economia mundial, em que a acumulação de capital avança por todo o mundo desde o século XVI. “*Uma economia global é algo diferente: é uma economia com capacidade de funcionar como uma unidade em tempo real, em escala planetária*” (CASTELLS, 2000a, p.111, grifo do autor). Sendo assim, a economia mundial só se tornou verdadeiramente global com as novas tecnologias da informação e comunicação. Os efeitos da economia global incidem na configuração de uma nova divisão internacional do trabalho, em que a assimetria, a interdependência, a regionalização e a inclusão seletiva desintegram a geografia econômica e histórica. Para o autor, há pouco sentido analítico em se usar as categorias Norte e Sul, centro, semiperiferia, periferia, pois há vários centros e várias periferias no interior dos países. Entretanto, aponta três regiões dominantes: Europa, América do Norte e a região do Pacífico asiático. De acordo com essa lógica, “a mais nova divisão do trabalho não ocorre entre países, mas entre agentes econômicos [...]” (CASTELLS, 2000a, p.160).

As empresas modificaram seu modelo organizacional para se adaptarem à imprevisibilidade das transformações econômicas e tecnológicas, ocasionando uma desintegração do modelo organizacional de burocracias racionais e verticais. Para Castells, a empresa precisa se adaptar, pois

para conseguir absorver os benefícios da flexibilidade das redes, a própria empresa teve de tornar-se uma rede e dinamizar cada elemento de sua estrutura interna: este é na essência o significado e o objetivo do modelo de “empresa horizontal”, freqüentemente estendida na descentralização de suas unidades e na crescente autonomia dada a cada uma delas, até mesmo permitindo que concorram entre si, embora dentro de uma estratégia global comum. (CASTELLS, 2000a, p.185).

O autor destaca, porém, que não há um fundamento ético da empresa em rede, há um código cultural comum baseado na “[...] cultura do efêmero, uma cultura de cada decisão estratégica, uma colcha de

retalhos de experiências e interesses, em vez de uma carta de direitos e obrigações” (CASTELLS, 2000a, p.217).

A sociedade informacional gera um impacto no mercado de trabalho que pode ser projetado da seguinte maneira:

- o emprego rural está sendo eliminado pouco a pouco;
- o emprego industrial continuará a declinar [...] A maior parte do impacto da produção industrial sobre o emprego será transferida aos serviços voltados para a indústria;
- os serviços relacionados à produção, bem como à saúde e educação lideram o crescimento do emprego em termos percentuais [...];
- os empregos dos setores varejista e de serviços continuam a engrossar as fileiras de atividades de baixa qualificação na nova economia. (CASTELLS, 2000a, p.245-246).

Apesar de apontar a saúde e a educação como áreas emergentes, destacando a importância da formação além do Ensino Médio, continuará sendo uma sociedade polarizada e dualista, devido à existência crescente dos empregos não-qualificados. Ocorre uma combinação entre uma força de trabalho permanente com a flexibilidade de um mercado de trabalho periférico, que corresponde à maioria dos trabalhadores. Há concordância em relação ao ideário de Bell de que a sociedade dos serviços é preponderante no mercado de trabalho e que as profissões da sociedade pós-industrial dependem de conhecimentos. Portanto, há semelhanças entre suas abordagens, bem como com o ideário da sociedade do conhecimento.

Castells (2000a, p.68) afirma “[...] que a emergência de um novo sistema tecnológico na década de 70 deve ser atribuída à dinâmica autônoma da descoberta e difusão tecnológica, inclusive aos efeitos sinérgicos entre todas as várias principais tecnologias.” Nesse aspecto, cabe questionar: Em que medida a tecnologia pode possuir uma dinâmica autônoma, uma razão imanente, desvinculada das necessidades das relações sociais de produção? Há neutralidade nos processos decisórios para investimento em pesquisa e desenvolvimento? Como explicar a prioridade de investimento em determinados setores?

Obviamente não encontraremos as repostas na obra de Castells (2000a, p.501), pois ele redefine a contradição capital-trabalho ao

afirmar que “social e economicamente não existe uma classe capitalista global. Há, no entanto, uma rede integrada de capital global, cujos movimentos e lógica variável determinam as economias e influenciam as sociedades.” Fica impossível mobilizar um sujeito revolucionário que dê conta de lutar contra “uma entidade capitalista coletiva sem rosto, formada de fluxos financeiros operados por redes eletrônicas.” O autor destaca que os trabalhadores perdem sua identidade coletiva e tornam-se cada vez mais individualizados em seus interesses e projetos.

Apesar de suas severas críticas aos problemas da sociedade capitalista, designados como *buracos negros do capitalismo informacional*, que ocasionam a emergência do que ele chama de quarto mundo, não apresenta uma análise que opere com as contradições fundamentais da sociedade capitalista, pois desconsidera as classes sociais como categorias centrais para a compreensão dos problemas por ele analisados. Conclui que:

Neste final de milênio, o que costumava ser chamado de Segundo Mundo (o universo estatista) desintegrou-se, demonstrando-se incapaz de dominar as forças da Era da Informação. Ao mesmo tempo, o Terceiro Mundo desapareceu enquanto entidade pertinente, esvaziado do seu significado geopolítico e extraordinariamente diversificado em termos de desenvolvimento socioeconômico. Não obstante, o Primeiro Mundo não se transformou no grande universo da mitologia neoliberal. Porque um novo mundo, o Quarto Mundo, surgiu, constituído de inúmeros buracos negros de exclusão social em todo o planeta. (CASTELLS, 2003, p.206).

É, conforme o autor, o espaço de fluxos na Era da Informação que domina o espaço de lugares, cujo *tempo atemporal* é a tendência social que invalida o tempo, por meio da tecnologia, e supera a lógica do tempo cronológico da Era Industrial. A superação dos lugares e a anulação do tempo fazem emergir a *cultura da virtualidade real*, ou seja, um sistema em que a realidade “[...] está imersa por completo num ambiente de imagens virtuais, no mundo do faz-de-conta, no qual os

símbolos não são apenas metáforas, mas abarcam a própria experiência real” (CASTELLS, 2003, p.475)³¹.

Há um fetichismo da tecnologia, pois a mesma assume, nos argumentos dos autores analisados, uma predominância na sociedade, que inverte as relações (relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas). O quadro a seguir apresenta as principais categorias de análise utilizadas pelos autores.

Ano	País	Autor	Argumento
1966	Estados Unidos	Robert E. Lane	sociedade instruída
1973	Estados Unidos	Daniel Bell	sociedade pós-industrial sociedade do conhecimento
1980	França	André Gorz	sujeito revolucionário é a não-classe dos não-trabalhadores, sociedade do tempo livre, fim do proletariado
1984	Alemanha	Claus Offe	fim da centralidade do trabalho
1992	França	Jean Lojkine	sociedade pós-mercantil, sociedade informacional
1996	Espanha	Manuel Castells	sociedade em rede, economia informacional, sociedade informacional
1993 2000	Itália	Domenico De Masi	sociedade pós-industrial, sociedade do tempo livre, ócio criativo

QUADRO 2 – Sinopse das categorias analíticas utilizadas pelos autores³²

Fonte: A autora.

Apesar das divergências teóricas há uma convergência ideológica bastante evidente nas abordagens utilizadas pelos autores analisados. “As diferentes teorias do pós-industrialismo – sociedade de

³¹ Ver as similitudes dessa análise com a posição de Baudrillard apresentada no capítulo II.

³² Convém destacar que os autores analisados abrangem boa parte dos argumentos interpretativos sobre as mudanças na atualidade, contudo, em face dos limites do presente estudo, não foi possível incorporar outras teses também relevantes.

informação, pós-fordismo, pós-modernismo – coincidem em muitos pontos” (KUMAR, 2006, p.75).

Existe uma tendência em considerar que o desenvolvimento da tecnologia trouxe mudanças capazes de modificar as contradições fundamentais da sociedade capitalista a ponto de suprimir as classes sociais e, portanto, o proletariado como sujeito revolucionário, pela predominância do setor de serviços em relação ao industrial. Cabe reafirmar que todo trabalhador produtivo é, de acordo com Marx, produtor de mais-valia, mesmo aquele situado no setor de serviços, pois não é a natureza do trabalho que faz dele produtivo ou improdutivo, mas sua inserção no processo de produção do capital. Assim, um trabalhador pode executar o mesmo processo de trabalho e produzir o mesmo produto que outro trabalhador, mas podem estabelecer relações de produção distintas. Somente aquele que é inserido no processo de produção de capital é que pode ser considerado produtivo.

Apesar da análise realizada pelos autores apresentados no quadro anterior ser pertinente, eles incorrem no equívoco de considerar que a mudança na base tecnológica e a decorrente revolução da informação significam uma mudança na base estrutural do capitalismo. Para Mészáros (2007, p.79), “existiram todos os tipos de fantasia, especialmente nas últimas décadas, de que a ‘revolução da informação’ acabaria definitivamente com o trabalho e viveríamos felizes para sempre na ‘sociedade pós-industrial’.” De acordo com a análise do autor, o crescimento no setor de serviços não significa o fim do trabalho industrial:

Enquanto a humanidade sobreviver, ela tem de ser industrial/industrial. Tem de trabalhar para reproduzir-se. Tem de criar as condições sob as quais a vida humana não apenas permanece possível, mas também se faz mais rica em satisfação humana. E isso só é concebível pela indústria, no sentido mais profundo do termo. Seremos sempre industriais, em oposição à fantasia propagandística autovantajosa segundo a qual a “revolução da informação” tornará todo trabalho industrial supérfluo. (MÉSZÁROS, 2007, p.80).

Prieb (2005, p.194), ao analisar os dados levantados por Pochmann, destaca “[...] que a diminuição do emprego do setor primário e secundário está sendo absorvida pelo setor terciário. O setor industrial,

ainda é um grande empregador [...].”³³ Na análise de Prieb (2005), a ascensão do setor de serviços ampliou a heterogeneidade e a fragmentação da força de trabalho que se manifestam na precarização e flexibilização do trabalho por meio do trabalho temporário, parcial, terceirizado e informal.

Defendo o pressuposto de que o trabalho não perdeu sua centralidade, porque o capital não pode extrair mais-valia das inovações tecnológicas, mas somente pela exploração da força de trabalho.³⁴ A criação e ampliação do capital não prescindem do trabalho, por isso, a contradição capital-trabalho permanece na base estrutural da sociedade capitalista. O que está ocorrendo é a exacerbação da precarização pela ascensão do trabalho informal, parcial, temporário e outras formas, que emergem como estratégias de exploração conveniente às oscilações do mercado. O suposto declínio da política de classe relaciona-se com a alegação pós-moderna da morte das metanarrativas.

É clara a necessidade da ideologia dominante se preocupar em produzir um quadro conceitual que obscureça os conflitos de classe e naturalize os parâmetros estruturais da sociedade capitalista. Assim, as

³³ Os dados apresentados por Prieb (2005, p.193-194) são os seguintes: “analisando os dados de Pochmann (2001, p.58-59), vê-se que a Alemanha dos anos 20 alocava seu emprego em 33,5% no setor primário, 38,9% no setor secundário e 27,6% no terciário. Já nos anos 70 esses dados são alterados para 8,7% no primário, 47,1% no secundário e 44,2% no terciário. Nos anos 90 esses dados sofrem nova modificação, estando 4,1% dos trabalhadores alemães ocupados no setor primário, 40,3% pertencentes ao setor secundário e 55,6% ocupados no setor terciário. Os EUA apresentaram, nestes mesmos períodos, os seguintes dados: nos anos 20, tinham 28,9% da mão-de-obra alocada no setor primário, 32,9% no secundário e 38,2% no setor terciário. Já nos anos 70 apenas 4,6% dos trabalhadores norte-americanos ocupavam-se do primário, 33,0% no secundário e 62,4% trabalhavam no terciário. Nos anos 90 os EUA tinham 3,5% da mão-de-obra no primário, 24,7% no secundário e 71,8% de trabalhadores no terciário. A França tinha, nos anos 20, 43,6% de sua população trabalhadora inserida no setor primário, 29,7% no secundário e 26,7% no terciário. Nos anos 70 estes números modificam-se para 10,3% no primário, 37,3% no secundário e 52,4% no terciário. Nos anos 90 os trabalhadores franceses dividiam-se em 6,4% no primário, 29,5% no secundário, e 64,1% no terciário. Na Inglaterra dos anos 20 os trabalhadores tinham 14,2% de sua mão-de-obra trabalhando no setor primário, 42,2% no secundário e 56,4% no terciário. Nos anos 70, 4,7% dos trabalhadores ingleses encontravam-se no primário, 35,7% no secundário e 59,6% ocupados no setor terciário. Esses números sofrem nova alteração nos anos 90, quando 3,3% dos trabalhadores encontram-se no setor primário, 27,3% no secundário e 69,4% no terciário. No Japão a distribuição do emprego, nos anos 20, destinava 56,4% dos trabalhadores ao setor primário, 19,6% ao secundário e 24,0% ao setor de serviços. Nos anos 70, 14,2% da população trabalhadora empenhava-se na produção primária, enquanto 33,7% ocupavam-se no setor secundário, ficando 52,1% dos trabalhadores japoneses ocupados no terciário. Nos anos 90, empregados no setor primário encontram-se 7,2% da população, enquanto 33,7% trabalham no secundário, ficando 59,1% dos trabalhadores ocupados no terciário.”

³⁴ Sobre essa questão, consultar Antunes (2003) e Tumolo (2006).

ideologias que se adaptam às novas circunstâncias assumem uma postura de crítica suave, que se restringe às manifestações superficiais do sistema, sem tocar nos antagonismos determinantes da crise. Há, portanto, uma “[...] coincidência parcial entre as teorias do pós-modernismo e as da sociedade de informação. A ênfase em opção e pluralismo lembra também um dogma fundamental do pós-fordismo” (KUMAR, 2006, p.143).

Essas teorias acabam por superestimar o conhecimento a ponto de se considerar que, na sociedade de informação, o trabalho imaterial é que desencadeia as mudanças e avanços sociais. O saber, nessa perspectiva, seria capaz de produzir mais-valor já que “[...] tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção [...]” (LYOTARD, 2006, p.5). Há um deslocamento da extração da mais-valor da esfera produtiva para a esfera cultural. Numa concepção marxiana, isso não se sustenta, pois somente o trabalhador produtivo é capaz de produzir mais-valor, seja ela absoluta ou relativa. Marx (2004, p.108, grifo do autor) afirma que

como o fim imediato e (o) *produto por excelência* da produção capitalista é a *mais-valor*, temos que somente é *produtivo aquele trabalho* que (e só é *trabalhador produtivo* aquele possuidor da capacidade de trabalho que diretamente) *produza mais-valor*; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vista à valorização do capital.

Em decorrência das mudanças analisadas, há uma grande demanda por educação para atender as novas exigências do contexto produtivo altamente informatizado, que requer sujeitos capazes de trabalhar com as inovações tecnológicas. De Masi (2000, p.276) reforça tal questão ao afirmar que a pedagogia pós-industrial deve “[...] educar para a ‘complexidade’ e para a ‘descontinuidade’ ” (DE MASI, 2000, p.276).

A ênfase atribuída à aquisição de conhecimento, à educação ao longo da vida,³⁵ impõe a necessidade de reformas na educação para o desenvolvimento de novas habilidades. Contudo, há uma diversificação

³⁵ Para uma apreensão das profundas diferenças entre a concepção *de educação ao longo de toda a vida*, do Relatório Delors, e a concepção exposta por Mészáros na obra *A educação para além do capital*, consultar Almeida, J. (2007).

dos percursos de formação, pois as demandas também são diversificadas no contexto da sociedade. Somente uma minoria tem acesso ao conhecimento científico de qualidade. Os demais apenas recebem informações superficiais nos diversos níveis e modalidades de educação ofertados.

Partindo dos postulados da sociedade pós-industrial, da sociedade do conhecimento e da necessidade de um trabalhador de tipo novo, podemos inferir que se torna necessária, no plano político e ideológico, a configuração de uma educação condizente com a realidade que se delineia pelas mudanças já analisadas anteriormente. A reforma da educação na década de 1990 demonstra uma adequação à dinamicidade das relações sociais de produção, que demandam um novo modelo de formação humana.

1.3 As relações entre as mudanças na educação e no setor produtivo

No final do século XX, a reforma educacional promoveu o desenvolvimento de várias propostas com ampla abrangência e impacto nos diferentes níveis e modalidades de ensino como forma de adequar a educação às novas necessidades do contexto produtivo. Dentre elas, destaco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para os diferentes cursos do Ensino Superior, as quais apresentam princípios pedagógicos que elegem a flexibilidade dos currículos e a noção de competências como questões centrais no percurso de formação dos sujeitos. Novos modelos de formação são propostos, tais como: formação a distância, cursos semipresenciais, cursos sequenciais, entre outros, para atender o mercado de trabalho polarizado e diversificado.

Alterações na organização jurídica das instituições educativas promoveram novos processos de regulação e gestão condizentes com os formatos das empresas privadas. A diversificação das instituições de ensino superior sinaliza que a demanda por uma sólida formação científico-tecnológica é pequena, e, por isso, seria um “desperdício” investir no financiamento de instituições de excelência. Dessa maneira, a maioria delas é direcionada apenas para o ensino.

Os inúmeros programas de formação profissional propostos pelo Ministério da Educação demonstram que está ocorrendo:

[...] redução epistemológica por meio da
formação de subjetividades flexíveis,

polivalentes e empreendedoras [que] se realiza por intermédio das dimensões pedagógicas dos processos sociais aos quais se articulam políticas e práticas educativas de caráter privado, populistas e fragmentadas, que expressam as estratégias de disciplinamento necessárias ao novo regime de acumulação, para o que a nova epistemologia da prática fornece os fundamentos. (KUENZER, 2006, p.906-907).

Os Programas de Pós-Graduação em Educação, em sua maioria, têm pouco contribuído para a formação de intelectuais críticos, especialmente, de acordo com Duarte (2006a, p.99), pela “difusão da ideologia pós-moderna, com toda a sua carga de ceticismo, de irracionalismo e de fragmentação da realidade social, da ação política, do pensamento e do próprio sujeito.”

A disseminação das teorias como a de Bell, Gorz, Offe, Lojkine, Castells e De Masi, revela o quanto é necessário um constructo teórico-ideológico para a legitimação do capital na sua fase atual, nos mais diversos campos – economia, política, educação. Apesar do propalado fim da ideologia³⁶, o que se observa é a imperiosa necessidade de sua afirmação. Mészáros apresenta uma concepção de ideologia nos seguintes termos:

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se

³⁶ A obra de Daniel Bell (1980) *O fim da ideologia* é em si uma ideologia. “Significa a adoção de uma perspectiva não-conflituosa dos desenvolvimentos sociais contemporâneos e futuros [...] ou a tentativa de transformar os conflitos reais dos embates ideológicos na ilusão das práticas intelectuais desorientadoras, que imaginariamente ‘dissolvem’ as questões em discussão mediante alguma pretensa ‘descoberta teórica’ ” (MÉSZÁROS, 2004, p.109).

entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social. (MÉSZÁROS, 2004, p.65, grifo do autor).

Sendo assim, as determinações estruturais de uma dada ordem social proporcionam diferentes pontos de vista aos sujeitos sociais rivais, conforme suas posições no controle social. “Sem se reconhecer a determinação das ideologias pela época como a *consciência social prática das sociedades de classe*, a estrutura interna permanece completamente ininteligível” (MÉSZÁROS, 2004, p.67, grifo do autor).

Partindo dessa análise, Mészáros (2004, p.67-68) aponta três posições ideológicas distintas: a primeira apóia a ordem estabelecida de maneira acrítica; a segunda critica as irracionalidades da sociedade de classes, mas apresenta contradições pela sua própria posição social; a terceira questiona a viabilidade da sociedade de classes, propondo uma intervenção prática consciente para a superação dos antagonismos de classe.

A análise empreendida nesse capítulo demonstra uma conjunção de elementos que buscam caracterizar a sociedade contemporânea a partir de uma visão dominante pelo fato de naturalizarem as mudanças ocorridas. De Masi (2000, p.75) representa bem essa perspectiva ao afirmar: “ora, nós, que estamos no meio de uma mudança de época, chamamos a nossa cultura de ‘pós-moderna’ porque vem depois da ‘moderna’. Do mesmo modo que a sociedade ‘pós-industrial’ vem depois da sociedade ‘industrial’.” Seu principal argumento é de que:

[...] não é a realidade que está em crise e sim nosso modo de compreendê-la e de avaliá-la: como as categorias mentais assimiladas da época industrial não podem mais nos explicar o que está acontecendo, somos induzidos a desconfiar do que está acontecendo e a perceber o advento do futuro como crise do presente. Na realidade, a sensação de crise é uma crise de modelos interpretativos, é uma resistência às mudanças causada pelo fosso cultural, fazendo com que

nossas atitudes e nossos comportamentos derivem de categorias sedimentadas no decorrer dos séculos rurais e industriais, profundamente arraigadas em nossa personalidade e dificilmente substituíveis a curto prazo. (DE MASI, 2003, p.30).

Nenhuma crise ideológica é apenas ideológica, pois ela é a consciência prática das sociedades de classe; a solução dos problemas ideológicos só é possível pela identificação de sua dimensão prática, material e cultural (MÉSZÁROS, 2004). A separação da crise dos modelos interpretativos da crise econômica é uma forma de desvincular as teorias contemporâneas do seu contexto histórico e de suas intencionalidades políticas. “[...] a alienação contemporânea predominante é uma relação material, antes de ser ideológico-subjetiva, de exploração do trabalho pelo capital” (LESSA, 2005, p.62).

Por isso, reitero a conclusão de Kumar (2006, p.160-161):

A sociedade pós-moderna é, portanto, bem congruente, se não idêntica à sociedade pós-fordista, à sociedade de informação e ao capitalismo “tardio” ou “desorganizado” encontrado em algumas teorias. Embora muitos desses teóricos nada queiram com conceitos de pós-modernidade, eles provavelmente não achariam muito a que objetar na descrição até agora esboçada. O que torna o pós-modernismo tão diferente como enfoque é que ele transcende esses aspectos conhecidos para fazer alegações abrangentes e, para muitas pessoas, chocantes, sobre a própria natureza da sociedade e da realidade objetiva. Faz afirmações não só sobre a nova sociedade ou a realidade social, mas sobre nossa maneira de compreender a própria realidade. Passa da história e da sociologia para questões filosóficas sobre verdade e conhecimento.

Para apreender melhor a agenda pós-moderna é necessário entender que “o marco inaugural da modernidade está representado pelo Iluminismo, que calçou o seu projeto na idéia de que a razão é o instrumento indispensável para a autodeterminação do homem”

(EVANGELISTA, 2002, p.23). É, portanto, com o uso da razão, que o homem pode se emancipar.

Zaidan Filho (1989, p.15) afirma que “é preciso admitir, no entanto, que as virtualidades contidas no projeto da razão iluminista não foram desenvolvidas igualmente.” As potencialidades emancipatórias da modernidade foram inibidas, especialmente pela influência positivista, que não se comprometeu com o projeto de transformação social. Tal influência buscou legitimar a ordem e o consenso em torno do projeto de sociedade capitalista em detrimento do projeto socialista que buscava uma ruptura radical para a superação dos problemas sociais emergentes. O problema que se coloca é, segundo Evangelista (2002, p.24),

[...] que a crítica da modernidade foi dirigida ao conjunto de sua racionalidade, numa cruzada contra a razão em geral, dando forte impulso a uma nova onda irracionalista. Então, os principais temas da racionalidade moderna – ciência, verdade, progresso, revolução, felicidade etc. – darão lugar à valorização do fragmentário, do microscópico, do singular, do efêmero, do imaginário, dentre outros.

Advoga-se a necessidade de novas metodologias, novos paradigmas, pois os velhos esquemas interpretativos não possibilitariam captar o cotidiano não-estruturado, heterogêneo e pluralista dos processos sociais. Daí explica-se a “colossal onda irracionalista” deflagrada, sobretudo, pela “desreferencialização do real”, pela “dessubstancialização do sujeito” e pelo “descentramento da política”.

A desreferencialização do real significa que este não é mais norteado por referências estáveis, pois a realidade é manipulada pela mídia que a reduz ao simulacro, à simulação, ocupando o lugar da realidade objetiva.

Ora, a partir daí não temos mais nenhuma relação com a outrora chamada “realidade objetiva”, mas sim com uma representação simbólica (simulada) da realidade. Dessa forma, as determinações *ontológicas* (do ser) sobre o conhecimento desaparecem, perdem o sentido. Não há real e muito menos um “sentido” nesse real. Há somente o simulacro, a imagem, a representação

(imaginária) dessa realidade. Esta é a única realidade. (ZAIDAN FILHO, 1989, p.21, grifo do autor).

A dessubstancialização do sujeito é um aspecto da agenda pós-moderna que reduz o sujeito a sensações hedonistas na sociedade de consumo. “A absoluta fragmentação do sujeito – esfacelado pelas múltiplas e diferentes imagens produzidas pela indústria cultural – redefiniria a perspectiva totalizante e racional do olhar da historiografia moderna [...]” (ZAIDAN FILHO, 1989, p.22).

A política, nesse contexto, volta-se para a miríade de questões particularistas já que o poder é difuso e sua microfísica acaba por suplantam a idéia de um poder central, totalizante (FOUCAULT, 1979).

O enfoque pós-modernista, por atingir um amplo contingente de questões, não pode ser desconsiderado nas discussões sobre educação, uma vez que as teorias elaboradas a partir dessa lógica interferem decisivamente nas políticas educacionais. Por ser uma visão extremamente abrangente do mundo, ela absorve muitas características das teorias já analisadas, bem como das recentes discussões no campo educacional.

A configuração de um novo modelo de formação de professores é basilar no contexto da reforma educacional brasileira empreendida a partir da década de 1990, pois serão os professores que trabalharão com todos os níveis e modalidades da educação e que contribuirão para a formação de uma subjetividade que poderá reproduzir ou romper a estrutura social atual. Portanto, a análise dos pressupostos que fundamentam tal formação é o foco central do presente estudo.

A exposição realizada até aqui demonstra uma clara articulação entre capital, trabalho, Estado e educação, todavia, o aprofundamento da análise das mediações entre eles requer uma abordagem dos fundamentos da agenda pós-moderna como a ideologia apologética do capital que tem servido de fundamento para a definição das políticas educacionais. Dessa maneira, no capítulo seguinte, analisarei os fundamentos que compõem a agenda pós-moderna e a contribuição de autores do campo da educação, a fim de que seja possível analisar suas implicações no contexto educacional, especificamente nas políticas de formação de professores.

Qualquer proposta de transformação social requer um período de transição. Entretanto, entre o que é possível e sua concretização há uma grande lacuna, que precisa ser preenchida por novas mediações, que forjarão a objetivação de uma nova realidade. Tais mediações não

são espontâneas, naturais, elas emergem das ações humanas, que tanto podem superar o real quanto reproduzir o já existente. Neste contexto, “[...] a tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (MÉSZÁROS, 2005, p.76). Nenhuma transformação social radical é concebível sem a contribuição da educação; há que se pensar em ações imediatas, articuladas às estruturas estratégicas mais amplas.

As teorias que afirmam que as sociedades seriam agora pós-fordistas, pós-industriais, pós-mercantis, do conhecimento e articuladas em rede, demonstram a naturalização das mudanças que se desenvolveram com mais intensidade a partir da década de 1970. A estratégia de naturalização busca encontrar uma maneira de conferir legitimidade aos modos de organização social, atenuando, no plano ideológico, as contradições que emergem da crise estrutural do capital e que ameaçam a verdadeira sobrevivência da humanidade.

Nesse capítulo, procurei evidenciar que a configuração do neoliberalismo, da reestruturação produtiva e de um conjunto de novas teorias emergem de um processo de crise estrutural do capital, que necessita de múltiplas estratégias para a garantia da hegemonia do modo de produção capitalista. Os referenciais econômicos, históricos, políticos, culturais e sociais construídos no contexto da modernidade são questionados, a fim de que seja possível a constituição de novos parâmetros que garantam legitimidade às mudanças em curso.

A educação é tomada como um dos sustentáculos imprescindíveis para o delineamento de uma nova subjetividade humana que melhor se adapte à sociedade atual e que, ao mesmo tempo, contribua na consolidação das mudanças necessárias à reprodução e acumulação ampliada do capital na sua fase atual. A agenda pós-moderna é composta de um conjunto de tendências teóricas e políticas que acabam sustentando, ideologicamente, a estruturação da sociedade contemporânea. Assim, a análise dos pressupostos teóricos da agenda pós-moderna é importante, dada sua influência na educação e suas implicações na prática social como um todo.

CAPÍTULO 2

AGENDA PÓS-MODERNA: A IDEOLOGIA APOLOGÉTICA DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Toda ideologia, entretanto, uma vez que surge, desenvolve-se em ligação com a base material das idéias existentes, desenvolvendo-a e transformando-a por sua vez; se não fosse assim, não seria uma ideologia, isto é, um trabalho sobre idéias conhecidas como entidades dotadas de substância própria, com um desenvolvimento independente e submetidas tão-somente às suas próprias leis.

(Karl Marx)

Na modernidade, a ênfase na razão e no aprimoramento do conhecimento pretendeu avançar no domínio da natureza como forma de contribuir para o progresso da sociedade, por isso, nesse período a educação teve um papel bastante relevante. Goergen (2005, p.59) afirma que

a educação, antes destinada a aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos, passa a ser concebida como um instrumento de aprimoramento de uma racionalidade que seja capaz de, desvendando os segredos da natureza tanto humana quanto material, alcançar uma vida melhor para o ser humano aqui mesmo, na Terra.

Segundo este autor, o projeto de emancipação do homem frente à natureza demandava a democratização do conhecimento por meio de estratégias educativas. O projeto pedagógico defendido pelos iluministas buscava aperfeiçoar a razão e universalizar determinados ideais, como a igualdade e a liberdade. O ideal de que a razão transformaria o homem em cidadão emancipado e livre transformou-se num processo de

submissão à ordem burguesa e às regras do mercado. Isso ocasionou uma deslegitimação das instituições da modernidade, dentre elas a escola (GOERGEN, 2005, p.60-61). A chamada “crise do marxismo”, especialmente pela queda do socialismo real, contribuiu para a crítica contra a razão em geral. “Por esse motivo, a concepção de um sujeito revolucionário deve dar lugar a uma ‘nova’ forma de pensar as transformações sociais a partir de uma pluralidade de sujeitos sociais igualmente importantes” (EVANGELISTA, 2002, p.19). Essa nova forma de pensar fundamentou-se na relativização de todo o conhecimento, na impossibilidade cognoscitiva de compreensão do real como totalidade. “A realidade deixou de ser a referência para a produção do conhecimento. A ‘representação simbólica’ do real ocupa o lugar da chamada ‘realidade objetiva’” (EVANGELISTA, 2002, p.25).

A agenda pós-moderna é disseminada no contexto da denominada “crise de paradigmas” centrada, sobretudo, na crítica às metalinguagens. O marxismo torna-se alvo central dos pós-modernos (não-marxistas e ex-marxistas) num embate que não se distancia de uma abordagem maniqueísta.

Um exemplo disso é a afirmação de Bell (1980, p.327) de que a era da ideologia terminara. Diz ele: “encontramos assim, no fim da década de 1950, um hiato perturbador. No Ocidente, entre os intelectuais, as velhas paixões perderam o ímpeto.” Novos interesses, porém, surgem entre os intelectuais, especialmente os franceses: a fluidez, a contingência, a retórica feminista, étnica, sexual, ecológica (menos a classista), o efêmero, a onipotência tecnológica, o cotidiano localista.

É nesse contexto que passam a se consolidar os principais fundamentos da agenda pós-moderna, que provocam profundas repercussões no campo educacional como um todo. Essa agenda não é tomada, no presente estudo, como um mero diagnóstico do espírito da época atual. Ela representa uma ideologia que legitima um conjunto de mudanças na sociedade.

A percepção da ideologia, em Marx, é a de falsa consciência ou consciência invertida. O autor considerava as teorizações de sua época como interpretações falsas, já que menosprezavam as contradições oriundas das relações materiais de existência. Contudo, Marx nunca elaborou, sistematicamente, uma teoria da ideologia, nem tampouco alegou que o fenômeno ideológico persistiria enquanto falsa consciência, mas é possível identificar em sua obra uma teoria negativa da ideologia.

O conceito de ideologia, após a morte de Marx, adquire, no entanto, novos significados, pois, além de seu caráter negativo, ela assume uma dimensão positiva. Em Lênin (1979), encontramos a ampliação do conceito, especialmente por ele ter enfatizado que, no confronto de classes, a crítica da ideologia dominante é realizada a partir de uma posição de classe diferente e, por isso, possui um ponto de vista ideológico contrário³⁷. Assim, a ideologia passa a ser entendida como a consciência política ligada aos interesses de cada classe.

Mészáros (2004, p.472-473) contribui para ampliar o foco de análise da ideologia ao destacar que o poder ideológico da burguesia só prevalece graças à mistificação que leva as pessoas a reforçar valores e práticas que são contrários aos seus interesses. Já as ideologias críticas, segundo ele, não podem mistificar seus adversários, pelo fato de que não têm nada a oferecer que atenda aos seus interesses imediatos. “Tal circunstância, por si, já mostra o quanto é frustrante tentar explicar a ideologia simplesmente sob o título de ‘falsa consciência’, pois o que define a ideologia como ideologia [...] é [...] sua situação real em um determinado tipo de sociedade.”

Mészáros (2004, p.57) destaca “[...] que em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não.” Para o autor

[...] o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de resolvê-lo *pela luta*. Em outras palavras, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou

³⁷ De acordo com Žižek (1996), o leninismo-stalinismo “[...] adotou a expressão ‘ideologia proletária’, no fim da década de 1920, para designar, não a ‘distorção’ da consciência proletária sob a pressão da ideologia burguesa, mas a própria força motriz ‘subjéctiva’ da atividade proletária revolucionária, essa mudança na noção de ideologia foi estritamente correlata à reinterpretação do próprio marxismo como uma ‘ciência objetiva’ imparcial [...]”.

conservadoras. (MÉSZÁROS, 2004, p.66, grifo do autor).

A partir do enfoque dado por Mézáros, podemos considerar que a agenda pós-moderna é uma ideologia, ou seja, uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada nas novas estratégias de produção e reprodução da acumulação do capital, trazendo implicações práticas em diferentes esferas da sociedade.

No capítulo I, procurei explicitar as novas estratégias de reprodução e acumulação do capital a fim de contribuir na apreensão da base sobre a qual a agenda pós-moderna se desenvolve. Tal análise foi necessária no sentido de explicitar as principais mudanças que impulsionaram o surgimento da crise da modernidade. As transformações na organização do processo de trabalho demonstram que o capital demanda contínuas estratégias que lhe possibilitem sua reprodutibilidade. Tais transformações, no entanto, não se restringem à relação capital e trabalho, mas acontecem também no âmbito do Estado e das instituições sociais, como a escola, por exemplo.

O delineamento de novos conceitos, de novas categorias de análise da realidade, busca explicitar as mudanças em curso, mas, especialmente, dar legitimidade à organização do capital em sua fase atual. Entretanto, boa parte das teorizações já analisadas no capítulo I não apreendem os aspectos centrais que a caracterizam, pois não discutem a contradição entre capital e trabalho e suas consequências na organização social como um todo. Neste capítulo, destacarei os principais elementos que compõem a agenda pós-moderna a partir dos autores que têm pesquisado a temática.

2.1 A composição da agenda pós-moderna como ideologia legitimadora da ordem social capitalista

Se, como vimos no capítulo I, é possível distinguir modernidade e modernismo, já que este último foi uma reação cultural às principais correntes da modernidade, o mesmo não se aplica à ideia de pós-modernidade. Para ajudar a entender tal questão Kumar (2006, p.139-140) afirma:

Ambos são usados um pelo outro. Poderíamos preferir, na analogia com modernidade, reservar pós-modernidade para o conceito social e político

mais geral, e pós-modernismo para seu equivalente cultural. Mas isso se chocaria com o uso corrente, que se recusa a fazer uma distinção analítica tão nítida – se recusa, na maioria dos casos, a fazer qualquer distinção.

A utilização dos termos pós-modernidade, pós-moderno, pós-modernismo e seus significados não é consensual entre os pesquisadores que analisam o momento histórico atual. Os termos são polissêmicos e, com frequência, são utilizados de forma genérica em diferentes campos do saber, entretanto, apresentam um sentido de ruptura com o período moderno. Para Kumar (2006, p.106),

o “pós” de pós-modernidade é ambíguo. Pode significar o que vem depois, o movimento para um novo estado de coisas, por mais difícil que seja caracterizar esse estado tão cedo assim. Ou pode ser mais parecido com o *post* de *post-mortem*; exéquias realizadas sobre o corpo morto da modernidade, a dissecação de um cadáver. O fim da modernidade é, segundo essa opinião, a ocasião de refletir sobre a experiência da modernidade; a pós-modernidade é esse estado de reflexão. Neste caso, não há uma percepção necessária de um novo começo, mas apenas um senso algo melancólico de fim.

Há diferentes formas de conceber a pós-modernidade, conforme as diferentes perspectivas de análise adotadas pelos pesquisadores. Giddens (1997) a denomina de sociedade moderna tardia ou moderna reflexiva, o que, de acordo com Beck (1997), representa a ideia de que não estamos na pós-modernidade, mas num estado de alta ou radicalizada modernidade, cuja característica dominante é o grau elevado de reflexividade³⁸. Para Beck (1997), a controvérsia entre

³⁸ De acordo com Beck (1997, p.209-210), há uma distinção fundamental entre reflexão (conhecimento) e reflexividade (autodissolução ou autorrisco não intencional). Para o autor a reflexividade da modernidade e da modernização não significa reflexão sobre a modernidade. A teoria da reflexividade inclui a teoria da reflexão da modernização, mas não o contrário. “A modernização reflexiva, no sentido de teoria cognitiva, ignora (se a interpreto corretamente) a possibilidade de que a transição para outra época da modernidade possa ocorrer de maneira não intencional, não vista, e superando as categorias e teorias dominantes da sociedade industrial (incluindo suas controvérsias na ciência social).”

modernistas e pós-modernistas seria superada por um terceiro caminho: a modernização reflexiva.

O marxista Jameson (2004) compreende o pós-modernismo como a lógica cultural do capitalismo tardio. Utiliza a expressão capitalismo tardio e não pós-industrialismo com o intuito de mostrar uma continuidade e não uma ruptura com o industrialismo. “O pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova (sob o nome de sociedade pós-industrial [...]), mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo.”

Diferente da análise marxista que considera a cultura como diretamente ligada a um estado de coisas existente, mas, ao mesmo tempo, como uma potencial condição para a transformação da realidade, Jameson considera a cultura como expressão da atividade econômica por ter se transformado em mercadoria e ter assumido um caráter político no capitalismo tardio³⁹, período em que o cultural e o econômico se fundem um no outro. De acordo com o autor (2004, p.25), o cultural e o econômico

[...] significam a mesma coisa, eclipsando a distinção entre base e superestrutura, o que em si mesmo sempre pareceu a muitos ser uma característica significativa do pós-moderno, é o mesmo que sugerir que a base, no terceiro estágio do capitalismo, gera sua superestrutura através de um novo tipo de dinâmica.

Segundo essa análise, a cultura no capitalismo tardio apresentou uma modificação significativa em sua função social, especialmente por não possuir mais a autonomia relativa que teve em momentos anteriores do capitalismo; o que não implica a sua extinção. Para Jameson (2004, p.74),

[...] a dissolução da esfera autônoma da cultura deve ser antes pensada em termos de uma

³⁹ Tal expressão é utilizada por Jameson a partir da obra *O capitalismo tardio* de Ernest Mandel, que angariou críticas do campo da esquerda por se utilizar de tal periodização. Mandel delinea três fases do capitalismo: capitalismo clássico ou de mercado, capitalismo monopolista ou imperialista e capitalismo multinacional. A partir dessas fases, Jameson elabora uma periodização cultural: capitalismo clássico, realismo; capitalismo imperialista, modernismo; capitalismo multinacional, pós-modernismo.

explosão: uma prodigiosa expansão da cultura por todo o domínio do social, até o ponto em que tudo em nossa vida social – do valor econômico e do poder do Estado às práticas e à própria estrutura da psique – pode ser considerado como cultural, em um sentido original que não foi, até agora, teorizado.

Ao focar a fusão da cultura com a economia, sua interpretação não leva em consideração a possibilidade de existência de uma cultura política que se contraponha ao modelo social existente. Assim, sua descrição cultural parece ser uma versão da teoria do pós-modernismo.

Na visão de Habermas, a modernidade é um projeto inconcluso. O autor começa a estabelecer uma crítica à pós-modernidade, quando profere a conferência *Modernidade – um projeto inacabado*, em 1980, por ocasião do recebimento do prêmio Adorno, em Frankfurt. Tal crítica é melhor desenvolvida em seu livro *Discurso filosófico da modernidade*, publicado em 1984. A frase “a pós-modernidade se apresenta como uma antimodernidade” serve, de acordo com Habermas ([s.d.], p.100), “[...] para caracterizar uma tendência emocional que penetrou em todos os âmbitos da vida intelectual, originando teorias do pós-iluminismo, da pós-modernidade, da pós-história, enfim, um novo conservadorismo.”

Habermas ([s.d.], p.127, grifo do autor) destaca que

inicialmente a expressão “pós-moderno” designava novas variantes no interior do amplo espectro da modernidade tardia, isto ao ser aplicada nos Estados Unidos, durante os anos 50 e 60, às correntes literárias que se queriam diferenciar das obras do modernismo inicial. O pós-modernismo só se transformou em grito de guerra afetivamente carregado e diretamente político quando, nos anos 70, duas posições contrárias ganharam força de expressão, de um lado, os *neoconservadores*, que gostariam de se livrar dos conteúdos supostamente subversivos de uma “cultura espiritualmente hostil”, em defesa do reavivamento das tradições; de outro, os radicais dentre os *críticos do crescimento econômico*, para os quais a Nova Construção (*Neues Bauen*) se havia tornado símbolo da destruição provocada pela modernização.

Bauman (1998, 1999, 2001, 2003), estudioso da pós-modernidade⁴⁰, não considera que exista uma nova condição pós-moderna que represente um novo período histórico, mas destaca a emergência de uma nova sensibilidade que permite compreender a modernidade. Por isso, utiliza os termos “modernidade sólida” e “modernidade líquida” em lugar dos termos “modernidade” e “pós-modernidade”.

O mais importante, contudo, não é especificar o que é o pós-modernismo, mas quais suas consequências no campo econômico, político, social e educacional. Por isso, “[...] já não pode ser possível negar que o pós-modernismo existe, visto que o debate crítico sobre ele pode ser visto, em parte, como a prova de sua existência” (CONNOR, 2000, p.25).

Levando em consideração essa questão, optei por usar a expressão *agenda pós-moderna* utilizada pela autora Wood, E. (1999), que representa melhor o caráter polissêmico do termo pós-modernidade e o amálgama de tendências teóricas e políticas, não representando corpo conceitual coerente e unificado, mas que possuem aproximações. Desse modo, a análise das diferentes abordagens que compõem a agenda pós-moderna é fundamental para a apreensão do seu caráter ideológico construído sobre a materialidade do capital.

Wood, E. (1999), no texto *O que é a agenda pós-moderna?*, destaca dois anúncios que demarcam a proclamação do fim dos valores dominantes da civilização ocidental, ou seja, do declínio de uma época: *A decadência do Ocidente*, escrito durante a I Guerra Mundial, em 1918, por Oswald Spengler e o anúncio de Charles Wright Mills do fim da era moderna, que estaria sendo sucedida pelo período pós-moderno, em 1959.

Na década de 1960, de acordo com Wood, E. (1999), um grupo de intelectuais não se contentava apenas em diagnosticar um período de pós-modernidade, mas se identificavam como pós-modernistas – Lacan, Lyotard, Foucault, Derrida. Considera então que:

[...] se para os intelectuais pós-modernistas de hoje a “pós-modernidade” representa, de fato,

⁴⁰ Bauman é um autor controverso, pois, de acordo com ele, nunca abandonou o marxismo e foi salvo do antimarxismo pelas idéias de Gramsci (BRACHT; ALMEIDA, 2006). Contudo, a ruptura com o paradigma marxista é evidenciada pela virada pós-moderna na sua obra em que substitui o debate entre capitalismo e socialismo por modernidade e pós-modernidade, incorporando um eclético conjunto de autores e temas bastante distintos. Seus principais interlocutores são Adorno, Habermas, Lyotard, Derrida e Foucault.

uma época histórica, parece, desta vez, que o autêntico divisor de águas ocorreu em algum momento em fins da década de 1960 e princípios da de 1970. Ainda assim, embora muito tenha acontecido entre os marcos de época mais antigos e os mais recentes, o que chama a atenção no diagnóstico corrente da pós-modernidade é que ele tem muito em comum com as declarações mais antigas de morte, tanto nas versões radicais quanto nas reacionárias. O notável, em outras palavras, é a continuidade, ou pelo menos a repetição, dessa história de descontinuidade. Se chegamos a outro final histórico, o que acabou, aparentemente, não foi tanto uma outra época, diferente, mas a mesma, outra vez. (WOOD, E., 1999, p.10).

A autora indica que, embora tenham ocorrido rupturas que marcaram época neste século, elas ocorreram em uma única unidade histórica, o capitalismo.

Anderson (1999) situa em sua obra *As origens da pós-modernidade* os primeiros usos do termo:

[...] a idéia de um “pós-modernismo” surgiu pela primeira vez no mundo hispânico, na década de 1930, uma geração antes de seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Foi um amigo de Unamuno e Ortega, Federico de Onís, quem imprimiu o termo *postmodernismo*. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo [...]. (p.9-10).

Em carta ao também poeta Robert Creeley ao retornar da península de Yucatán no verão de 1951, Charles Olson começa falando de um mundo “pós-moderno”, posterior à era imperial dos Descobrimentos e da Revolução Industrial. “A primeira metade do século XX”, dizia mais adiante, foi “o pátio de manobras em que o moderno virou isso que temos, o pós-moderno, ou pós-Occidente.” (p.12-13).

No final dos anos 50, quando o termo reapareceu, fora apropriado por outras mãos – mais ou menos

casuais – como indicação negativa do que era menos e, não mais, moderno. Em 1959, C. Wright Mills e Irving Howe o empregaram nesse sentido – e não por coincidência: ambos pertenciam ao mesmo ambiente de esquerda nova-iorquino. (p.18).

Um ano depois [...] Harry Levin deu à idéia de formas pós-modernas um contorno mais agudo, para descrever uma literatura derivada que havia renunciado aos rígidos padrões intelectuais do modernismo em prol de uma relaxada meia síntese – sinal de uma nova cumplicidade entre o artista e o burguês numa suspeita encruzilhada de cultura e comércio. Aí tem início uma versão inequivocadamente pejorativa do pós-moderno. (p.19).

Em 1969, a versão de Fiedler para o pós-moderno podia ser vista, no seu apelo à emancipação do vulgar e à liberação dos instintos, como um eco prudentemente despolitizado da insurreição estudantil da época [...]. (p.19).

O emprego do termo, como foi apresentado pelo autor, se deu pela improvisação terminológica e causal e, de acordo com Anderson, a noção de pós-moderno só ganhou amplitude a partir dos anos 1970.

De acordo com Connor (2000, p.29), a pós-modernidade vem sendo abordada de duas maneiras: “Há, de um lado, o compêndio de narrativas acerca da emergência do pós-modernismo na cultura mundial [...] há um relato diferente, da emergência de novas formas de arranjo social, político e econômico.” Para ele, a vertente do surgimento do pós-modernismo a partir do modernismo e a do aparecimento da pós-modernidade a partir da modernidade, apesar de distintas, por vezes se cruzam. Identifica três autores, de concepções teóricas distintas, que orientam a discussão da pós-modernidade social, econômica e política: Jean-François Lyotard, Fredric Jameson e Jean Baudrillard.

Apesar do enfoque cultural e artístico não ser menosprezado, a análise da segunda vertente será mais profícua para o presente estudo por abranger elementos que permitem contextualizar as mudanças nas políticas educacionais. Outros autores, de diferentes matrizes teóricas,

porém, serão incorporados à análise, como Harvey, Anderson e Bauman por suas contribuições para o entendimento da temática.

Anderson (1999) destaca que a dispersão no discurso sobre a pós-modernidade se deu por seu tratamento filosófico superficial sem conteúdo estético significativo, bem como por uma percepção no campo estético sem um horizonte teórico coerente. Contudo, demonstrava uma unidade, pois era ideologicamente consistente. “A idéia do pós-moderno [...] era de uma forma ou de outra apanágio da direita” (ANDERSON, 1999. p.53). Por isso, afirma:

Comum a todos era a subscrição dos princípios do que Lyotard – outrora o mais radical – chamou de democracia liberal como o horizonte insuperável da época. Não podia haver nada mais que o capitalismo. O pós-moderno foi uma sentença contra as ilusões alternativas. (ANDERSON, 1999. p.53-54).

A primeira abordagem filosófica do termo pós-modernidade, de acordo com Anderson (1999, p.31), foi realizada por Jean-François Lyotard, em 1979, na obra *A condição Pós-moderna*⁴¹. Para ele, a era pós-industrial, iniciada por volta de 1950, promoveu modificações substanciais nos estatutos da ciência e da universidade. “Nossa hipótese de trabalho é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. Esta passagem começou desde pelo menos o final dos anos 50 [...]” (LYOTARD, 2006, p.3).

Desse modo, a agenda pós-moderna se inaugura pela “incredulidade em relação aos metarrelatos”, já que eles foram responsáveis, na modernidade, pela construção dos atores, dos grandes heróis, dos grandes perigos, do grande objetivo. A função narrativa “se dispersa em nuvens de elementos de linguagem narrativos, mas também denotativos, prescritivos, descritivos etc., cada um veiculando consigo validades pragmáticas *sui generis*” (LYOTARD, 2006).

A ciência se constitui como mais um jogo de linguagem⁴², que não possui importância maior sobre outras formas de conhecimento, e o jogo de palavras acaba substituindo a análise rigorosa das realidades sociais. Para Lyotard (2006, p.7, grifo do autor),

⁴¹ Esse livro foi publicado pela primeira vez, no Brasil, em 1986, sob o título *O pós-moderno*.

⁴² A noção de jogos de linguagem é tomada de Wittgenstein.

em vez de serem difundidos em virtude de seu valor “formativo” ou de sua importância política (administrativa, diplomática, militar), pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ignorância para se tornar como no caso da moeda, “conhecimentos de pagamento/conhecimentos de investimento”, ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, “sobrevivência”) *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa.

A crise de legitimação das metanarrativas e os jogos de linguagem são formas de legitimar o saber pós-moderno, inspirador de todo tipo de relativismo. E na disseminação dos jogos de linguagem “[...] é o próprio sujeito social que parece dissolver-se” (LYOTARD, 2006, p.73). Além disso, boa parte da análise apresentada por Lyotard sobre a ciência pós-moderna pode ser bastante problemática, como, por exemplo, no trecho a seguir:

A idéia que se tira destas pesquisas (e de muitas outras) é de que a preeminência da função contínua de derivada como paradigma do conhecimento e da previsão está em vias de desaparecer. Interessando-se pelos indecíveis, nos limites da precisão do controle, pelos quanta, pelos conflitos de informação não completa, pelos “fracta”, pelas catástrofes, pelos paradoxos paradigmáticos, a ciência pós-moderna torna a teoria de sua própria evolução descontínua, catastrófica, não retificável, paradoxal. Muda o sentido da palavra saber e diz como esta mudança pode se fazer. Produz, não o conhecido, mas o desconhecido. E sugere um modelo de legitimação que não é de modo algum o da melhor *performance*, mas o da diferença compreendida como paralogia. (LYOTARD, 2006, 107-108).

Sokal e Bricmont (2006)⁴³ chamam a atenção para o fato de que neste parágrafo Lyotard mistura pelo menos seis ramos da matemática ou da física, que estão conceitualmente muito distantes uns dos outros. E advertem:

Além do mais, ele confundiu a introdução de funções não-deriváveis (ou mesmo descontínuas) nos modelos científicos com uma pretensa evolução “descontínua” ou mesmo “paradoxal” da própria ciência. As teorias citadas por Lyotard produzem, é claro, novo conhecimento, mas sem alterar o significado dessa palavra. A fortiori, produzem o conhecido e não o desconhecido (exceto no sentido corriqueiro de que novas descobertas abrem novos problemas). Finalmente, o “modelo de legitimação” continua a ser a confrontação das teorias com observações e experiências, não uma “diferença entendida como paralogia” (seja o que for que isto possa significar). (SOKAL; BRICMONT, 2006, p.138).

Para Lyotard (2006, p.92), a pedagogia ensinará “[...] não os conteúdos, mas o uso de terminais, isto é, de novas linguagens, por um lado, e, por outro, um manejo mais refinado deste jogo de linguagem [...]”. Isso abrirá um vasto mercado de competências operacionais, pois, segundo o autor, o jogo está na informação incompleta e a vantagem será daquele que sabe e pode obter um suplemento de informação. O lema “aprender a aprender”, como princípio de formação, parece bastante coerente com essa posição, pois o conhecimento, os conteúdos não são importantes dada a constante evolução da sociedade de informação que os tornam rapidamente obsoletos; o que importa, nesse contexto, é a mudança nos métodos. Lyotard (2006) propõe a paralogia⁴⁴ como forma de legitimação do saber em contraposição à legitimação pela *performance*. A paralogia tem como objetivo produzir ideias, novos enunciados e o reconhecimento de que a heterogeneidade

⁴³ Na sequência do texto, abordarei a denúncia realizada por Sokal e Bricmont sobre o abuso da ciência cometido por boa parte dos filósofos considerados como referência no debate sobre o pós-moderno.

⁴⁴ Lyotard não esclarece o que significa a paralogia, mas em nota de rodapé afirma que o sistemático aberto, a localidade, o antimétodo são agrupados sob esse nome.

dos jogos de linguagem deve orientar-se para o consenso local. Segundo o autor,

esta orientação corresponde à evolução das interações sociais, onde o contrato temporário suplanta de fato a instituição permanente de matérias profissionais, afetivas, sexuais, culturais, familiares e internacionais, como nos negócios políticos. A evolução é, assim, equívoca: o contrato temporário é favorecido pelo sistema por causa de sua grande flexibilidade, de seu menor custo, e da efervescência de motivações que o acompanha, sendo que todos estes esforços contribuem para uma melhor operatividade. (LYOTARD, 2006, p.119).

Os consensos locais e flexíveis, os contratos efêmeros impedem a elaboração de projetos coletivos de longo prazo que realmente gerem mudanças mais profundas na sociedade. As mudanças constantes e superficiais parecem mais viáveis no enfrentamento dos problemas sociais, mas dificilmente trarão uma solução definitiva, pois se restringem às reformas pontuais necessárias para impedir que a estabilidade do modo de produção seja colocada em risco. Para Lyotard (2006), os metarrelatos legitimadores do bem, do justo e do verdadeiro são descartados e a busca de saberes válidos (pesquisa) e a sua transmissão (pedagogia) fundam a circulação do capital na sociedade pós-moderna. A pesquisa, a transmissão do saber e a empresa pós-industrial estão, para o autor, intimamente ligadas.

De acordo com Pagni (2006, p.574), o que Lyotard propõe é

[...] um critério de legitimação do saber científico e do ensino, que se pautem na pesquisa da instabilidade e na paralogia dos inventores. Para ele, a pesquisa da instabilidade reconheceria o caráter indeterminado também da ciência, elucidando seu aspecto não assertivo, movido por aquilo que a linguagem não consegue apreender pelo conceito. Se as metanarrativas seriam inviáveis para a legitimação desse saber, sob a condição pós-moderna, restaria, então, o “pequeno relato” como forma de expressão da

“invenção imaginativa”: produtora de lances capazes de modificar as regras em/do jogo e o assentimento estabelecido por uma comunidade, em torno de enunciados consensualmente estabelecidos como válidos, produzindo assim o dissenso, ao invés do consenso, e reativando o conseqüente fluxo das descobertas.

Seguindo o caminho de Lyotard, Baudrillard (1999, p.59-60) questiona os critérios de verdade e objetividade ao afirmar:

Há muito tempo que a informação ultrapassou a barreira da verdade para evoluir no hiperespaço do nem verdadeiro nem falso, pois que aí tudo repousa sobre a credibilidade instantânea. Ou, antes, a informação é mais verdadeira que o verdadeiro por ser verdadeira em tempo real – por isso é fundamentalmente incerta. [...] Logo, nada mais de critérios de verdade ou de objetividade, mas uma escala de verossimilhança.

Não há mais lugar para o pensamento do artificial, pois o próprio pensamento, a inteligência é artificial. “O social, o político, o histórico e mesmo o moral e a psicologia – *só há acontecimento virtual de tudo isso*. [...] Nesse sentido, podemos dizer que o virtual nos pensa, e não o inverso” (BAUDRILLARD, 1999, p.75, grifo do autor).

Para Baudrillard (1999, p.80), “estamos num mundo onde a função essencial do signo consiste em fazer desaparecer a realidade e ao mesmo tempo colocar um véu sobre esse desaparecimento.”

Connor (2000, p.52) explica que a ideia de simulação “[...] toma a forma, não de irrealidade, como querem crer muitos seguidores de Baudrillard, mas de objetos e experiências manufaturados, que tentam ser mais reais do que a própria realidade – ou, nos termos de Baudrillard, ‘hiper-reais’.” Para Baudrillard, a ideia do social e da política é fabricada, descartando, portanto, os conceitos de Estado, classe e poder por considerá-los mistificações vazias.

“Vivemos desta maneira ao abrigo dos signos e na recusa do real” (BAUDRILLARD, 1995, p.25). “Foi na *forma* que tudo mudou: em vez do real, substitui-se em toda parte um ‘neo-real’, inteiramente produzido a partir da combinação dos elementos do código. Opera-se em toda a extensão da vida quotidiana, um imenso *processo de simulação* [...]” (BAUDRILLARD, 1995, p.133, grifo do autor). Essa

recusa do real contribui para o ocultamento das questões essenciais que caracterizam a realidade, inviabilizando a ação transformadora dos sujeitos.

Reafirmando o que Marx (2003a, p.5) já dizia: “[...] não se julga um indivíduo pela idéia que ele faz de si próprio [...]”, Baudrillard não aceitou a insígnia de pós-moderno⁴⁵, mas suas ideias circunscrevem-se, claramente, no âmbito desse ideário.

Anderson (1999) enfatiza que toda abordagem do pós-moderno, desde o início, fora setorial, ou seja, ora voltada para o campo da literatura, ora para o campo da pintura ou da música, concentrada no campo da arquitetura, ou da ciência. Entretanto, a obra de Frederic Jameson resultou num “painel da época incomparavelmente mais rico e abrangente do que qualquer outro registro dessa cultura” (ANDERSON, 1999, p.69).

Conforme esse autor, Jameson deu sua primeira conferência sobre pós-modernismo no outono de 1982, proferida no Museu Whitney de Artes Contemporâneas, cujo texto foi publicado, em 1983, na *A antiestética*, com o título *O Pós-modernismo e a Sociedade de Consumo*⁴⁶. Tal texto se tornaria o núcleo do ensaio publicado na *New Left Review*, em 1984, com o título *Postmodernism – the Cultural Logic of Late Capitalism*, ampliado e publicado em forma de livro em 1991.

Para Jameson (2004), a gênese da noção de pós-moderno não possibilita a compreensão das bases históricas da qual ele resulta. Por isso, posiciona-se da seguinte forma:

A concepção de pós-modernismo aqui esboçada é uma concepção histórica e não meramente estilística. É preciso insistir na diferença radical entre uma visão do pós-modernismo como um estilo (opcional) entre muitos outros disponíveis e uma visão que procura apreendê-lo como a

⁴⁵ Ver em Sokal e Bricmont (2006) o excesso de terminologias científicas e pseudocientíficas, desprovidas de sentido, utilizadas por Baudrillard em várias obras. O livro de Sokal e Bricmont, *Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*, se originou de uma farsa. Alan Sokal elaborou um texto permeado de citações absurdas e sem sentido, porém autênticas, com o objetivo de verificar se ele seria aceito para publicação. Tal artigo foi publicado em 1996, na revista americana de estudos culturais *Social Text*. No mesmo ano, o autor revelou a paródia, destacando que seu interesse era explicitamente político: “combater o discurso pós-modernista/pós-estruturalista/social-construtivista atualmente em moda – e mais genericamente a tendência para o subjetivismo –, que é, acredito, prejudicial para os valores e o futuro da esquerda” (SOKAL; BRICMONT, 2006, p.287).

⁴⁶ A versão utilizada neste estudo data de 1993.

dominante cultural da lógica do capitalismo tardio. (JAMESON, 2004, p.72).

Boa parte das manifestações pós-modernistas, segundo Jameson, emergem das reações ao modernismo canônico dominante e, por existir tantas formas de pós-modernismo quanto existiram modernismos canônicos, fica difícil descrever o pós-modernismo como algo coerente. Contudo, destaca algo em comum na heterogeneidade pós-modernista: “[...] o desgaste da distinção prévia entre a alta cultura e a chamada cultura de massa ou popular.” Essa é “a mais desanimadora de todas as conseqüências, do ponto de vista acadêmico [...]” (JAMESON, 1993, p.26).

O pós-modernismo questiona a imperfeição da teoria ao argumentar o desaparecimento das narrativas mestras, mas o faz em forma de narrativa. O antifundacionismo⁴⁷ pós-moderno não consegue se livrar de todo fundamento (JAMESON, 2004, p.15). Por isso, constrói o argumento do desaparecimento das narrativas mestras em forma de narrativa. Todos os conceitos aparentemente não-narrativos dirigidos contra a narrativa são, na verdade, narrativas ideológicas dissimuladas, pois

[...] a própria recusa e o repúdio da narrativa clamam por uma espécie de retorno narrativo dos reprimidos, e tendem, a despeito de si próprios, a justificar sua posição antinarrativa por meio de ainda outra narrativa, que a discussão tem todo o interesse em decentemente dissimular. (JAMESON, 2005, p.14).

Dentre as interpretações do pós-modernismo realizadas por Jameson (2004), podemos destacar:

- O fim da mônada, do ego ou do indivíduo burguês por meio do decreto da morte do sujeito e do descentramento do sujeito pela sua dispersão esquizofrênica e fragmentada.

- O pastiche e o simulacro expressam a linguagem artística do presente. Essa nova modalidade estética transforma a obra de arte em um texto, em que a sua leitura se dá pela diferenciação e não pela unificação, perdendo-se a autenticidade das produções. Por isso, para os

⁴⁷ Nietzsche e Heidegger são considerados os precursores do pensamento pós-moderno pelo fato de que, para ambos, desaparece a idéia de fundamento, que foi essencial ao longo da história ocidental.

pós-modernos não há obras-primas, cânones, grandes livros, apenas textos, ou seja, trabalhos efêmeros, fragmentos descartáveis. Desaparece a própria oposição entre original e cópia.⁴⁸

- A crise da historicidade, a ruptura da temporalidade leva à supervalorização do presente. Ocorre uma reorganização do tempo e do espaço, gerando um rompimento das relações entre passado, presente e futuro. Há um desligamento das cadeias do passado e do futuro, e o que importa é o *presente perpétuo*.

- Preferência pelo espaço como uma reação à temporalidade, pois a história se tornou espacial na medida em que é gerada a partir do próprio presente, pois o passado e o futuro não têm muito direito de exigir nossa atenção ou responsabilidade.

- Valorização da micropolítica com a emergência de uma grande variedade de pequenos movimentos grupais (raça, gênero, etnia) que substituem o movimento político das classes sociais. O pluralismo é a categoria ideológica que fundamenta essas políticas localizadas, e a defesa vigorosa da diferença representa simplesmente a tolerância liberal.

- Hostilidade ao conceito de totalidade pelo repúdio aos ideais da práxis ou às de projeto coletivo. Assim, a noção de modo de produção é estrategicamente evitada ou excluída.

O conceito “pós-modernismo” representa, para Jameson (1993, p.27), uma periodização e sua função é:

[...] correlacionar a emergência de novos aspectos formais da cultura e [sic] com a emergência de um novo tipo de vida social e com uma nova ordem econômica – aquilo que muitas vezes se chama, eufemisticamente, de modernização, sociedade pós-industrial ou de consumo, sociedade da mídia ou dos espetáculos, ou capitalismo multinacional. Esse novo

⁴⁸ Jameson (1993, p.28-29, grifo do autor) explica que “tanto o pastiche quanto a paródia implicam a imitação [...]”. Mas a paródia destaca a singularidade, as idiossincrasias e as excentricidades dos diferentes estilos a fim de produzir uma imitação que zomba do original. “[...] o efeito geral da paródia é [...] lançar o ridículo sobre a natureza privada desses maneirismos estilísticos e sobre seu exagero e excentricidade, em relação à maneira como as pessoas normalmente falam ou escrevem.” Já o pastiche “[...] é uma prática neutra dessa mímica, sem a motivação ulterior da paródia, sem o impulso satírico, sem o riso, sem aquele sentimento ainda latente de que existe algo *normal*, comparado ao qual aquilo que está sendo imitado é muito cômico.” Por isso, o pastiche é a paródia vazia e vem tomando o lugar da paródia modernista.

momento do capitalismo pode ter uma datação no surto do crescimento do pós-guerra nos Estados Unidos, no fim da década de 1940 e início dos anos cinquenta, ou, na França, na fundação da V República, em 1958. Os anos sessenta são, sob muitos aspectos, o período transicional fundamental, um período em que a nova ordem internacional (o neocolonialismo, a Revolução Verde, a computação eletrônica e a informática) foi, ao mesmo tempo, instalada e assolada ou abalada por suas próprias contradições internas e pela resistência externa.

Dessa maneira, considera que há uma estreita relação entre a emergência do pós-modernismo e a emergência do capitalismo tardio, multinacional ou de consumo.

De acordo com Della Fonte (2006), Jameson tem sido considerado como crítico do pós-modernismo e, ao mesmo tempo, como pós-moderno ou mesmo um pós-moderno de esquerda⁴⁹. Apesar das ambiguidades de sua análise, a interpretação que apresenta do pós-modernismo é bastante elucidativa e influenciou boa parte da discussão posterior.

Montag (1993, p.125) critica a ausência do conceito de contradição nas considerações jamesonianas da cultura. “Em seu desejo de escapar às teorias da diferença e da desordem aleatórias, Jameson abraça uma teoria da dominação sem resistência ou revolta, e uma teoria do desenvolvimento capitalista desprovida de desigualdade ou de contradições.”

Davis (1993, p.107) questiona a categoria de “dominante cultural” utilizada por Jameson por considerar que “[...] tende a homogeneizar os detalhes da paisagem contemporânea, a agrupar num conceito-mestre um número demasiadamente grande de fenômenos contraditórios [...]”.

Seguindo o caminho de Jameson, o marxista David Harvey publica, em 1989, o livro *Condição pós-moderna*, incorporando várias questões analisadas por Jameson com o intuito de explicar a transição entre modernidade e pós-modernidade. Segundo Harvey (2002, p.97):

⁴⁹ Tal ambiguidade reside, talvez, no fato de Jameson (2004, p.303) afirmar ser “um consumidor do pós-modernismo relativamente entusiasmado”. Contudo, segundo ele, suas preferências não podem ser confundidas com a análise que realiza sobre o pós-modernismo. Seu mapeamento cognitivo seria uma estratégia modernista para desenvolver um código para uma consciência de classe.

O modernismo é uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização. Em consequência, uma interpretação adequada da ascensão do pós-modernismo tem de se haver com a natureza da modernização.

Esse é o caminho, segundo o autor, para entendermos se o pós-modernismo é uma reação diferente ao processo de modernização e se representa uma radical mudança na sua natureza.

Partindo da análise dos regulacionistas⁵⁰, Harvey defende a tese de que as mudanças ocorridas a partir da década de 1970 demonstram algum tipo de relação entre a ascensão das formas culturais pós-modernas, o surgimento de formas mais flexíveis de acumulação do capital e da emergência de um ciclo de compressão do espaço-tempo na organização do capitalismo. Contudo, elas são transformações da aparência superficial da acumulação capitalista, não resultam, pois, em uma sociedade pós-capitalista ou pós-industrial (HARVEY, 2002, p.7).

Se Jameson situa na década de 1960 o período transicional fundamental para a pós-modernidade, Harvey considera que tal transição se deu na década de 1970, com a recessão de 1973, que foi exacerbada pela crise do petróleo, embora não desconsidere que os movimentos dos anos de 1960 contribuam para a emergência do pós-modernismo.

Para Harvey (2002, p.148), “a estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais.”

Harvey (2002) defende que a acumulação flexível do capital promove uma compressão do espaço-tempo e não uma mera crise na experiência do espaço e do tempo, pelo domínio de categorias espaciais

⁵⁰ A Escola da Regulação é uma corrente econômica de origem francesa, iniciada em meados da década de 1970. Baseada nas análises keynesianas, marxistas, historicistas, entre outras, representou uma reação aos pressupostos da economia neoclássica. Dentre os principais representantes estão Aglietta, Lieptzt e Boyer, os quais defendem que o capitalismo é um sistema naturalmente instável e, por isso, para se reproduzir necessita de um aparato regulatório que atue de forma anticíclica. Se opõem, portanto, ao marxismo ortodoxo por considerarem que as crises do capitalismo não conduzem, necessariamente, à sua superação.

sobre as temporais, como afirma Jameson (2004). Essa compressão se daria, de acordo com Harvey (2002, p.293), porque:

[...] as dimensões do espaço e do tempo têm sido sujeitas à persistente pressão da circulação e da acumulação do capital, culminando (em especial durante as crises periódicas de superacumulação que passaram a surgir a partir da metade do século passado) em surtos desconcertantes e destruidores de compressão do tempo-espaço.

Considera que as práticas e processos materiais de reprodução social no capitalismo se modificam permanentemente e, por isso, os significados do tempo e espaço também se modificam (HARVEY, 2002, p.189). A necessidade constante de aceleração do ritmo dos processos econômicos e, em consequência, da vida social, impulsiona a aceleração da produção, bem como do processo de modernização, a fim de que o tempo de giro do capital possa ser diminuído. Desse modo, a criação do mercado mundial para a redução das barreiras espaciais e para a aniquilação do espaço, através do tempo, tem gerado o crescente incentivo para racionalizar a organização espacial para uma produção mais eficiente e para dinamizar cada vez mais as redes de circulação e de consumo (HARVEY, 2002, p.210-212).

O uso do conceito “compressão do tempo-espaço” é explicado por Harvey (2002, p.219):

Pretendo indicar com essa expressão processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos. Uso a palavra “compressão” por haver fortes indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós.

Essa é a tese central que o leva a considerar que as mudanças econômicas, políticas e culturais fazem emergir uma condição histórico-geográfica denominada de pós-modernidade. Tal conclusão o aproxima de Jameson no sentido de conceber a pós-modernidade como uma

condição histórica, mas, ao mesmo tempo, o distancia, por considerar o pós-modernismo como uma fase do modernismo enquanto Jameson enfatiza as rupturas entre eles.

Em relação a essa controvérsia, Kumar (2006, p.182-183) se posiciona da seguinte maneira:

A rejeição pós-moderna da grande narrativa também desvaloriza o passado. O passado não é mais uma história na qual podemos nos situar – seja uma história de crescimento, progresso e emancipação, ou de crescimento, maturidade e declínio. Não temos fundamentos para interpretar essa significação na história. O passado é basicamente sem sentido. Daí a inutilidade de falar em pós-modernidade como uma era ou período que “sucede” a modernidade. Isso ainda sugeriria alguma significação, alguma idéia de desenvolvimento ou mesmo de progresso, no registro histórico. Na visão pós-modernista, todos os períodos são iguais – igualmente cheios e igualmente vazios, igualmente interessantes e desinteressantes.

Em Harvey (2002, p.319-321), encontramos uma preocupação com a crise do materialismo histórico e a necessidade de dinamizar as teorias do marxismo ortodoxo, o que, de um lado, trouxe contribuições positivas, mas, por outro, enfatizou a cultura e a política, minimizando a determinação econômica. Nesse sentido, denomina a sua concepção de pesquisa de materialismo histórico-geográfico, que é, segundo ele, aberta e dialética. Incorpora, portanto, em suas análises, as questões de raça, gênero, religião no quadro geral da investigação materialista histórica, assim como as práticas estéticas e culturais e as dimensões do espaço e do tempo no âmbito da lógica global do desenvolvimento capitalista.

Há, nas análises de Jameson e Harvey o reconhecimento de algumas positivities na pós-modernidade, entretanto, seus principais questionamentos residem nas teorias da sociedade pós-industrial e da pós-capitalista e, ainda, nas contradições encontradas nas teorias que fundamentam a agenda pós-moderna.

Embora a crise do socialismo real decretada com a derrocada oficial da União Soviética em 1991, com a queda do Muro de Berlim em 1989, tenha gerado a proclamação da morte do marxismo (pós-

marxismo), as contribuições de autores como Harvey e Jameson são importantes no sentido de demonstrar que a luta ideológica no contexto acadêmico é necessária para desvelar as contradições iminentes à sociedade capitalista. A utilização de categorias analíticas do método materialista histórico e dialético contribui para a apreensão dos múltiplos determinantes que compõem o cenário social na atualidade.

Contudo, Della Fonte (2006) destaca que as categorias modernismo, modernização, modernidade e seus respectivos correlatos “pós”, utilizadas por Jameson e Harvey, suscitam mais confusão que esclarecimento. A autora propõe, para além da periodização, a abordagem do pós-moderno como:

[...] um produto histórico do capitalismo contemporâneo, mas, longe de ser uma adjetivação ampla que condensaria todas as alterações vividas pelo capitalismo nos últimos anos do século XX, ele representa uma dessas alterações. Seu caráter peculiar consiste em expressar os percalços de uma parcela da tradição intelectual de esquerda no Ocidente, ao longo do século XX, em especial a partir da 2ª Guerra Mundial, diante das recomposições do capitalismo e de seus fracassos na luta contra o capital. (DELLA FONTE, 2006, p.49).

A autora também utiliza a expressão agenda *pós-moderna* proposta por Wood, E. (1999), a fim de ampliar a foco de análise e não reduzir a pós-modernidade à época do atual capitalismo.

Nesse sentido, a “agenda pós-moderna” não se reduz ao que classicamente ficou conhecido como pensamento pós-moderno: o pensamento de Lyotard e/ou a linhagem que articula as idéias lyotardianas do final dos anos de 1970 às máximas de Baudrillard, na década de 1990. Os termos em questão incluem a perspectiva desses autores, mas não se restringem a ela. Eles abarcam outras diferentes perspectivas (multiculturalismo, neopragmatismo, pós-colonialismo, construcionismo social etc.) que, apesar de suas diferenças (e aqui está a dificuldade), são perpassadas por motivações e

matrizes filosóficas convergentes e/ou aproximadas. (DELLA FONTE, 2006, p.51).

É por isso que, para Wood, E. (1999), a agenda pós-moderna é resultado de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo. Conforme análise de Moraes (2004a, p.340),

uma primeira observação é a de que a agenda pós-moderna e as teorias que a compõem jamais expressaram um corpo conceitual coerente e unificado. Divergem quanto à persuasão política, à perspectiva filosófica e à estrutura do raciocínio. Argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos, entre outros, compuseram esta agenda e participaram da grande “conversação” filosófica que animou a *intelligentsia* nas últimas décadas do século XX.

Essas diferentes perspectivas teóricas apontadas por Moraes (2004a) e Della Fonte (2006) têm em comum o argumento da falência da razão, inaugurando uma época cética e pragmática de negação da objetividade do conhecimento. Ocorre o recuo da teoria, segundo aceção de Moraes (2003a, p.157), que se associa “à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar.” Para essa autora, tal abordagem inviabiliza o estabelecimento de uma base de resistência e de enfrentamento da realidade, legitimando a aceitação acrítica da lógica do capital. Não há referenciais mais ou menos estáveis para possibilitar uma resistência que viabilize a emancipação.

Em Bauman (1999, p.23, grifo do autor), encontramos a ideia de que:

Se a modernidade diz respeito à produção da ordem, então a ambivalência é o *refugio da modernidade*. A ordem e a ambivalência são igualmente produtos da prática moderna; e nenhuma das duas têm nada exceto a prática moderna – a prática contínua, vigilante – para

sustentá-la. Ambas partilham da contingência e da falta de fundamento do ser, tipicamente modernas. A ambivalência é, provavelmente, a mais genuína preocupação e cuidado da era moderna, uma vez que, ao contrário de outros inimigos derrotados e escravizados, ela cresce em força a cada sucesso dos poderes modernos. Seu próprio fracasso é que a atividade ordenadora se constrói como ambivalência.

A pós-modernidade, segundo ele, representa uma aceitação da pluralidade do mundo, “[...] significa uma decidida emancipação face à ânsia caracteristicamente moderna de superar a ambivalência e promover a clareza monossêmica da uniformidade.” Assim “a pós-modernidade é a modernidade que admitiu a impraticabilidade de seu projeto original. A pós-modernidade é a modernidade reconciliada com sua própria impossibilidade [...]” (BAUMAN, 1999, p.109-110).

Falando idealmente, no mundo plural e pluralístico da pós-modernidade, toda forma de vida é em princípio permitida, ou melhor, não há princípios acordados evidentes (ou incontestavelmente acordados) que possam tornar qualquer forma de vida não permissível. [...] O princípio da coexistência pode (apenas pode) substituir o princípio da universalização, enquanto o preceito da tolerância pode (apenas pode) tomar o lugar da conversão e da subordinação. Liberdade, igualdade e fraternidade fizeram o grito de guerra da modernidade. Liberdade, diversidade e tolerância constituem a fórmula do armistício da pós-modernidade. (BAUMAN, 1999, p.110).

A emancipação representa, nesse contexto, a aceitação da contingência. Na análise baumaniana, a tolerância e a gentileza podem significar mera indiferença e despreocupação. “Ser gentil é apenas uma maneira de manter o perigo a distância [...]” (BAUMAN, 1999, p.248). A ausência de uma saída certa para a incerteza e a consciência de que a fuga da contingência também é contingente geram desconforto. “O desconforto que tal consciência produz é a fonte de mal-estares especificamente pós-modernos: o mal-estar pela condição repleta de

ambivalência, pela contingência que se recusa a ir embora e pelos mensageiros das novidades [...]” (BAUMAN, 1999, p.250).

A celebração da diferença e da contingência pós-moderna, todavia, não eliminou a necessidade moderna de uniformidade e certeza. O que Bauman (1999, p.271) defende é a solidariedade nos seguintes termos:

A sobrevivência no mundo da contingência e diversidade só é possível se cada diferença reconhece outra diferença como condição necessária de sua própria preservação. A solidariedade, ao contrário da tolerância, que é sua versão mais fraca, significa disposição para lutar; e entrar na luta em prol da diferença alheia, não da própria. A tolerância é egocêntrica e contemplativa; a solidariedade é socialmente orientada e militante.

A privatização da ambivalência deu liberdade aos indivíduos para buscarem suas próprias soluções no mercado, assim, “na prática pós-moderna, a liberdade se reduz à opção de consumo.” A diversidade só é permitida se beneficiar o mercado. “Ali onde reina a tolerância a diferença não é mais estranha e ameaçadora. A diferença, por assim dizer, foi privatizada.” Assim, “tal como praticada pela pós-modernidade guiada pelo mercado, a tolerância degenera em isolamento; o aumento da curiosidade do espectador significa o desaparecimento do interesse humano” (BAUMAN, 1999, p.289-291).

Tal tolerância é compatível, segundo o autor, com a prática da dominação social. Por ser promovida pelo mercado, ela não leva à solidariedade, apenas fragmenta em vez de unir. A diversidade não deve significar apenas a variedade de estilos de vida negociáveis nos múltiplos serviços oferecidos pelo mercado.

A desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres ocasionam a fragmentação das ações coletivas. Sendo assim, a individualização assume, segundo Bauman, um significado diferente dos primeiros tempos da era moderna, pois ela “[...] consiste em transformar a ‘identidade’ humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização” (BAUMAN, 2001, p.40). O autor considera que

o tipo de modernidade que era o alvo, mas também o quadro cognitivo, da teoria crítica clássica, numa análise retrospectiva, parece muito diferente daquele que enquadra a vida das gerações de hoje. Ela parece “pesada” (contra a “leve” modernidade contemporânea); melhor ainda, “sólida” (e não “fluida”, “líquida” ou “liquefeita”); condensada (contra difusa ou “capilar”); e, finalmente, “sistêmica” (por oposição a “em forma de rede”). (BAUMAN, 2001, p.33).

A modernidade líquida, na acepção de Bauman (2001), transforma o capitalismo do tipo pesado da modernidade sólida (*hardware*) em capitalismo leve (*software*). A era do *hardware*, ou modernidade pesada, representava a época das máquinas pesadas, das grandes fábricas em que a conquista do espaço representava riqueza e poder. O capitalismo de *software* da modernidade leve, fluida, representa o desengajamento, a instantaneidade. “O capital pode viajar rápido e leve, e sua leveza e mobilidade se tornam as fontes mais importantes de incerteza para todo o resto. Essa é hoje a principal base da dominação e o principal fator das divisões sociais” (BAUMAN, 2001, p.141).

A preocupação de Bauman (2001) volta-se para a impossibilidade de ações coletivas, já que a modernidade líquida é desprovida de referenciais normativos e valores suficientemente partilhados. A desregulamentação, a liberalização, a flexibilização e a fluidez crescente demonstram a dissolução dos elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas.

Bauman aborda as novas relações entre espaço-tempo e chama a atenção para o fenômeno da destemporalização do espaço social. A proibição do relacionamento entre passado e presente, bem como a recusa de controle do futuro aplanam “[...] o fluxo do tempo num *presente contínuo*” (BAUMAN, 1998, p.113). Se o presente é o que importa, a competição domina e “[...] há pouco espaço ou tempo deixado para ação de grupo, confraria de idéias, escolas disciplinadas e disciplinadoras [...]” (BAUMAN, 1998, p.128).

Os objetivos de curto prazo, os efeitos imediatos, a satisfação instantânea dos desejos faz do hedonismo uma estratégia razoável para o enfrentamento da precariedade, instabilidade, incerteza e insegurança da atualidade.

O comunitarismo é, de acordo com Bauman (2001, p.195), “[...] uma reação esperável à acelerada ‘liquefação’ da vida moderna [...]”. Comunidades são formadas pela busca de um mínimo de segurança, de certeza e proteção e, por isso, as comunidades estéticas são criadas para se preocuparem com a produção/destruição da identidade, campo preferencial que alimenta a indústria do entretenimento. Bauman (2003, p.67) explica a constituição de tais comunidades:

Às vezes uma comunidade estética se forma em torno de um evento festivo recorrente – como um festival pop, uma partida de futebol ou uma exibição na moda, muito falada e que atrai multidões. Outras comunidades estéticas se formam em torno de “problemas” com que muitos indivíduos se deparam em sua rotina diária (por exemplo, os vigilantes do peso); esse tipo de “comunidade” ganha vida pela duração do ritual semanal ou mensal previsto, e se dissolve outra vez, tendo assegurado a seus membros que enfrentar os problemas individuais e individualmente, usando a habilidade individual, é a coisa certa e uma coisa que todos os outros indivíduos fazem com sucesso; nunca haverá uma derrota definitiva.

Dessa maneira, a característica comum entre as comunidades é a natureza superficial e transitória, não promovendo, na interpretação do autor, responsabilidades éticas e compromissos de longo prazo. São apenas “vínculos sem consequências” e, no discurso comunitário hoje em moda,

[...] as importantes contradições que os opõem são falsamente apresentadas como problemas filosóficos e dilemas a serem resolvidos pelo refinamento do raciocínio – em lugar de serem apresentadas como o produto dos genuínos conflitos sociais que na realidade são. (BAUMAN, 2003, p.68).

Como consequência ocorre a dissolução das comunidades de interesse antes mesmo delas se solidificarem. As reivindicações são individualizadas e não coletivizadas, promovendo o desaparecimento de

qualquer grupo de referência. Há um colapso das demandas coletivas por redistribuição, e o crescimento selvagem da desigualdade predomina (BAUMAN, 2003, p.79-81).

O desengajamento é, para o autor, a nova estratégia do poder e da dominação. A indiferença é aceitável sob o manto da tolerância e “num mundo de ‘multiculturalismo’, as culturas podem coexistir mas é difícil que se beneficiem de uma vida compartilhada” (BAUMAN, 2003, p.122). Para o autor,

o novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do “pluralismo cultural”: a política informada e defendida por essa teoria é o “multiculturalismo”. Ostensivamente, o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância liberal, pela preocupação com o direito das comunidades à auto-afirmação e com o reconhecimento público de suas identidades por escolha ou por herança. Ele funciona, porém, como força essencialmente conservadora: seu efeito é uma transformação das desigualdades incapazes de obter aceitação pública em “diferenças culturais” – coisa a ser louvada e obedecida. A fealdade moral da privação é miraculosamente reencarnada na beleza estética da diversidade cultural. O que se perdeu de vista no processo foi que a demanda por reconhecimento fica desarmada se não for sustentada pela prática da redistribuição – e que a afirmação comunitária da especificidade cultural serve de pouco consolo para aqueles que, graças à cada vez maior desigualdade na divisão dos recursos, têm de aceitar as escolhas que lhes são impostas. (BAUMAN, 2003, p.97-98).

Nesse sentido, o autor destaca que o horizonte de qualquer política por reconhecimento é a busca por uma humanidade comum, desde que seja uma humanidade universal, a fim de se evitar a perpetuação da divisão, da separação e do isolamento. Apesar de suas críticas à pós-modernidade, o autor não estabelece uma relação desses problemas com as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Isso pode ser explicado pelo que Eagleton (1998, p.128) afirma na obra *As ilusões do pós-modernismo*: “[...] muito do pós-

modernismo é de oposição em termos políticos, mas cúmplice em termos econômicos”. Explica que:

Para o socialismo, a diferença não constitui o objetivo político último, ainda que possa ser parte dele e inseparável de sua consecução. Uma política baseada apenas na diferença se mostrará incapaz de ir muito além do liberalismo tradicional – e de fato boa parte do pós-modernismo, com seu gosto pela pluralidade, multiplicidade, temporaneidade, antitotalidade, abertura e afins, tem a aparência de um liberalismo acanhado disfarçado de lobo. (EAGLETON, 1998, p.118).

Bauman (1998, 1999, 2001) aponta os problemas imanentes à “modernidade líquida”, mas sua posição política e teórica é bastante ambígua, pois considera que há sempre uma conexão entre liberalismo e socialismo. Em entrevista concedida à Pallares-Burke (2004, p.317), Bauman se posiciona da seguinte forma:

[...] se se considera o melhor na história do liberalismo e o melhor na história do socialismo, eles sempre convergem, há sempre essa conexão entre os dois. Para resumir, tudo se reduz à questão muito simples de que há dois valores igualmente indispensáveis para uma vida humana decente e digna: liberdade e segurança. [...] Esse é o ponto de encontro entre socialismo e liberalismo.

O autor afirma nunca ter abandonado Marx e define o socialismo “pela qualidade de vida de seus membros mais fracos” (PALLARES-BURKE, 2004, p.316). Embora reafirme sua vinculação ao marxismo, sua produção teórica está vinculada à virada linguística, pois, de acordo com Almeida, F. (2007, p.3), “[...] a objetividade ontológica deixou de ser para ele condição suficiente da objetividade epistemológica. O que realmente necessitaríamos conhecer seriam os jogos de linguagem em que se empregam habitualmente os símbolos e os tipos de conduta que freqüentemente a eles se associam.”

Almeida, F. (2007) destaca que a produção nos anos de 1970 indica que Bauman pretendia, inicialmente, estabelecer uma relação com

a virada linguística via Habermas, mas em obras posteriores nas décadas seguintes, ocorre uma radicalização dessa virada via Rorty. De acordo com Almeida, F. (2007, p.4), Bauman

[...] entende que a posição de Richard Rorty é aquela que apresenta a mais profícua das respostas possíveis [...]. Com a adoção de uma perspectiva como a de Rorty, o fato de que aos outros não lhes importe as legitimações racionais que oferecemos já não é um problema com o qual se preocupar.

Na visão de Bauman (1998, p.249),

o consenso e a unanimidade prenunciam a tranqüilidade do cemitério (a “perfeita comunicação”, de Habermas, que mede a sua própria perfeição pelo consenso e exclusão do desacordo, é outro sonho de morte que cura radicalmente os males da vida de liberdade); é no cemitério do consenso universal que a responsabilidade, a liberdade e o indivíduo exalam seu último suspiro.

A descrença na possibilidade do consenso com validade universal pode ocasionar a desmobilização dos sujeitos que, em nome da fragmentação, da efemeridade, das incertezas conduzem aos meros jogos de linguagem contextualistas e provisórios. Mas, Bauman (1998, p.251) insiste em enfatizar que “vivemos num mundo diversificado e polifônico, onde toda tentativa de inserir o consenso se mostra somente uma continuação do desacordo por outros meios.”

A aceitação da diversidade, da simetria entre ciência e não-ciência, verdade e falsidade tem ocasionado uma série de abusos que promovem toda espécie de irracionalismo. Vários exemplos desses abusos podem ser encontrados na obra *Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*, de Sokal e Bricmont (2006). Os abusos cometidos pelos autores⁵¹ analisados possuem as seguintes características:

⁵¹ A lista de autores que cometeram tais imposturas, segundo os autores citados, é extensa: Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Félix Guatarri, Luce Irigaray, Jacques Lacan, Bruno Latour, Jean-François Lyotard, Michel Serres, Paul Virilio, Jean Baudrillard e Julia Kristeva.

1. Falar abundantemente de teorias científicas sobre as quais se tem, na melhor das hipóteses, uma idéia extremamente confusa [...].
2. Importar conceitos próprios das ciências naturais para o interior das ciências sociais ou humanidades, sem dar a menor justificação conceitual ou empírica [...].
3. Ostentar uma erudição superficial ao atirar na cara do leitor, aqui e ali, descaradamente, termos técnicos num contexto em que eles são totalmente irrelevantes [...].
4. Manipular frases e sentenças que são, na verdade, carentes de sentido [...]. (SOKAL; BRICMONT, 2006, p.18-19).

De acordo com as evidências apresentadas ao longo do livro, é comum, nos autores considerados como referências fundamentais nas discussões sobre pós-modernismo, o jargão obscuro, a rejeição implícita do pensamento racional, um relativismo epistêmico ligado a um ceticismo generalizado em face da ciência moderna, excessivo interesse em crenças subjetivas independentemente de sua verdade ou falsidade e o abuso da ciência como metáfora (SOKAL; BRICMONT, 2006, p.201-202).

Dos autores analisados anteriormente é possível destacar que Harvey, Jameson, Anderson, Wood, E., Eagleton, Sokal e Bricmont contribuem para a crítica à agenda pós-moderna. Lyotard, Baudrillard e Bauman são defensores das questões que compõem a agenda pós-moderna.

Tais questões têm sido analisadas pelos teóricos do campo educacional brasileiro no sentido de apontar as consequências bastante problemáticas de sua adesão.

2.2 O debate brasileiro sobre a influência da agenda pós-moderna na educação

No Brasil, a crítica aos impactos da agenda pós-moderna na educação tem sido desenvolvida por vários autores do campo educacional. Todavia, alguns merecem destaque pela relevância de suas análises. Assim, apresentarei, de maneira sucinta, as contribuições de Newton Duarte (2004, 2005), José Luis Sanfelice (2003), Maria Célia

Marcondes de Moraes (2003), Luiz Carlos de Freitas (2005) e Pedro Goergen (2005).

Duarte (2004, p.221) destaca que “o pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, o subjetivismo e a irracionalidade.” Por isso, considera que o pós-modernismo é a expressão teórica das formas de alienação na sociedade capitalista contemporânea, é a rendição à individualidade alienada.

O mencionado autor não considera que a agenda pós-moderna represente uma ruptura com as teorias precedentes, ao contrário, leva “às últimas conseqüências as tendências irracionistas que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX” (DUARTE, 2004, p.221).

Sanfelice (2003) aborda a temática da pós-modernidade, argumentando que ela é um fenômeno que expressa a cultura da globalização e da ideologia neoliberal. Afirma que a globalização econômica é a base material da agenda pós-moderna, por isso, enfatiza que:

A educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização e, ao mesmo tempo, não está imune à pós-modernidade cultural que as sinalizam. Pós-modernidade, globalização e educação relacionam-se pela lógica do mercado. (SANFELICE, 2003, p.11).

Goergen (2005, p.75-76) também destaca que a ideia de sociedade está sendo substituída pela de mercado.

Elimina-se a organização forte pela organização branda, flexível e complexa, adaptada eficazmente às exigências do mercado. O que se pretende, segundo o argumento dos pós-modernos, é alcançar um novo padrão de qualidade e lealdade com a mudança. A escola individual deve tornar-se a base da mudança: cada escola é uma organização única e cada uma deve aprender a aprender segundo seus próprios recursos e horizontes.

De acordo com o autor, o pós-modernismo anda de mãos dadas com o neoliberalismo, em que a responsabilidade individual é exercida no ambiente do mercado. A dinâmica do mercado deve substituir o desenho político e, no campo educacional, o sistema procura devolver aos pais-clientes o poder de decisão sobre o que os seus filhos devem aprender, fazendo da educação um produto de mercado.

Moraes (2000, 2003, 2004a, 2005) foi precursora na pesquisa sobre a temática da pós-modernidade e seus impactos na educação brasileira. Sua principal crítica reside no ceticismo epistemológico que ocasiona um processo

[...] de *lightinização* na educação, em geral, e na brasileira, em particular. [...] este processo está contaminado por elementos que cerceiam as possibilidades de crítica e de debate, comprometendo a dinâmica do complexo educativo, ameaçando-o em sua própria identidade. (MORAES; TORRIGLIA, 2000, p.57).

Em contraposição ao fenômeno da *lightinização* na educação, Moraes e Torriglia (2000, p.57) enfatizam: “de nosso ponto de vista, reafirmar a relevância da produção do conhecimento e, portanto, da pesquisa, e sua importância para a formação de educadores, seria o contraponto necessário para reverter este processo.”

Se por um lado Moraes e Torriglia (2000) apontam a importância da pesquisa na formação de professores a fim de que seja possível vislumbrar uma reversão no ceticismo epistemológico que permeia a educação, por outro, Moraes e Soares (2005) denunciam os problemas presentes nas concepções de formação e de trabalho docente. Dentre eles, apontam:

[...] excessiva valorização da epistemologia da prática profissional, da formação do professor-reflexivo, do professor-investigador, do professor-prático-reflexivo, do professor-profissional, entre outras adjetivações, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas/praticistas. (MORAES; SOARES, 2005, p.266).

Tais problemas, segundo as autoras, fazem com que o âmbito epistemológico da formação não seja “o da produção, elaboração, apropriação de conhecimentos, mas o do desenvolvimento de competências de caráter instrumental para ‘praticar, fazer e interagir’” (MORAES; SOARES, 2005, p.270). Desse modo, as autoras consideram que a restrição da ação docente à resolução dos problemas da sala de aula acaba secundarizando o exercício do pensamento e da crítica. A epistemologia da prática, tão presente nas políticas de formação de professores, focaliza a imediaticidade dos problemas vividos na prática pedagógica. Nesse contexto, a prática não é tomada como critério de verdade da teoria, como ponto de partida e de chegada da ação pedagógica, requerendo um sólido embasamento teórico que possibilite a efetiva transformação da realidade. Na perspectiva da epistemologia da prática, a prática pedagógica é tomada de forma empiricista, impossibilitando uma apreensão crítica de seu papel num contexto social mais amplo.

Kopnin (1978, p.152) esclarece que “tanto o empírico como o teórico são níveis do movimento do pensamento.” No nível empírico é possível obter, da experiência imediata, o conteúdo fundamental do pensamento. No pensamento empírico, entretanto, o objeto é representado nas suas relações e manifestações exteriores, por isso a aplicação prática do conhecimento empírico é restrita; é um ponto de partida para a construção da teoria. O pensamento teórico, segundo Kopnin (1978, p.152):

reflete o objeto no aspecto das relações internas e leis do movimento deste, cognoscíveis por meio da elaboração racional dos dados do conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto. A aplicação prática do conhecimento teórico é quase ilimitada [...].

O conhecimento teórico ultrapassa os limites do que é dado pela experiência, pois assume um caráter de universalidade, de concreticidade e objetividade. É por meio de “abstrações que a ciência é capaz de apreender aquilo que é inacessível à contemplação viva” (KOPNIN, 1978, p.159).

Na tese II sobre Feuerbach, Marx e Engels (2006, p.120, grifo dos autores) afirmam que:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da *práxis*) é uma questão puramente *escolástica*.

Tal concepção busca explicitar que a *práxis* é critério de verdade e finalidade do conhecimento e é essencialmente revolucionária, já que seu empreendimento é voltado para a transformação do real⁵².

Assim, o ceticismo epistemológico radical e a visão pragmática de vida social são influências determinantes para o movimento de “recuo da teoria” na área da educação. Essa é a grande preocupação de Moraes (2003a, p.153), pois, “[...] a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área.”

Moraes (2004a, p.343) considera que a agenda pós-moderna “[...] tornou descartáveis o conhecimento objetivo, a apreensão do real, a verdade, a racionalidade.”

De meu ponto de vista, os discursos “pós” e neopragmático - sobretudo na América Latina -, tem efetivado uma inédita despolitização e cooptação da educação apoiadas nas críticas do fracasso de uma superada educação “humanista”, de aporte “moderno” e “iluminista”. Estas questões expressam a luta cultural travada pela nova direita que tranqüilamente incinera crenças e convicções no altar das mudanças planetárias na economia, na política, na tecnologia, na cultura, etc. No cotidiano, trata-se de postular o nexos direto entre educação e a recelebração das virtudes do mercado e, paralelamente, desmoralizar a pertinência e a legitimidade da educação como uma questão pública e, até

⁵² De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006, p.13), o termo *práxis* tendeu a indicar a prática, enquanto *pragma* tendeu a indicar a ação, o feito. A *prática*, no marxismo, é teleológica e a *ação*, no pragmatismo, tende a ser espontânea.

mesmo, por em dúvida a serventia da educação escolar, símbolo das metanarrativas iluministas, dos “discursos universalizantes que subjagam e dominam”, incapaz de dar conta dos “sujeitos mínimos” da pós-modernidade. (MORAES, 1996, p.57).

Freitas, L. (2005), em sua obra “Uma pós-modernidade de libertação,” traz inúmeras contribuições para o entendimento do “movimento pós-moderno”. Destaca que, para os pós-modernos, há apenas multiplicidades de leitura do mundo, decorrendo daí a acusação de serem relativistas. A recusa da verdade, mesmo que provisória, destitui o concepção de que é possível conhecer a realidade objetiva. A incerteza política leva ao fim da esperança, e a incerteza científica conduz ao relativismo. “A primeira é justificada pela segunda, com o propósito de naturalizar a incerteza política ocultando suas reais causas (a crise do capitalismo real)” (FREITAS, L. 2005, p.2). Assim, segundo o autor, o pós-modernismo desmobiliza, e o neoliberalismo ocupa o vazio. Então, nesse contexto,

a ciência está sendo chamada a amortecer as consciências políticas imersas na desesperança, com a finalidade de mantê-las nessa mesma condição, sem a possibilidade de organizar-se para recuperar a esperança e participar da construção de um outro mundo. (FREITAS, L., 2005, p.3).

Por isso, as teses pós-modernas, de acordo com o autor, buscam naturalizar as incertezas, e o fazem pela disjunção da unidade dialética entre sujeito e objeto, ou seja, pela defesa de uma postura subjetivista que isola o sujeito. Decorre daí o argumento de que não há importância na verificação da verdade, pois há apenas multiplicidades de leitura do mundo, onde os discursos devem ser locais e múltiplos.

Ao passo que os materialistas históricos preferem falar em uma unidade dialética entre sujeito e objeto que constrói conceitos e categorias explicativas da realidade, supondo a independência dessa realidade (histórica) diante do sujeito, os pós-modernos preferem uma postura subjetivista (beirando o ceticismo), isolando o sujeito e colocando-o no papel de um

“leitor” cuidadoso do mundo, criando seu próprio “jogo lingüístico”, sem o recurso a categorias e à busca da correspondência entre esse jogo e a realidade. Não é que não acreditem na existência da realidade ou na possibilidade da verdade. Eles, simplesmente, não acham relevante gastar tempo na investigação dessa correspondência nem na verificação da verdade, já que não há um discurso geral, na medida em que todos os discursos devem ser locais e múltiplos, heterogêneos e desprovidos de essência portanto. (FREITAS, L., 2005, p.63).

Kopnin (1978, p.165) esclarece que a verdade é expressa pelas categorias de verdade absoluta e relativa. O absoluto representa o estável, e o relativo expressa o mutável e transitório. O caráter absoluto do pensamento significa a objetividade de seu conteúdo, assim, por mais que ele mude, não é outra coisa senão o reflexo do mundo objetivo. A apreensão da realidade depende da dialética entre sujeito e objeto, e esclarece que

a verdade é subjetiva no sentido de que é conhecimento humano, mas é *objetiva* no sentido de que o *conteúdo do conhecimento verdadeiro* não depende do homem nem da humanidade. Encontramos mais uma vez a dialética do sujeito e do objeto no conceito de verdade objetiva. A verdade é algo subjetivo que por conteúdo passa do campo do subjetivo para o campo do objetivo. O conhecimento é verdadeiro somente quando incorpora conteúdo objetivo. Por isto não pode haver nenhuma outra verdade exceto a objetiva. (KOPNIN, 1978, p.165, grifo do autor).

Freitas, L., (2005, p.105) destaca a necessidade de uma pós-modernidade de libertação, mas aponta que “será necessário criar um sentido diferenciado para o termo pós-moderno que o vincule a essa capacidade de intervenção intencional na produção de um novo mundo, em um momento extremamente fértil historicamente.”

A direção progressista para este momento, segundo o autor, será possível pela retomada dos eixos das certezas provisórias e das metanarrativas. Para tanto, “há que se reconstruir minimamente as

esperanças para que se possa mobilizar as pessoas” (FREITAS, L., 2005, p.114).

Destaco, a partir do estudo empreendido até aqui, o subjetivismo, o neopragmatismo e o relativismo caracterizado pelo ceticismo epistemológico radical⁵³ como categorias fundamentais que compõem a agenda pós-moderna. Essa constatação proporcionou a definição dessas categorias como centrais para fundamentar a análise das políticas de formação de professores no Brasil.

Partindo do pressuposto de que o critério de verdade da teoria é seu caráter prático, é necessário articular os momentos de reflexão teórica com a inserção empírica, de modo que seja possível produzir um conhecimento que se caracterize como verdade objetiva. A materialidade do pensamento pressupõe, portanto, a relação entre pensamento e realidade.

O problema que o presente estudo pretende explicitar não é puramente escolástico, mas assentado na realidade, pois o homem conhece efetivamente o que é produto e objeto de sua atividade prática. O isolamento de determinadas categorias teóricas só é possível por meio de abstração, pois a realidade é um todo indivisível. Essas categorias são tomadas, portanto, como ponto de referência do estudo da realidade. Entretanto, é fundamental abranger o objeto de pesquisa a partir de um amplo conjunto de mediações que permitam captá-lo na sua totalidade. De acordo com Ciavatta (2001, p.123),

no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem.

Totalidade, para a autora, não tem o sentido de tudo, mas de todas as mediações possíveis para a apreensão da essência do objeto estudado. A essência representa a verdade objetiva, porque desvela os fatos, mas a verdade é apenas provisória, já que é produto de relações

⁵³ Sokal e Bricmont (2006, p.207-208) esclarecem que o “ceticismo específico não poder ser confundido com ceticismo radical.” E alertam: “[...] é crucial não misturar esses dois tipos de argumentos: se alguém quiser contribuir com a ciência, seja natural ou social, deve abandonar as dúvidas radicais e concernentes à viabilidade da lógica ou à possibilidade de conhecer o mundo através de observação e/ou experiência. Evidentemente, podemos sempre ter dúvidas sobre uma teoria específica. Porém, argumentos céticos gerais apresentados para sustentar essas dúvidas são irrelevantes, exatamente em virtude de sua generalidade.”

sociais que se circunscrevem num dado contexto histórico. Essa questão é evidenciada por Marx (2001, p.98, grifo do autor):

Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas idéias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São *produtos históricos e transitórios*.

Assim, as categorias teóricas que passarei a examinar servirão como referência no processo de pesquisa das políticas de formação de professores, pois são fundamentalmente tomadas como sustentáculos dos argumentos que compõem a agenda pós-moderna.

2.3 O subjetivismo, o relativismo e o neopragmatismo: da gênese às possíveis consequências para a formação de professores no Brasil

Estudos críticos realizados no âmbito da formação de professores no Brasil revelam que: a) a epistemologia da prática é enaltecida a fim de superar a racionalidade técnica da formação, mas privilegia a prática em detrimento da teoria (MORAES, 2003; KUENZER e RODRIGUES, 2007; SOARES, 2008); b) o conceito de professor reflexivo prioriza os aspectos subjetivos da ação docente (FACCI, 2004; SOARES, 2008); c) a lógica das competências reforça a flexibilização da formação para atender as demandas do capital (CAMPOS, R., 2002; KUENZER, 2002; SHIROMA e EVANGELISTA, 2003); d) a categoria conhecimento é substituída pela categoria saberes docentes, que é subsumida à construção de competências (MORAES e TORRIGLIA, 2003); e) a retórica da profissionalização docente introduziu a ideologia do gerencialismo e promoveu a desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003); f) a ênfase na formação continuada contribuiu para fragilizar a formação inicial (SOARES, 2008); g) o desenvolvimento da perspectiva que defende o professor como pesquisador não tem assumido um caráter teórico-prático de cunho científico (FACCI, 2004; SOARES, 2008).

Os estudos mencionados contribuem para compreender o cenário atual da formação de professores no Brasil, sob um olhar crítico. Evidentemente há outros estudos relevantes, mas esses são

suficientemente representativos das discussões empreendidas acerca do tema. Partindo da produção existente, então, optei por aprofundar a análise do subjetivismo, do neopragmatismo e do relativismo, que são categorias centrais na composição da agenda pós-moderna.

Considerando que boa parte da agenda pós-moderna se apóia em algum tipo de relativismo, faz-se necessário examinar com mais detalhe suas implicações na educação. A interpretação de Sokal e Bricmont (2006, p.61, grifo dos autores) parece bastante adequada:

[...] usaremos o termo “relativismo” para designar qualquer filosofia que afirme que a veracidade ou a falsidade de uma asserção é relativa a um indivíduo ou a um grupo social. Podem-se distinguir diferentes formas de relativismo de acordo com a natureza da asserção em questão: relativismo *cognitivo* ou *epistêmico* quando se trata de uma asserção factual (isto é, em torno do que existe ou se afirma existir); relativismo *moral* ou *ético* quando se trata de um julgamento de valor (em torno do que é bom ou mau, desejável ou deplorável); e relativismo *estético* quando se lida com um julgamento artístico (acerca do que é belo ou feio, agradável ou desagradável).

De acordo com esses autores, o uso genérico do termo “relativismo” no campo das ciências humanas e da filosofia origina-se, em parte, da obra *A estrutura das revoluções científicas*, publicada em 1962, por Thomas Kuhn, e da obra *Contra o método*, de Paul Feyerabend, publicada em 1975. Examinaremos algumas questões presentes nessas obras por contribuírem na análise do relativismo epistêmico e seus efeitos no relativismo contemporâneo.

A racionalidade e a objetividade do conhecimento científico têm sido colocadas em dúvida, no contexto da agenda pós-moderna, retornando às discussões mais antigas sobre a possibilidade ou não de se conhecer o mundo.

Thomas Kuhn, no ensaio *A estrutura das revoluções científicas*, definiu o conceito de paradigma, o qual gerou inúmeras confusões, levando a pesquisadora Margaret Masterman a concluir que Kuhn utilizou o termo em, pelo menos, vinte e duas maneiras diferentes. O autor, porém, admite apenas dois significados principais: a) os

paradigmas representam a constelação dos compromissos de grupo; b) os paradigmas são exemplos compartilhados.

A atividade científica, chamada por Kuhn de ciência normal, tem lugar nos paradigmas que são considerados como “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2007, p.13). A ciência normal entra em crise quando “os episódios extraordinários nos quais ocorre essa alteração de compromissos profissionais são denominados [...] de revoluções científicas” (KUHN, 2007, p.24). Há, assim, uma mudança de paradigma. “O novo paradigma implica uma definição nova e mais rígida do campo de estudos. Aqueles que não desejam ou não são capazes de acomodar seu trabalho a ele têm que proceder isoladamente ou unir-se a algum grupo” (KUHN, 2007, p.39).

Quando um número de anomalias não é resolvido com o paradigma adotado, inicia-se um período, denominado por ele de crise. Assim, novos paradigmas tentam resolver as questões que o paradigma anterior não consegue solucionar. A revolução científica acontece quando o paradigma em ascensão substitui o antigo. “Os paradigmas adquirem seu status porque são mais bem sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que o grupo de cientistas reconhece como graves” (KUHN, 2007, p.44).

O problema surge, segundo Sokal e Bricmont (2006, p.80), na tese da incomensurabilidade de paradigmas, defendida por Kuhn. Tal tese “[...] lança dúvidas sobre a possibilidade de comparação racional entre teorias concorrentes, isto é, a idéia de que nossa experiência do mundo está radicalmente condicionada pelas teorias, que por seu turno dependem do paradigma.”

Kuhn (2007, p.190) destaca que os paradigmas possuem concepções muito distintas e não podem ser comparados, por isso afirma:

A competição entre paradigmas não é o tipo de batalha que possa ser resolvido por meio de provas. Já vimos várias razões pelas quais os proponentes de paradigmas competidores fracassam necessariamente na tentativa de estabelecer um contato completo entre seus pontos de vista divergentes. Coletivamente, essas razões foram descritas como a

O autor se tornou, involuntariamente, pai do relativismo contemporâneo, ao pensar “[...] que as mudanças de paradigma se devem principalmente a fatores não empíricos e que, uma vez aceitas, condicionam a nossa percepção de mundo, a tal ponto que *somente* podem ser confirmadas pelas nossas experiências subseqüentes” (SOKAL; BRICMONT, 2006, p.82, grifo dos autores). Tal posição é reafirmada por considerar que “as regras [...] derivam de paradigmas, mas os paradigmas podem dirigir a pesquisa mesmo na ausência de regras” (KUHN, 2007, p.66). E acrescenta: “na verdade, a existência de um paradigma nem mesmo precisa implicar a existência de qualquer conjunto completo de regras” (KUHN, 2007, p.69).

A teoria de Thomas Kuhn pode ser representada pelo seguinte ciclo: período pré-paradigmático – formação de um paradigma – ciência normal – acúmulo de anomalias – revolução.

Paul Feyerabend estabeleceu críticas às regras fixas e universais do método científico. Sua crítica é adequada por sua plausibilidade, contudo, isso não pode significar que nenhuma regra possui validade mais ou menos geral. Sua posição relativista vai se revelando ao longo da obra *Contra o método*, publicada pela primeira vez em 1975. Feyerabend (1977, p.34) assim se posiciona: “minha tese é a de que o anarquismo favorece a concretização do progresso em qualquer dos sentidos que a ele se decida emprestar.”

Apóia-se em Hume para afirmar que as teorias não decorrem dos fatos. “[...] teoria alguma é *coerente com* os fatos. A exigência de só admitir teorias consistentes com os fatos conhecidos e aceitos deixa-nos, repitamos, sem teoria alguma” (FEYERABEND, 1977, p.87, grifo do autor). O autor conduz a uma interpretação de que não há necessidade de haver objetividade no conhecimento científico, o qual cede espaço cada vez maior para o subjetivismo. Para ele, o fato de uma teoria ser incompatível com a evidência não significa uma incorreção, mas que a própria evidência está contaminada. “[...] seria assaz imprudente permitir que a evidência [...] se erija em árbitro de nossas teorias” (FEYERABEND, 1977, p.89-90).

Hume foi declaradamente cético em relação aos sentidos e enfatizou a ordem afetiva ou emocional no homem, reservando um papel subordinado para a razão. Para ele, a dúvida cética, tanto em relação à razão como aos sentidos, não pode ser afastada. Hume (2001,

p.320) afirma que “em todos os acontecimentos da vida devemos conservar sempre o nosso ceticismo.”

Vale destacar que o ceticismo tem se apresentado de maneira articulada aos postulados relativistas, podendo sugerir uma posição teórica que não acredita na viabilidade do conhecimento objetivo da realidade.

Para Feyerabend, o progresso pode ficar bloqueado pelo desejo de se agir racionalmente. “Para progredir, precisamos fazer recuo que nos afaste da evidência, reduzir o grau de adequação empírica (conteúdo empírico) de nossas teorias, abandonar o que já conseguimos e começar de novo” (FEYERABEND, 1977, p.179). Considera “[...] urgentemente necessária uma reforma das ciências que as torne mais anárquicas e mais subjetivas” (FEYERABEND, 1977, p.274). Destaca que as

idéias que hoje constituem a base da ciência só existem porque houve coisas como o preconceito, a vaidade, a paixão; porque essas coisas *se opõem à razão*; e porque *foi permitido que tivessem trânsito*. Temos, portanto, de concluir que, *mesmo no campo da ciência*, não se deve e não se pode permitir que a razão seja exclusiva, devendo ela, freqüentes vezes, ser posta de parte ou eliminada em prol de outras entidades. (FEYERABEND, 1977, p.279, grifo do autor).

Ao afirmar que “todas as metodologias têm limitações e só a ‘regra’ do ‘tudo vale’ é capaz de manter-se”, chega à forma mais extremada de relativismo (FEYERABEND, 1977, p.450). Considero que a regra de que tudo vale, pode não contribuir para instituir um mínimo de racionalidade desejável para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Entretanto, essa não parece ser uma preocupação do autor, já que, para ele, “[...] a ciência aproxima-se do mito, muito mais do que uma filosofia científica se inclinaria a admitir. A ciência é uma das muitas formas de pensamento desenvolvidas pelo homem e não necessariamente a melhor” (FEYERABEND, 1977, p.447). E chega à conclusão “[...] de que a separação entre ciência e não-ciência não é apenas artificial, mas perniciosa para o avanço do saber” (FEYERABEND, 1977, p.462).

As aproximações entre o relativismo e a agenda pós-moderna são apreendidas por Wood, E. (1999, p.12) da seguinte maneira:

Nem todos os intelectuais que se consideram “pós-modernistas” subscreveriam conscientemente esse tipo de relativismo (até mesmo de solipsismo) epistêmico extremo – embora isso pareça uma consequência inevitável de seus pressupostos epistemológicos. Mas, no mínimo, o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, idéias gerais de “igualdade” (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral.

Outra concepção que vem influenciando a formação de professores é o neopragmatismo. Os fundadores do pragmatismo foram Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey. A invenção do termo coube a Peirce⁵⁴, em torno de 1870, porém sua popularização ocorreu com o trabalho de James.

A formulação original do pragmatismo não se limitava a tentar resolver questões de ordem prática, pois o pragmatismo de Peirce é de natureza intelectualista e, se há referência à prática, trata-se de prática racional, com o objetivo de otimizar a economia do raciocínio proporcionada pela lógica (KINOUCI, 2007, p.216).

O esclarecimento da filosofia pela lógica empregada na ciência, conforme a perspectiva peirceana, não era uma preocupação do psicólogo e filósofo William James. Sua interpretação era diferente, pois o método pragmatista, segundo ele, “volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem rebuços do temperamento racionalista” (JAMES, 2005, p.47).

As teorias, para James, devem ser pensadas do ponto de vista da utilidade prática. Assim, “o pragmatismo relaxa todas as nossas teorias, flexiona-as e põe-nas a trabalhar.” E reforça sua tendência anti-intelectual ao afirmar que “contra o racionalismo como uma pretensão e

⁵⁴ A introdução do termo na filosofia ocorreu em 1878, por Charles Peirce, no artigo *Como tornar claro nossas idéias*, publicado em *Popular Science Monthly*.

um método, o pragmatismo acha-se completamente armado e militante” (JAMES, 2005, p.48).

Há um viés relativista na concepção de James (2005, p.54) ao destacar que “o pragmatismo fala a respeito de verdades no plural, sobre sua utilidade e caráter de satisfação, a respeito do êxito com que ‘trabalham’ [...]” Enfatiza a importância de operar em casos particulares para generalizá-los e apresenta uma concepção instrumental de verdade, ao afirmar que “[...] uma idéia é verdadeira na medida em que acreditar nela é proveitoso para nossas vidas” (JAMES, 2005, p.58).

Em Dewey, encontramos uma forte influência do pensamento de James, mas ele buscou “[...] sintetizar um novo tipo de pragmatismo que, em uma linguagem atualizada, entrelaça valores cognitivos, éticos e sociais” (KINOUCI, 2007, p.222). A influência de Dewey no campo educacional foi relevante, especialmente sobre a corrente liberal-pragmatista do movimento renovador da educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930, representado pelos Pioneiros da Educação Nova.

Estudos realizados por Mendonça, A. et al. (2006) apontam também a singular relação entre os ideários pragmatista e desenvolvimentista no contexto das políticas e práticas educacionais do Brasil nas décadas de 1950 e 1960. O Ministério da Educação “[...] intensificou tanto a fermentação de um pensamento desenvolvimentista quanto a elaboração de uma política educacional com base no pragmatismo.” (MENDONÇA, A. et al., 2006, p.110).

O pragmatismo mantém relações com o antifundacionismo pós-moderno, pois “[...] não tem quaisquer preconceitos, quaisquer dogmas obstrutivos, quaisquer cânones rígidos do que contará como prova. É completamente maleável” (JAMES, 2005, p.60).

Na atualidade, o neopragmatismo⁵⁵ de Rorty tem influenciado grande parte das discussões do tema “sujeito e verdade”. De acordo com Ghirdelli Jr. (1999, p.33), “Richard Rorty se apresenta como um discípulo de John Dewey. Também não deixa de admirar William James e de aproveitar bem as idéias de Charles Sanders Peirce.”⁵⁶

As ideias de Rorty afiliam-se à concepção liberal-democrática por optar em trabalhar a favor da libertação dos fracos, enfatizando a

⁵⁵ O neopragmatismo rortyano diferencia-se de seus fundadores na medida em que atribuiu maior relevância à linguagem, embora, conforme Ghirdelli Jr. (1999, p.34), o próprio Rorty não dê muito crédito a essa interpretação, que dividiria o movimento em duas etapas. A pretensão de Rorty seria dar continuidade ao pensamento pragmatista.

⁵⁶ A concepção de prática de Peirce era científico-experimental, a de James era mais geral e referente ao cotidiano e a de Dewey estava voltada para a solução de problemas, fossem eles científicos ou cotidianos (GHIRALDELLI JR., 1999, p.36).

liberdade individual e a defesa do antifundacionismo. Para ele, é necessário abandonar a ideia de que podemos encontrar um fundamento único para o conhecimento e para a verdade, pois isso ameaçaria a liberdade (GHIRALDELLI JR., 1999, p.46).

No neopragmatismo de Rorty, a noção de objetividade é substituída pela noção de intersubjetividade, ou seja, pela solidariedade. Contudo, a ideia de solidariedade por ele defendida está intimamente atrelada à liberdade: “[...] nossa cultura está gradualmente se tornando estruturada em torno da idéia de liberdade – a de deixar que as pessoas, por si mesmas, sonhem e pensem e vivam como quiserem, contanto que não inflijam dor a outras pessoas [...]” (RORTY, 1999, p.103).

Rorty rejeita as posições realistas que buscam fundar a solidariedade na objetividade. Em contrapartida, deseja reduzir a objetividade à solidariedade, deixando de lado qualquer metafísica e epistemologia. Substitui a verdade pela liberdade como meta do pensamento e do progresso social. Destaca, entretanto, que “dizer que devemos abandonar a idéia da verdade como algo que está aí, à espera de ser descoberto, não é dizer que descobrimos que não existe verdade alguma” (RORTY, 2007, p.33). Segundo ele, a verdade é uma propriedade das frases, a qual depende de vocabulários construídos por seres humanos. Isso quer dizer que só teremos acesso à verdade no âmbito da linguagem, da cultura, assim, “[...] só podemos comparar linguagens ou metáforas umas com as outras, e não com algo além da linguagem, chamado ‘fato’” (RORTY, 2007, p.52). A ideia de representar a verdade por meio da linguagem deve, de acordo com o autor, ser abandonada; a ideia de verdade como correspondência com a realidade poderia ser substituída por aquilo em que se passa a acreditar no decorrer de contatos livres e francos das práticas linguísticas.

Na obra *A Filosofia e o espelho da natureza*, Rorty revê a tradição filosófica do Ocidente, especialmente a sucessão Platão-Kant. A construção platônica de que a razão e a teoria libertavam a mente humana das contingências de um mundo mítico é desconstruída por Rorty. Rompe, portanto, com a metáfora da mente como espelho da natureza, da verdade como correspondência à realidade. Na sua análise, “a noção de um Espelho da Natureza desobscurecido é a noção de um espelho que não pudesse ser distinguido daquilo que era espelhado e que, por conseguinte, não fosse de todo um espelho” (RORTY, 1988, p.291). Com a crítica a essa metáfora, Rorty pretende superar o modelo epistemológico da filosofia de Descartes, Locke e Kant, em que a noção de verdade é independente de ponto de vista e contexto. Não considera útil a ideia de que o pensamento representa a realidade objetiva. Por

isso, concorda com James de que uma ideia é verdadeira na medida em que acreditar nela é bom para nossas vidas.

Na visão de Rorty, teorias conflitantes não devem ser tomadas como competidoras, mas sim como diferentes, desde que sejam confirmadas em seus contextos. O contextualismo radical de Rorty preconiza que o significado e a justificação determinam a validade das teorias. Propõe o uso acautelatório da verdade e a substituição da ideia de melhor argumento pelo “[...] argumento que funciona melhor para uma dada audiência [...]”. E destaca: “[...] a noção de racionalidade que ainda acho útil não tem muito a ver com a verdade. Tem mais a ver com noções como curiosidade, persuasão e tolerância” (RORTY, 2005b, p.99-100). Acredita que “[...] não faz muito sentido perguntar se a justificação conduz ou não à verdade. A justificação, perante mais e mais audiências, conduz a perigos sempre menores de refutação, portanto, a menos e menos necessidade de cautela” (RORTY, 2005c, p.131).

De acordo com Rorty (2007), os ideais da sociedade liberal devem ser realizados mais pela persuasão do que pela força, mais pela reforma do que pela revolução. O discurso reformista presente em suas obras advém da posição de que “[...] o pensamento social e político do Ocidente talvez tenha passado pela última revolução *conceitual* de que necessita” (RORTY, 2007, p.120, grifo do autor). Isso porque acredita que a sociedade liberal contemporânea já contém as instituições para seu aprimoramento. Rorty (2005a, p.25) considera que o reformismo liberal burguês é o único caminho que resta à política de esquerda.

O objetivo de Rorty é redescrever o vocabulário do racionalismo iluminista que, segundo ele, já não serve mais à preservação e ao progresso das sociedades democráticas. Sua redefinição das instituições e práticas da sociedade liberal busca ser uma “[...] esperança de que a cultura como um todo possa ser ‘poetizada’, e não como a esperança iluminista de que ela possa ser ‘racionalizada’ ou ‘cientizada’ ” (RORTY, 2007, p.103). Seu discurso estetizante promove a assunção da ideia de revelação do mundo como função da linguagem, em oposição ao pensamento com função de resolução de problemas, a ser realizada pela práxis. De acordo com a análise de Pogrebinschi (2006, p.130),

o neopragmatismo de Rorty de certa forma substitui o conceito pragmatista de experiência pelo de linguagem, ou realça este em detrimento

daquele. Isso talvez se explique pelo fato de que Rorty é influenciado pelo pragmatismo na mesma proporção em que o é por Wittgenstein, e como muitos filósofos de seu tempo não teria conseguido escapar à chamada “virada lingüística”⁵⁷.

Rorty defende que a utopia liberal se realizará pela atuação dos “ironistas liberais”, os quais irão criar o melhor eu possível por meio da redescrição e da persuasão. O objetivo da redescrição é apenas reajustar velhas crenças frente às novas, dispensando uma visão epistemológica consciente. O desenvolvimento de um pragmatismo sem método toma a redescrição como um instrumento a fim de que seja “[...] possível jogar com diversas descrições de um mesmo evento sem perguntar qual delas estava certa [...]” (RORTY, 2007, p.83). Para o “ironista liberal” não há interesse em descobrir a essência da realidade, pois toda visão teórica específica passa a ser vista como mais um vocabulário, mais uma descrição. Segundo Rorty, o vocabulário do liberalismo iluminista maduro abandona o racionalismo iluminista e torna-se “descientificado e desfilosofizado”. Os “ironistas” reconhecem “[...] que qualquer coisa pode ser levada a parecer boa ou má, interessante ou tediosa, ao ser recontextualizada, ao ser redescrita [...]” (RORTY, 2007, p.196). E sintetiza:

Em outras palavras, o que importa é nossa capacidade de falar com outras pessoas sobre o que nos parece verdade, e não sobre o que de fato é verdade. Se cuidarmos da liberdade, a verdade poderá cuidar de si mesma. Se formos suficientemente irônicos sobre nossos vocabulários finais e suficientemente curiosos sobre o de todas as outras pessoas, não precisaremos ter a preocupação de saber se estamos em contato direto com a realidade moral,

⁵⁷ A *virada lingüística* ou *giro lingüístico* (linguistic turn), termo utilizado por Gustav Bergmann, significa o predomínio da linguagem sobre o pensamento como um dos objetos da investigação filosófica. A filosofia lingüística, filosofia da linguagem, teoria dos significados surgem no lugar de uma filosofia centrada na consciência e no sujeito. A investigação do funcionamento da língua busca a análise do significado, das proposições lingüísticas que estruturam o pensamento e não mais dos processos mentais e subjetivos que dominavam o projeto racionalista da modernidade. A filosofia antiga perguntava sobre a realidade, os modernos passaram a perguntar sobre o conhecimento da realidade e a filosofia contemporânea centra sua atenção na linguagem.

se fomos cegados pela ideologia, ou se estamos sendo debilmente “relativistas”. (RORTY, 2007, p.292).

Tal afirmação reforça a oposição de Rorty em relação às ideias como essência, natureza, fundamento, pois tudo, para ele, é uma contingência histórica e devemos tratar tudo – “[...] nossa linguagem, nossa consciência, nossa comunidade – como produto do tempo e do acaso” (RORTY, 2007, p.55). Sua visão de seres humanos é de que eles “[...] são redes de crenças e desejos sem centro e de que seus vocabulários e opiniões são determinados pelas circunstâncias históricas” (RORTY, 1997, p.249).

A posição de Rorty é antirrepresentacionista, antirrealista, pois não vê “[...] o conhecimento nem como uma questão de dar uma pretensão de realidade, nem tampouco como uma questão de adquirir hábitos de ação para lidar com ela” (RORTY, 1997, p.13). A racionalidade, para o autor, não é o exercício da razão, nem significa a utilização de um método, mas “[...] é *simplesmente* uma questão de estar aberto e curioso, bem como de confiar antes na persuasão do que na força” (RORTY, 1997, p.87, grifo do autor). Não devemos, segundo a perspectiva rortyana, nos preocupar se somos científicos, nem se estamos utilizando demasiadamente a subjetividade, pois a teoria é apenas outro texto e não possui nenhum *status* privilegiado. Rorty (1982, p.280) explicita essa questão ao afirmar:

quando a noção de conhecimento como representação é abandonada, então a noção de investigação enquanto dividida em sectores discretos com objectos de estudo discretos torna-se difusa. As linhas entre romances, artigos de jornais, e investigação sociológica tornam-se difusas.

Sua posição teórica aproxima-se do relativismo, embora Rorty (1997) considere que o pragmático só pode ser criticado pelo seu etnocentrismo e não pelo relativismo. Destaca que “o único ‘nós’ que precisamos é um ‘nós’ local e temporário: ‘nós’ significa algo como ‘nós, democratas sociais ocidentais do século XX’” (RORTY, 1997, p. 284). Sua defesa em relação ao etnocentrismo é reforçada na seguinte afirmação:

A vantagem do liberalismo burguês pós-moderno é que ele reconhece que, ao recomendar esse ideal, não se está recomendando uma visualização filosófica, uma concepção de natureza humana ou do significado da vida humana, para representantes de outras culturas. Tudo o que devemos fazer é pontuar as vantagens práticas das instituições liberais, constituindo que indivíduos ou culturas sigam em frente juntos, sem que uns se intrometam na privacidade do outro, sem que uma se imiscua nas concepções do bem de cada uma das outras. (RORTY, 1997, p.279).

O pragmatismo, desde Dewey⁵⁸, seria, para Rorty (1997), uma filosofia feita sob medida para as necessidades do liberalismo político, especialmente adequado para reformistas não-ideológicos comprometidos em alcançar seus objetivos de algum modo. Os pragmáticos abdicam da retórica revolucionária da emancipação a fim de reafirmar a retórica reformista acerca da tolerância. Rorty afirma que, assim como Lyotard, os pragmáticos buscam abdicar de metanarrativas, mas ao contrário dele, continuam a tecer narrativas edificantes, como a “estória” sobre o progresso e os episódios que enfatizam como as coisas têm sido mais bem empreendidas no Ocidente. O discurso da tolerância, da rejeição à crueldade e a busca pelo desenvolvimento da solidariedade leva-o a defender a ideia de que “temos aceitado que o *Welfare State* capitalista é o melhor que podemos esperar” (RORTY, 2005a, p.48).

O pensamento de Rorty pode ser caracterizado como pós-empirista, pós-analítico e neopragmatista, sem contar a opinião de Habermas⁵⁹ de que ele é um relativista (SOUZA, 2005, p.25).

Moraes (2003b, p.169) considera o pragmatismo rortiano eclético e controverso por acolher uma multiplicidade de pensamentos⁶⁰. Para a autora, o argumento de Rorty

⁵⁸ Vale destacar que Rorty considera Dewey um pós-moderno antes de seu tempo. (RORTY, 1997, p.268).

⁵⁹ O debate entre Rorty e Habermas pode ser acompanhado na obra organizada por Souza (2005), *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty e Habermas*, como também no livro de Habermas (2004), *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. A principal divergência entre eles é que, para Habermas, a verdade tem validade universal, incondicional, enquanto que para Rorty, não há utilidade nenhuma nessa noção, pois não valoriza nada além do que é justificado para um determinado contexto.

[...] estrutura-se a partir de uma crítica radical ao conhecimento como representação, à verdade como conceito cognoscitivo resultante da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas, e à linguagem como meio transparente e literal, suposto veículo de “idéias claras e distintas”. (MORAES, 2003b, p.171).

A idiosincrasia do neopragmatismo rortiano ocasionou inúmeras críticas. De acordo com estudos realizados por Pogrebinski (2006, p.137), “Rorty não pode ser considerado um pragmatista, mas um pós-modernista ou um relativista.” Para Nicholas Rescher (2000 apud PROGEBINSCHI, 2006) o pragmatismo de Rorty é pós-moderno ao tender a um relativismo subjetivista e ao apresentar uma versão negativa e desconstrutiva do pragmatismo. Segundo esse autor, o neopragmatismo de Rorty não é uma versão aprimorada do pensamento pragmatista original, mas, ao contrário, um “produto inferior”. Outra crítica é feita por James Kloppenberg (1998 apud PROGEBINSCHI, 2006), que considera a abordagem rortiana como “insuficientemente pragmática”, pois ele veicula uma versão do pragmatismo como um discurso pós-modernista, que nega a possibilidade de escapar das convenções e contingências da linguagem a fim de estabelecer contato com um mundo de experiência fora dos textos.

A despeito dos autores citados, considero que Rorty, ao atualizar o pragmatismo clássico, inaugura um neopragmatismo que se aproxima da agenda pós-moderna e não consegue se desvencilhar do relativismo subjetivista. Em suas análises, a noção de história como ciência é substituída pela ideia de narrativa; as utopias universalistas são abandonadas em favor de ideais locais, etnocêntricos, como o liberalismo burguês; rompe com as noções de verdade, essência, bem, conhecimento; a filosofia como fundamentação do conhecimento é substituída pela concepção de filosofia como conversação contínua para a edificação das pessoas.

Vislumbra, com otimismo, a redescritção das sociedades liberais norte-atlânticas como uma cultura liberal poetizada, fundada nos desejos privados dos indivíduos e na necessidade de solidariedade humana que evita a crueldade e a humilhação. Afirma que “[...] não há mais projeto

⁶⁰ Além dos clássicos do pragmatismo (Peirce, James e Dewey), Rorty incorpora a filosofia pós-analítica da linguagem de Quine, Sellars e Davidson bem como as ideias de Putnan e Kuhn e dos europeus como Derrida, Heidegger, Nietzsche e Wittgenstein.

romântico para a esquerda além do de tentar criar *Welfare States* democrático-burgueses e equalizar as oportunidades de vida entre os cidadãos desses Estados por meio da redistribuição do excedente através de economias de mercado” (RORTY, 2005a, p.55).

Há, em sua obra, um ocultamento das contradições fundamentais da sociedade capitalista, o que lhe permite desenvolver teses muito otimistas em relação ao futuro da humanidade. Para ele, não há projeto social melhor do que o postulado pelo liberalismo. As redescrições poderiam, segundo Rorty (2005a), contribuir para o desenvolvimento da solidariedade e da justiça. Entretanto, fica difícil vislumbrar a concretização desse projeto sem transformações estruturais na sociedade capitalista. Como redescrições no plano narrativo, nos jogos de linguagem variáveis e contingentes podem empreender mudanças tão audaciosas? Suas proposições parecem buscar readequações no plano dos ideais burgueses, a fim de promover a contínua reprodutibilidade da ordem social existente.

As ideias de Rorty têm repercussões no campo educacional porque, de acordo com Ghiraldelli Jr.⁶¹ (1999), ele desenvolve uma concepção de educação que se desdobra em socialização e individualização. Para Rorty, o professor da escola elementar deve voltar-se para a socialização das novas gerações, enquanto que o professor universitário deve promover a recriação livre dos jovens, por meio de uma autocriação da individualidade. Na fase da socialização, deverá ser inculcado nos alunos que eles são herdeiros de uma tradição de liberdade e de esperança em ascensão. Assim, o senso de cidadania deverá ser desenvolvido por um processo de aculturação. A educação superior estimulará a individualização dos alunos, dando mais espaço para a liberdade acadêmica pela auto-educação. O objetivo da educação é a formação do ironista, considerado como o cidadão da utopia liberal rortyana, o qual satisfaz três condições:

- (1) tem dúvidas radicais e contínuas sobre o vocabulário final que usa atualmente por ter sido marcado por outros vocabulários, vocabulários tomados como finais por pessoas ou livros com que ele [se] deparou; (2) percebe que a argumentação enunciada em seu vocabulário atual não consegue corroborar nem desfazer essas dúvidas; (3) na medida em que filosofa sobre sua situação, essa pessoa não acha que seu

⁶¹ Guiraldelli Jr. é o principal divulgador das ideias de Rorty no Brasil.

vocabulário esteja mais próximo da realidade do que outros, que esteja em contato com uma formação que não seja ele mesmo. (RORTY, 2007, p.134).

Por vocabulário final, Rorty (2007) entende o conjunto de palavras que os seres humanos utilizam para justificar suas ações, crenças, convicções e sua vida. A escolha de um vocabulário não é feita pelos ironistas na tentativa de superar as aparências e chegar ao real, mas simplesmente para jogar o novo contra o velho, pelo fato de possuírem a consciência da contingência e da fragilidade de seus vocabulários finais. Para Rorty, o processo educativo deve proporcionar uma autoeducação, uma edificação que culmine na formação dos ironistas em sua utopia liberal. No fragmento a seguir, o autor explicita que,

[...] os ironistas não vêm a busca de um vocabulário final como sendo (nem mesmo em parte) um modo de entender corretamente algo distinto desse vocabulário. Não consideram que a idéia do pensamento discursivo seja *conhecer*, em nenhum sentido passível de ser explicado por noções como “realidade”, “essência real”, “ponto de vista objetivo” e “a correspondência da linguagem da realidade”. Não acham que seu objetivo seja descobrir um vocabulário que represente algo com exatidão, um meio transparente. Para os ironistas, “vocabulário final” não significa “aquele que acaba com todas as dúvidas” ou “aquele que satisfaz nossos critérios de conclusividade, adequação ou otimização”. Eles não pensam na reflexão como regida por critérios. Os critérios, a seu ver, nunca passam de lugares-comuns que definem contextualmente os termos de um vocabulário final atualmente em uso. (RORTY, 2007, p.137, grifo do autor).

Se o processo de “edificação” não se dá pela reflexão regida por critérios, a educação limita-se a um processo de formação de sujeitos para lidar com situações restritamente contingenciais e hipercontextualizadas. Embora não seja possível afirmar que exista uma

influência e/ou uma transferência direta dessas teorias para o contexto educacional, há uma clara repercussão⁶² do neopragmatismo e do subjetivismo relativista nas concepções de professor como prático reflexivo a partir de autores como Schön, Perrenoud, Tardif, Nóvoa e Zeichner. Conforme estudo realizado por Soares (2008)⁶³, esses autores são os mais utilizados como referências nas produções sobre trabalho e formação docente no Brasil e têm a epistemologia da prática como base de suas abordagens. Para a autora,

não se trata de desvalorizar o potencial formativo da experiência cotidiana dos professores, nem desconsiderar que o conhecimento tácito dela advindo é elemento importante, senão fundamental, para o desenvolvimento eficaz do trabalho docente. Alertamos, entretanto, para o fato de que este conhecimento preso aos limites do empírico, não possibilita uma compreensão mais elaborada acerca da realidade sempre complexa e contraditória. (SOARES, 2008, p.206).

Além disso, o problema de se “esperar que os professores, individualmente, possam mudar situações de injustiça e de exclusão que existem na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática” (FACCI, 2004, p.65). Há que se atentar para os fundamentos neopragmáticos, relativistas e subjetivistas dos autores que têm embasado as políticas para formação de professores no Brasil, assim como de boa parte das pesquisas que analisam essa questão, conforme análise de Soares (2008). Vale destacar que a concepção de professor reflexivo⁶⁴ de Donald Schön e Kenneth Zeichner é desenvolvida a partir de uma retomada das ideias de John Dewey, por isso, é fundamental a apreensão da matriz teórica que fundamenta as ideias dos autores utilizados no campo educacional e de suas vinculações ético-políticas.

⁶² Moraes (2004b) destaca a “presença ausente” de Rorty no contexto educacional.

⁶³ O estudo refere-se ao trabalho de tese realizado sobre o conteúdo teórico-metodológico dos textos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd que abordam o tema trabalho docente, no período de 1998 a 2007.

⁶⁴ Essa temática começou a ser desenvolvida por Schön na década de 1970, quando participou do estudo sobre a formação de arquitetos da Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT (Massachusetts Institute of Technology). No Brasil, o acesso ao pensamento de Schön ocorre no início da década de 1990, tornando-se bastante popular nos debates acadêmicos.

O enfoque presente nas políticas de formação de professores a partir da década de 1990, período em que o Brasil realizou uma ampla reforma na educação, demonstra uma adequação às ideias neopragmáticas, relativistas e subjetivistas, principalmente pela ênfase na epistemologia da prática, na concepção de professor reflexivo e na lógica das competências. A flexibilização curricular na formação inicial e na formação continuada também aparecem como questões importantes para a garantia da adaptação do professor às demandas da sociedade do conhecimento. Uma formação inicial flexível permite a aquisição de competências genéricas, que podem ser complementadas pela formação continuada, atendendo melhor as demandas das práticas localistas.

A sólida formação teórica tende a ser substituída por uma cultura do efêmero e por decisões estratégicas subjetivas, podendo ocasionar a perda da identidade coletiva dos professores, e o desenvolvimento de projetos cada vez mais individualizados. A formação para a complexidade, para a descontinuidade e incerteza tem sido valorizada em detrimento da busca de referenciais sólidos que possam garantir um processo de ensino-aprendizagem o mais exitoso possível, nas instituições educativas.

Nesse capítulo, procurei demonstrar como os fundamentos da agenda pós-moderna estão ligados aos fundamentos presentes no campo educacional. Tais fundamentos servem de apoio ao regime de acumulação, garantindo a base de legitimação do sistema capitalista como um todo. Mudanças mais globais no sistema trazem implicações diretas nas dinâmicas dos sistemas educativos. As políticas educacionais são moldadas por marcos regulatórios supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. A educação é um fator chave para a garantia da competitividade dos Estados entre si, e a formação de professores é crucial para o desenvolvimento de uma educação que viabilize tal competitividade.

O entendimento das consequências dramáticas das estratégias de reprodução do capital pode nos auxiliar a desenvolver uma educação para além do capital. Conforme Mézáros (2005, p.77, grifo do autor), “os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato* [...]”. Apesar da agenda pós-moderna focar, sobretudo, o presente imediato, as ações localistas e pragmáticas, os consensos efêmeros, a micropolítica, os jogos de linguagem, é possível e desejável, sob uma abordagem crítica, desenvolver um projeto educativo coletivo de formação de professores que busque, em que pese os limites da realidade atual,

desenvolver ações mediadoras que contribuam para a construção de um projeto de sociedade orientado para a superação da contradição entre capital, trabalho, Estado e educação.

A partir do estudo apresentado neste capítulo, é possível levantar elementos que permitam estabelecer algumas hipóteses, as quais, pelo seu potencial explicativo, demonstram articulação entre as políticas de formação de professores e a agenda pós-moderna.

Agenda pós-moderna	Formação de professores
- Os referenciais universalistas são abandonados em favor de ideais locais, efêmeros e imediatistas.	- Valorização da epistemologia da prática assentada no neopragmatismo .
- Disseminação do relativismo epistemológico radical, que considera uma ilusão a tentativa de adquirir uma visão objetiva do mundo. O futuro é considerado como algo imprevisível e a racionalidade é, portanto, uma adaptação, sem regras ou critérios, às novas situações da realidade.	- Ênfase no voluntarismo, no subjetivismo do professor para a solução dos problemas da prática pedagógica fundamentada na concepção de professor reflexivo e pesquisador.
- A agenda pós-moderna necessita de uma pedagogia que priorize o ensino de metodologias para aquisição de competências operacionais capazes de lidar com a heterogeneidade dos jogos de linguagem e com o consenso local.	- Prioridade à lógica das competências como forma de flexibilização dos projetos de formação de professores, recaindo num relativismo exacerbado.
- A realidade social não é vista como totalidade, mas se revela fragmentada, multifacetada, fluida e plural.	- Fragmentação da formação de professores pela pulverização de ações, projetos, recursos e instâncias formadoras de modo compensatório, em contraposição a uma proposta orgânica e consistente, que se constitua em uma política de Estado e de nação.

QUADRO 3 – Relações entre as atuais tendências nas políticas de formação de professores e a agenda pós-moderna

Fonte: A autora.

Essas discussões iniciais acerca da formação de professores orientam a análise dos dados coletados ao longo da investigação. No próximo capítulo, abordarei as políticas do Ministério da Educação do Brasil para a formação de professores, no período de 2003 a 2009, enfocando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), pois é do seu interior que surgem a consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), a discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008), a aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) e a “nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-2007) como agência reguladora da formação de professores.

CAPÍTULO 3

AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA AO NEOPRAGMATISMO

A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado [...] A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como práxis revolucionária.

(Karl Marx)

Os países da América Latina, desde o final da década de 1970, realizaram reformas educativas a fim de atender as demandas da reestruturação produtiva e da nova configuração do Estado. A formação de professores obteve centralidade nesse processo pela sua relevância na concretização de reformas na educação como um todo. Diferentes concepções de formação foram consolidadas no Brasil em decorrência de acordos realizados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia (FREITAS, H., 1999).

A década de 1980 representou um período de intenso debate para a construção de alternativas à educação oficial especialmente pelas possibilidades vislumbradas no momento de transição democrática, após um período de ditadura militar. A criação de várias entidades educacionais⁶⁵, no final da década de 1970 e início da década 1980,

⁶⁵ Por exemplo: Associação Nacional de Educação (ANDE-1979), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-1976), Centro de Estudos Educação e

possibilitou o enriquecimento do movimento organizativo-sindical, com a participação de professores de todos os níveis de ensino na elaboração de políticas educativas que colocassem a educação a serviço de um projeto de transformação social. Para Saviani (2007a, p.421), os resultados não foram animadores, pois na década de 1990 governos neoliberais implantaram reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foi marcado por um amplo conjunto de reformas educacionais vinculadas às demandas da reestruturação produtiva e da nova configuração do Estado, conforme apontado no capítulo anterior. Dentre as inovações que repercutiram na formação de professores, destaco:

- a) criação dos **Institutos Superiores de Educação** como instituição específica para formação de professores para a Educação Básica (LDB nº 9394/1996);
- b) criação do **Curso Normal Superior** para formação de professores para Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (LDB nº 9394/1996);
- c) **diversificação das instituições de Ensino Superior** – universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (Decreto nº 2.207/1997);
- d) instituição de **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes** da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em **nível médio, na modalidade Normal** (Resolução CEB nº 2/1999);
- e) definição de **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica** (Resolução CNE/CP nº 1/2002).

Várias pesquisas apontaram os problemas decorrentes da implantação dessas reformas na formação de professores. Para Scheibe (2002, p.49), com a criação do Instituto Superior como local preferencial para a formação de professores “[...] identifica-se uma situação discriminatória em relação aos demais cursos de graduação acadêmica, pelo seu caráter técnico-profissional, distinto do projeto que sempre se defendeu e perseguiu para a formação de docentes em nível superior.” Freitas, H. (1999, p.20, grifo do autor) destaca que, com a diversificação das instituições de ensino superior “[...] institucionaliza-se a distinção entre *universidades de ensino* e *universidades de pesquisa*

[...]”. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001, p.77) “o ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho.”

As reformas empreendidas a partir da década de 1990, no governo FHC, foram marcadas especialmente pelo discurso da descentralização (ARRETCHE, 2002; AZEVEDO, 2002; KRAWCZYK, 2005), pela regulação e controle (GOMES, 2002; OLIVEIRA, D., 2005) e pela flexibilização (DOURADO, 2002; KUENZER, 2007). Tais princípios também estão presentes nas políticas de formação de professores, ampliadas a partir da década de 1990 com o modelo de expansão da Educação Superior, subordinadas especialmente às recomendações dos organismos internacionais⁶⁶.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo, representando uma oportunidade para a concretização das lutas empreendidas pelo movimento de educadores. Sua vinculação ao Partido dos Trabalhadores gerou uma série de expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação. As políticas desenvolvidas, porém, revelaram um processo de embates entre as propostas de governo e as reivindicações dos educadores. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1107), “não obstante toda a expectativa em contrário, a vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso.” Na opinião de Freitas, H. (2007a, p.1207) “[...] o que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior [...]”

No primeiro mandato do governo Lula, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, expediu a Portaria nº 1.403/2003 que tinha como objetivo instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Tal sistema implantaria o Exame Nacional de Certificação de Professores a fim de avaliar os professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das redes de ensino, os concluintes dos cursos normais de nível médio e os concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas IES. Os

⁶⁶ O documento do Banco Mundial *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1994, é um dos mais significativos para demonstrar a influência do Banco nas políticas para a Educação Superior no Brasil.

professores certificados receberiam uma bolsa federal de incentivo à formação continuada.

O caráter individualizante e meritocrático da proposta gerou uma série de discussões entre os professores fazendo com que o projeto não fosse implantado. Assim, com a troca de ministros (Tarso Genro assume a pasta da educação em maio de 2004), e com a pressão do movimento de educadores o Exame Nacional de Certificação de Professores não foi realizado. A ênfase passou a ser a formação continuada em detrimento das provas de certificação.

De acordo com Freitas, H. (2003, p.1111, grifo do autor), “a adoção do exame *de certificação de professores*, como única forma de avaliação do desempenho de professores [...], evidencia o viés regulatório presente nas políticas do atual governo.” Ao analisar essa temática Scheibe (2004, p.192) destaca que “o modelo que vem sendo formulado pelo Estado hoje para a educação, e que está na base do que se propõe para a transformação da profissionalização docente, no entanto, não conduz ao projeto educacional crítico desejado.”

Embora o Exame Nacional de Certificação de Professores não tenha acontecido na prática, o boletim da ANFOPE, nº 1 de novembro de 2007, aponta que a certificação de professores está voltando à cena por meio de projetos de lei⁶⁷ que propõem a alteração na LDB para implementar um processo de certificação de professores como pré-requisito para ingresso na carreira docente. Essas iniciativas demonstram que a certificação é a lógica mais adequada ao modelo de sociedade que se pretende reforçar na atualidade⁶⁸.

⁶⁷ Sobre essa questão consultar o Projeto de Lei Nº 1088/2007 de autoria do Deputado Gastão Vieira e o substitutivo de autoria do Deputado Carlos Abicalil, como também o Projeto de Lei Nº 227/2007 de autoria do Senador Marco Maciel, o qual pretende estabelecer a Residência Docente.

⁶⁸ O exame de certificação docente tem sido adotado em muitos países: **Estados Unidos**: o National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) e o National Council for Accreditation of Teacher Education avaliam a prática docente por meio de prova escrita, análise de portfólios dos professores, trabalhos dos alunos e vídeos de aulas; **Portugal**: o ensino superior certifica a qualificação para o desempenho docente, assim, os cursos de formação inicial de professores conferem e certificam, além de um grau acadêmico, a qualificação profissional. Contudo, a entidade responsável pelo desenvolvimento do processo de acreditação das instituições interessadas é o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), uma entidade pública independente do governo; **Inglaterra**: os professores precisam alcançar o Qualified Teacher Status (QTS). Para alcançar o QTS o professor precisa realizar curso de formação inicial, treinamento na escola em que trabalha e avaliações constantes (portfólios, avaliações de desempenho) realizadas pelos gestores da escola e testes externos realizados pelos centros responsáveis pela sua aplicação; **Chile**: em 2004 foi promulgada a Lei de Avaliação Docente em que o Ministério da Educação, através do

No capítulo anterior, destaquei a ligação entre a agenda pós-moderna, a reestruturação produtiva e a ideologia neoliberal que hoje perpassa fortemente os processos de mudança na sociedade como um todo. Neste capítulo, pretendo evidenciar como e através de quais instrumentos o governo dá prosseguimento às políticas de formação de professores, na tentativa de responder ao objetivo maior deste estudo, cujo pressuposto é de que o desenvolvimento de um processo que visa à construção de uma sociedade justa e socialista só pode se dar no interior de um processo histórico de luta dentro do próprio modo de produção capitalista. Pretende-se desvelar, sob o ponto de vista de uma concepção materialista do conhecimento, a natureza das ações que estão sendo propostas, tentando evidenciar se elas apontam para a lógica do sistema do capital, ou se são “força material” transformadora para uma nova ordem. Abordarei as atuais políticas de formação de professores no sentido de uma “vigilância crítica” (FRIGOTTO, 2004) a fim de explicitar, com o auxílio das categorias fundamentais do materialismo histórico e dialético, as afinidades que pressupomos existir nas ações que estão sendo planejadas e efetuadas com os postulados da agenda pós-moderna. A análise realizada visou o período de 2003 a 2009, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação e de algumas proposições a ele vinculadas, tais como: o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB); o processo de discussão de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; e o papel assumido pela “nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em relação à formação de professores.

Centro de Perfeccionamento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), realizaria avaliações de desempenho dos professores. Caso o professor não apresentasse nível insatisfatório por três anos consecutivos, deixaria de pertencer ao quadro docente. A lei gerou uma série de polêmicas e levou o Colégio de Professores a sugerir uma proposta diferenciada, com caráter formativo, contudo, a proposta do Ministério de Educação tem predominado; **Alemanha:** as universidades emitem título de licenciado, mas para ser professor é necessário realizar prática docente por dois anos a fim de prestar o exame de graduação docente expedido pelos Estados, o qual é pré-requisito para o exercício da profissão.

3.1 A lógica da fragmentação como forma de atender a demanda emergencial por formação de professores

A partir do Censo da Educação Superior e do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados sobre a adequação qualitativa e quantitativa do contingente de professores atuantes na educação básica foram utilizados pelo professor Dilvo Ristoff⁶⁹ com o objetivo de gerar um diagnóstico sobre as licenciaturas e a Educação Básica brasileira. Sua conclusão foi a de que o número de profissionais licenciados seria, exceto em Física e Química, suficiente para atender com folga à demanda estimada de professores da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). As licenciaturas, entretanto, padecem fortemente de dupla evasão: a evasão durante o curso e a evasão após o curso. Essa evasão se observa, segundo o professor, pelo fato de que mais da metade dos licenciados não exercem a profissão para a qual se prepararam, não obstante a demanda efetivamente existente. Nos casos mais graves, em Física e Química, essa tendência atinge cerca 65,9% e 74,6% dos graduados.

Outra questão constatada no diagnóstico é que, em todas as regiões, o número de licenciados atuantes na Educação Básica é sempre muito inferior ao número de pessoas efetivamente licenciadas. A análise dos dados apresentada por Ristoff resultou nas seguintes conclusões:

- 1- há mais professores atuantes em todas as disciplinas da educação básica do que a demanda hipotética projetada para o seu atendimento (há 323.109 docentes em exercício a mais do que a demanda estimada para o ensino fundamental (5ª a 8ª Série) e médio, o que equivale a uma oferta de docentes 44,5% acima da demanda);
- 2- nos últimos cinco anos, cresce anualmente em todas as licenciaturas o número de ingressantes e de concluintes;
- 3- em todas as disciplinas, exceto em Física e Química, há mais professores licenciados nos últimos vinte e cinco anos do que a demanda

⁶⁹ Dilvo Ristoff fez parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi diretor de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DEB-P/CAPES) e é professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

hipotética projetada para o atendimento das necessidades do ensino médio e fundamental de 5ª a 8ª Série;

4- em Física e Química, mesmo que todos os licenciados nos últimos vinte e cinco anos exercessem a profissão de professor do ensino médio, ainda assim seria impossível atender à demanda hipotética para o atendimento destas disciplinas; Em Física a demanda hipotética é aproximadamente três vezes superior ao número de licenciados nos últimos 25 anos e em Química mais de duas vezes;

5- em todas as áreas, inclusive em Física e Química, o número de licenciados é consideravelmente maior do que o número de professores licenciados atuantes, indicando forte evasão profissional apesar da grande disponibilidade de postos de trabalho. (RISTOFF, [s.d.], mimeo).

O relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, de maio de 2007, produzido pela Comissão Especial⁷⁰ instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB) para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio demonstrou que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente.

O estudo destaca que, se comparado a outros países, o Brasil investe muito pouco na Educação Básica, mesmo em relação àqueles economicamente mais próximos e aos situados na América do Sul, como Argentina e Chile e, ainda, é um dos países que tem a menor remuneração para a carreira docente. A falta de professores de Física, Química, Matemática e Biologia poderá, segundo o relatório, ocasionar um “apagão” do Ensino Médio, por isso, a comissão especial designada para tratar do tema propôs medidas emergenciais e estruturais que podem ser assim sintetizadas:

⁷⁰ Os Conselheiros membros da Comissão foram Antonio Ibañez Ruiz (presidente), Mozart Neves Ramos (relator) e Murílio de Avellar Hingel.

- contratação de profissionais liberais para atuarem como docentes, especialmente para as disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia, mediante a aprovação em curso de Complementação Pedagógica;
- aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes;
- bolsas de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada de Ensino Médio;
- incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores;
- incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente;
- contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas;
- uso complementar das telessalas para o ensino nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, com a implantação do ensino combinado (presencial e a distância).

De acordo com o documento “Considerações sobre o relatório escassez de professores no Ensino Médio”, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de 2007, o “apagão” do Ensino Médio, como vem sendo chamada a crise do déficit de professores é uma crise anunciada desde a década de 1990. Em 1997, a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP), nº 02/1997, com o objetivo de oferecer programas de complementação pedagógica a bacharéis de quaisquer áreas para atuarem na Educação Básica demonstrou uma tentativa de resolver, emergencialmente, o problema.

Em que pese a expansão da Educação Superior e do crescente número de licenciados, a falta de professores na Educação Básica se explica pela ausência de uma política efetiva de valorização dos professores. A superação dos problemas apontados no diagnóstico não é fácil, pois demanda mudanças na configuração da própria sociedade capitalista. Algumas ações foram realizadas, no governo Lula, para o enfrentamento da problemática da falta de professores a fim de atender as demandas emergenciais. Dentre elas podemos destacar:

a) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores: A rede foi criada em 2004 e é composta por universidades que possuem centros de pesquisa, os quais deverão elaborar e coordenar programas de formação continuada para professores da Educação Básica que pertencem aos sistemas estaduais e municipais de educação. A Rede Nacional de Formação Continuada constituiu-se pela celebração de convênios com universidades selecionadas por meio de edital. Os centros foram articulados entre si e com outras Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de produzir materiais instrucionais e orientação

para cursos a distância, semipresenciais, para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

b) Pró-Letramento: O Pró-letramento, criado em 2005, é um programa de formação continuada de professores, voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse programa do MEC é realizado em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos Estados e municípios.

c) Pró-licenciatura: O Pró-Licenciatura é um programa destinado a professores que trabalham nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino e que não possuem a licenciatura exigida para o exercício da função. É um programa de formação inicial a distância, semipresencial, que teve início em 2005, com consulta pública às instituições de ensino superior interessadas em oferecer cursos de licenciatura a distância em parceria com o governo federal.

d) Proinfantil: O Proinfantil teve início em 2005 e destina-se aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e em escolas das redes públicas, municipais e Estaduais, bem como da rede privada sem fins lucrativos. É um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, que tem duração de 2 anos, com carga horária de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada.

e) Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: O programa tem como objetivo cadastrar Instituições de Ensino Superior capazes de oferecer cursos de formação continuada, na modalidade semipresencial, para professores em exercício nas escolas públicas Estaduais de Ensino Médio. Os cursos ofertados são de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. As Secretarias de Educação terão os recursos assegurados por meio de convênio com o MEC e a Secretaria de Educação Básica (SEB), para contratação das instituições selecionadas.

f) Prolind: É um programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. Em 2008, o MEC convocou as IES públicas Federais e Estaduais, por meio de edital, para apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas para formação de professores para o exercício da docência aos indígenas. O Prolind tem como objetivo específico apoiar os projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais para formar professores para a docência na segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades indígenas em

consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena.

g) Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica: A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC realizou em 2008 consulta pública para recebimento de propostas de licenciaturas para as disciplinas da educação profissional e tecnológica. Tal iniciativa tem como objetivo suprir a carência de pessoal docente qualificado para atuar na educação profissional.

h) Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência: Esse programa foi implantado inicialmente pela SESu/MEC em 2006, com 26 projetos aprovados, reeditado em 2007, com 47 projetos e, em 2008, já sob a responsabilidade do MEC/CAPES/DEB-P foram aprovados 49 projetos. Podem submeter projetos para apreciação as IES federais e estaduais envolvidas com os cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância, para formação de professores em todas as áreas do conhecimento. O Prodocência tem por objetivo selecionar propostas que contemplem um conjunto de atividades relevantes para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes.

O desenvolvimento desses programas de formação evidencia a preocupação do MEC em buscar soluções para o problema da falta de professores na Educação Básica. Entretanto, a criação de inúmeros programas de formação demonstra uma **fragmentação** que inviabiliza o desenvolvimento de um projeto articulado de formação que represente uma política orgânica de Estado. A recorrente ênfase dos documentos oficiais que normatizam os programas apresentados na necessidade de atender as exigências do mundo atual, sem uma crítica aos problemas enfrentados, revela a articulação da educação às demandas do capital.

A realização dos programas de formação por meio de editais/convênios é uma política de “balcão/leilão”. Essa política de focalização representa um verdadeiro “mercado” de ofertas de inúmeros cursos e percursos de formação que **flexibilizam**, ao extremo, a formação de professores. Vale destacar que os professores das IES envolvidos nesses projetos de formação normalmente possuem carga horária de 40 horas, alguns com dedicação exclusiva, que, embora recebam remuneração específica, acumulam atividades, o que poderia comprometer a qualidade do trabalho que desenvolvem.

A utilização de editais para seleção das instituições que irão trabalhar com a formação de professores concretizou, nesse campo, a **lógica do mercado**. A adoção dos padrões do mercado no espaço

público promove a alocação diferencial de recursos e a responsabilização da instituição pela sua capacidade/incapacidade de ser contemplada no edital. Aplicada à formação de professores, essa lógica se realiza pela celebração de contratos com as instituições educativas que queiram (e possam) se beneficiar de financiamentos estatais para a realização de cursos de formação que atendam aos padrões estabelecidos pelo MEC, fazendo com que o processo de formação se ajuste à demanda.

Outra questão problemática é que a modalidade de educação a distância escolhida como forma preferencial de organização dos programas de formação de professores acima citados desloca para os espaços de trabalho o *locus* da formação. Tais espaços não possuem condições de infraestrutura, o que, associado a uma carga horária restrita, acaba promovendo um **aligeiramento** da formação.

Importa, no entanto, destacar que, no governo Lula, a criação de um Sistema Nacional de Formação de Professores para colaborar efetivamente na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os atuais indicadores de desempenho da Educação Básica é uma preocupação central. A elaboração de uma política orgânica de formação de professores poderá consolidar o tão necessário Sistema Nacional de Formação.

Já que não é possível aprofundar a análise de todas as ações para a formação de professores no governo Lula, para fins deste estudo, destacarei as políticas de formação de professores delineadas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por entender que ele representa um plano de governo que pretende superar ou diminuir a fragmentação das políticas educacionais,

Nas seções seguintes do trabalho, apresentarei a análise dos documentos oficiais que compõem a amostra empírica da pesquisa. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), a proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), a “nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-2007) como agência reguladora da formação de professores, o processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008) e a aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). Tais políticas são tomadas como elementos centrais da pesquisa no sentido de desvelar em que medida as ações do MEC têm contribuído para superar os fundamentos da agenda pós-moderna, bem como para verificar as possibilidades de construção de uma proposta orgânica e consistente para a formação de professores como política de Estado e de nação.

3.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação: sua configuração, seus avanços e limites

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado em 15 de março de 2007 e lançado oficialmente pelo MEC no dia 24 de abril, agregando ações que pretendem contribuir para melhorar a qualidade da educação. Saviani (2007c, p.1233) afirma que

na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas.

Partindo da análise de Saviani, o PDE não pode ser desvinculado das estratégias mais amplas que buscam acelerar o crescimento econômico do país. Há uma profunda articulação entre o PAC e o PDE, pois, na ótica do Estado, os avanços econômicos dependem de ações no campo da educação que possibilitem a preparação dos sujeitos para as demandas do contexto produtivo, demonstrando que o PDE é um plano de governo para a educação.

O PDE gerou uma série de manifestações, tanto favoráveis quanto desfavoráveis. Lideranças e pesquisadores da educação posicionaram-se de forma contrária à maneira como o PDE foi planejado. Ruiz (2007), Freitas, H. (2007b), Aguiar (2007), Mendonça, E. (2007), Gracindo (2007) e Cara (2007) destacaram a ausência de um amplo diálogo entre as instituições e profissionais que militam na educação, no processo de elaboração do referido plano. Ao eleger alguns interlocutores, o MEC afastou outros da discussão e planejamento das propostas do PDE. Freitas, H. (2007b, p.14) considera que

[...] ao eleger os segmentos envolvidos no movimento Todos pela Educação [...] como os interlocutores válidos, indica que serão estes

segmentos da sociedade civil organizados nas ONGs, empresariado, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Undime, que passarão a orientar as ações e dirigir programas nas escolas da educação básica.

Além dessa questão, outros problemas são apontados como: a) a predominância de uma concepção de educação que prioriza resultados, pois o plano está ancorado em um índice de desenvolvimento da educação de natureza puramente quantitativa (RUIZ, 2007; MENDONÇA, E., 2007); b) a descontinuidade das políticas, especialmente porque o PDE não foi elaborado a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 (FREITAS, H., 2007b); c) a tendência de se considerar que o fracasso da educação é apenas um problema gerencial (GRACINDO, 2007).

Outro questionamento bastante frequente entre os pesquisadores foi sobre a possibilidade de o PDE ser chamado de plano. De acordo com Saviani (2007c, p.1239), ao confrontarmos o PNE⁷¹ com o PDE, é possível constatar que o segundo não pode ser denominado de plano. “Ele se constitui, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.” Apenas no plano teórico, as ações do PDE buscam concretizar os objetivos do PNE, mas de fato ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e das metas deste último (SAVIANI, 2007c).

Ruiz (2007, p.9) considera que “o nome de Plano não coaduna com o seu conteúdo. Teria sido melhor, de acordo com o apresentado, chamá-lo de Ações para o Desenvolvimento da Educação, pois é isso que ele lembra.” Gracindo (2007, p.29) também considera que “[...] o PDE não é um Plano, na concepção tradicional de documento que reflete um planejamento organicamente construído, com propostas de objetivos e metas a serem alcançados.” O PDE, para Cara (2007, p.35),

[...] não possui a envergadura de um plano. Conceitualmente, um plano se compõe por um conjunto de medidas estruturadas e articuladas entre si, visando a um objetivo. A eleição, a

⁷¹ Vale destacar, a partir dos estudos de Saviani (2007c), que o PNE foi aprovado no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e sofreu nove vetos do presidente que inviabilizaram a implantação de uma série de importantes reivindicações. O Partido dos Trabalhadores encabeçou a apresentação do PNE a partir das propostas dos Congressos Nacionais de Educação, entretanto, a vitória de Lula nas eleições de 2002 não fez com que os vetos do presidente anterior fossem derrubados.

estruturação e a articulação dessas ações são justificadas pela elaboração de um diagnóstico crítico, seguida pelo estabelecimento de um cronograma de implantação e execução das mesmas. Esta última etapa deve ser monitorada e avaliada por meio do cumprimento de metas, quantitativas e/ou qualitativas.

A despeito de tais considerações, é necessário levar em conta que o PDE representa a sistematização de necessidades e demandas que advêm das lutas entre grupos sociais distintos e que almejam concretizar determinado projeto de sociedade. Aguiar (2007) destaca que as políticas públicas resultam das lutas entre grupos sociais e, conforme o resultado dos embates, há aqueles que conseguem inscrever suas demandas na agenda de governo. Assim, a autora enfatiza a importância da mobilização docente na definição de políticas educacionais:

Não obstante os avanços conseguidos em decorrência das lutas empreendidas, os educadores, historicamente, não têm conseguido alcançar todos os objetivos inscritos em suas pautas de reivindicações há mais de duas décadas. E dificilmente essas reivindicações serão atendidas plenamente. Isto significa, numa determinada perspectiva, que precisamos estar permanentemente engajados nas lutas, nos espaços que sejam atinentes à nossa própria atuação como profissionais e como cidadãos. (AGUIAR, 2007, p.18).

A autora também destaca a necessidade de compreendermos as intensas disputas que geram decisões no interior do aparelho de Estado. Enfatiza que os setores organizados da sociedade civil eram entendidos como forças sociais progressistas, de esquerda. Todavia, uma análise mais atenta do cenário atual do nosso país revela que vários grupos estão organizados no sentido de influenciar os rumos da política nacional. Na educação, o movimento *Compromisso Todos pela Educação*⁷² é “[...] um movimento capitaneado por empresários que

⁷² Esse movimento foi lançado em 6 de setembro de 2006 e se constituiu pelo aglomerado de representantes: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Gerda, Banco Itaú, Instituto Eco-Futuro/Suzano Papel e Celulose, SESC/SP, Fundação Bradesco, Banco Real, Organizações Globo, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Instituto Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário,

emergiu recentemente na sociedade, e que certamente dispõe de recursos de poder para influenciar o campo da política de educação básica. É um novo ator que aparece e oriundo da sociedade civil” (AGUIAR, 2007, p.19).

Sobre essa questão, Martins (2009, p.27) destaca que tal movimento

[...] atua segundo as referências do neoliberalismo da Terceira Via, uma proposta neoliberal para o século XXI, preconizando a possibilidade da existência de um “capitalismo de face humanizada”, justamente quando as formas de exploração se radicalizam chegando a níveis dramáticos para a existência humana.

Apesar dos problemas apontados, o PDE tem um sentido positivo, conforme análise de Saviani (2007c), pois demonstra uma preocupação em atacar o problema qualitativo da Educação Básica brasileira. De acordo com o autor, o PDE se assenta em dois pilares: a) o *técnico*, que se apóia em dados estatísticos sobre o funcionamento das redes escolares de Educação Básica e nos instrumentos de avaliação que possibilitaram a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); b) o *financeiro*, que corresponde aos recursos básicos para a concretização das ações do PDE oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Sob a perspectiva de Mendonça, E. (2007), uma dimensão positiva do PDE é o fato de a educação ser incluída na agenda do país como aspecto necessário e relevante para o seu desenvolvimento. Gracindo (2007) também destaca que muitas ações do PDE são positivas em relação às políticas de financiamento que buscam erradicar o analfabetismo. Não aprofundarei a análise de todas as ações que compõem o PDE no sentido de apontar os seus problemas e avanços para a educação brasileira.⁷³ Destacarei, contudo, as bases conceituais

Instituto Ethos de Responsabilidade Social, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco Santander, entre outros. Foram definidas cinco metas que devem ser alcançadas até 2022: **Meta 1** – toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; **Meta 2** – toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; **Meta 3** – todo aluno com aprendizado adequado à sua série; **Meta 4** – todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; **Meta 5** – investimento em educação ampliado e bem gerido.

⁷³ Para uma apreensão detalhada das ações do PDE, consultar Saviani (2009).

do PDE e as questões que se relacionam diretamente com as políticas de formação de professores por serem o objeto do presente estudo.

O Plano de Desenvolvimento da Educação está sustentado em seis pilares conceituais: **visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social** (BRASIL, [2007]).

No livro intitulado *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas* que, embora sem data, foi lançado em outubro de 2007⁷⁴, estabelece-se uma aproximação da noção de sistema com o “enfoque sistêmico”. De acordo com Saviani (2008, p.229), “[...] não podemos perder de vista que a organização dos sistemas nacionais de ensino antecede historicamente em mais de um século ao advento do chamado ‘enfoque sistêmico’. Portanto, trata-se de coisas distintas.” Saviani (2008, p.229-230) explica que o enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que se articula ao método estrutural-funcionalista de analisar os fenômenos e, quando aplicado à educação, esse enfoque diz respeito a um dos possíveis modos de se analisar o fenômeno educativo. “Em contrapartida, a noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado.”

A **visão sistêmica da educação** se desenvolve no PDE a partir do pressuposto de que o desenvolvimento nacional só será garantido “[...] se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos” (BRASIL, [2007], p.6). Para tanto, é necessário, de acordo com o PDE, a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional, garantindo a multiplicidade e não a uniformidade. A concepção adotada é explicitada nos seguintes termos:

Diferentemente da visão sistêmica que pauta o PDE, predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e

⁷⁴ O lançamento do livro com a justificação e exposição dos princípios do PDE só ocorreu quando a proposta já estava em execução.

fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal. (BRASIL, [2007], p.7).

O que se observa é que o enfoque sistêmico embasa o PDE, que tem como um dos objetivos integrar a educação brasileira. Esse enfoque foi proposto por Kahn e Katz, tomando como base a teoria geral dos sistemas do biólogo Von Bertalanffy que procurou introduzir, no campo das ciências sociais, conceitos da física, da biologia e da cibernética, demonstrando uma tendência de integração das ciências naturais e sociais.

Ludwig von Bertalanffy apresentou a *Teoria Geral dos Sistemas* pela primeira vez em 1937, no seminário de filosofia de Charles Morris na Universidade de Chicago, e foi resumida da seguinte maneira:

Até aqui a unificação da ciência tem sido vista como a redução de todas as ciências à física, a resolução final de todos os fenômenos em acontecimentos físicos. De nosso ponto de vista a unidade da ciência ganha um aspecto mais realista. A concepção unitária do mundo pode ser baseada não na esperança possivelmente fútil e certamente forçada de reduzir por fim todos os níveis da realidade ao nível da física, mas antes na isomorfia das leis em diferentes campos. (VON BERTALANFFY, 1975, p.75-76).

O sistema foi definido por Von Bertalanffy (1975, p.84) como um complexo de elementos em interação. Na análise do autor, a teoria geral dos sistemas deveria ser um dispositivo regulador na ciência, “[...] deveria ser metodologicamente um importante meio para controlar e investigar a transferência de princípios de um campo para outro, a fim de que não seja mais necessário duplicar ou triplicar a descoberta dos mesmos princípios [...]” (VON BERTALANFFY, 1975, p.115).

A incorporação das contribuições de Von Bertalanffy nas análises de Katz e Khan foi adaptada e recebeu influências do funcionalismo de Talcott Parsons. Na obra *Psicologia Social das Organizações*, Katz e Kahn consideram as organizações como sistemas abertos de papéis, normas e valores que reduzem a variabilidade do comportamento humano e promovem a adaptação ao ambiente (KATZ; KHAN, 1970). A ênfase na funcionalidade dos sistemas destaca que os

valores e normas promovem o equilíbrio e a adaptação social dos sistemas organizacionais. A vertente funcionalista não aborda a historicidade dos sistemas sociais e omite os seus conflitos, pois descreve as instituições sociais apenas através de seus efeitos e não explica a causa desses efeitos.

Saviani (2009, p.22-23) afirma que

pela sua vinculação com o método estrutural-funcionalista, o “enfoque sistêmico” resulta incompatível com a perspectiva de superação das dicotomias, identificada com a visão dialética, presente no “Livro sobre o PDE”. Com efeito, o “enfoque sistêmico” deriva de uma concepção mecanicista que tende a perpetuar a forma de sociedade existente.

A educação, na perspectiva assumida no documento do PDE, busca promover relações com a ordenação do **território** e com o **desenvolvimento** econômico e social. No PDE (BRASIL, [2007], p.6) “o enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem.” A consideração de que as clivagens culturais e sociais derivam da geografia e da história é uma abstração mistificadora. O antagonismo estrutural entre capital e trabalho como gerador das desigualdades sociais sequer é mencionado no plano.

Considera-se que “o enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado” (BRASIL, [2007], p.6-7).

A intenção de promover o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social se configura, com o PAC e o PDE, como planos de ação governamental que demandam a colaboração dos entes federados para a sua concretização. Assim, o **regime de colaboração**, como um dos pilares do PDE, é reafirmado a partir dos princípios constitucionais que organizam as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios em matéria educacional.

No PDE (BRASIL, [2007], p.10), o “regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da

educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia.”

A União passa a assumir, com o PDE, maiores compromissos financeiros e, em contrapartida, utiliza mecanismos de **responsabilização**, valorizando a **mobilização social** para o acompanhamento e fiscalização das ações educacionais. A justificativa para a definição desses propósitos é a seguinte:

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. (BRASIL, [2007], p.11).

Conforme análise de Freitas, L. (2007, p.964), está ocorrendo um aprofundamento das políticas liberais da era FHC sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. “Os que nele votamos esperávamos, já no primeiro mandato, uma mudança significativa de rota. Não ocorreu. Agora, assistimos à sua conversão plena às propostas liberais de ‘responsabilização’ [...]”

A responsabilização (*accountability*⁷⁵) deve ser substituída, segundo Freitas, L. (2007), por uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola para a melhoria da qualidade, com vistas à igualdade de resultados. A mera igualdade de oportunidades é uma estratégia da ideologia liberal que se baseia na meritocracia. Essa ideologia se expressa no PDE (BRASIL [2007], p.6) que busca “[...] garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade. [...] A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais.”

Na opinião de Mészáros (2007, p.234, grifo do autor), “[...] a proclamada ‘igualdade de oportunidade’ não poderia corresponder a nada mais do que a uma *concha formal vazia*. Pois a fórmula em si mesma tem como premissa explícita a rejeição implacável e cínica da ‘igualdade de início’.”

⁷⁵ Não é possível traduzir com exatidão o termo em inglês *accountability*. Ele tem sido traduzido como responsabilidade, responsabilização, no sentido de prestação de contas. Como conceito, *accountability* tem origem na gestão empresarial e se refere à prestação de contas centrada nos resultados.

O viés meritocrático também aparece no documento do PDE ao citar as diretrizes que orientam o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Dentre elas, destaca-se: “valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola” (BRASIL, [2007], p.24).

A responsabilização recai sobre os alunos e os profissionais que trabalham na escola, já que as políticas educacionais “oportunistam igualmente” o direito de aprender. Freitas, L. (2007, p.981) destaca que a questão central não é ser contra a avaliação externa, mas ser “[...] contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a ‘teoria da responsabilização’ liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos.”

Não obstante a crítica aos princípios gerencialistas no campo educacional, o PDE, ao adotar a visão sistêmica e a responsabilização como conceitos basilares, acaba recaindo numa abordagem gerencial que introduz a lógica da produtividade existente no setor privado.

O surgimento do modelo gerencial (*managerialism*) de Estado ocorreu, segundo Abrucio (1997), a partir de um conjunto de fatores: crise econômica mundial, iniciada em 1973, na primeira crise do petróleo, e retomada ainda com mais força em 1979, na segunda crise do petróleo; esse momento de escassez gerou uma grave crise fiscal do Estado; a globalização e todas as transformações tecnológicas que transformaram a lógica do setor produtivo também afetaram o Estado, resultando na perda de parcela significativa do seu poder de ditar políticas macroeconômicas. Em resumo, da crise do modelo burocrático surge um Estado com menos recursos e menos poder que realiza “corte de gastos — inclusive de pessoal —, aumento da eficiência e atuação mais flexível do aparato burocrático, tudo isto estava contido na cartilha do modelo gerencial, tal como era proposto pelos reformadores do começo da década de 80” (ABRUCIO,1997, p.10).

Os precursores do modelo gerencialista puro foram os conservadores ingleses e os republicanos americanos⁷⁶. Foi, porém, modificado por um processo de defesa da modernização do setor público e pela incorporação de conceitos como busca contínua da qualidade,

⁷⁶ Os governos neoliberais de Thatcher (1979 – Grã-Bretanha) e Reagan (1980 – EUA) foram os pioneiros na reformulação da administração pública baseada no modelo gerencialista puro que tinha como principais objetivos a busca da eficiência e produtividade, com a redução dos gastos públicos.

descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos (ABRUCIO, 1997).

No quadro abaixo, Abrucio (1997) compara as três visões da administração pública inglesa que surgiram do debate sobre o *managerialism* aplicado ao governo:

Modelo gerencial puro	<i>Consumerism</i>	<i>Public service orientation</i>
Economia/eficiência (produtividade)	Efetividade/qualidade	<i>Accountability</i> /eqüidade
<i>Taxpayers</i> (contribuintes)	Clientes/consumidores	Cidadãos

Quadro 4 - Respostas à crise do modelo burocrático inglês

Fonte: Abrucio (1997, p.12).

Importa destacar que há diferenças entre as teorias, mas elas não são excludentes. O princípio da responsabilização (*accountability*) deriva do modelo gerencial puro, que apresentava limites, porque, de acordo com Abrucio (1997, p.21),

desde a metade da década de 80, o governo britânico vem se utilizando do referencial da qualidade na avaliação de resultados das agências e dos programas. Isto ocorreu, em primeiro lugar, por causa das críticas contra a ênfase dada inicialmente à mensuração da eficiência e não da efetividade dos serviços públicos.

A ênfase na responsabilização e na mobilização social como dimensões indispensáveis para a concretização dos objetivos do PDE revela que o modelo gerencialista associado ao enfoque sistêmico são princípios que fundamentam a administração pública da educação no governo Lula. Dourado (2007, p.932) considera que “o PDE, nesse cenário, tem foco e ação político-pedagógica baseados em concepção gerencial, cujo processo ignora o esforço desenvolvido pelo MEC no apoio técnico e financeiro para a democratização da gestão escolar.”

Na seção seguinte darei prosseguimento à análise do PDE, com destaque às principais propostas para a formação de professores.

3.2.1 O PDE e suas propostas para a formação de professores: a Universidade Aberta do Brasil como prioridade

O Plano de Desenvolvimento da Educação apresenta como questões centrais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passa a fomentar a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação, são as principais ações do PDE para a formação de professores.

Dentre as ações do MEC, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, estabelece a obrigação de se fixar um piso salarial nacional do magistério⁷⁷. A definição dessa questão é fundamental para a valorização do trabalho dos professores. Uma política global de formação requer a articulação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho, salários e carreira. A luta por jornada integral em um único estabelecimento de ensino, com a destinação de 50% da jornada para as aulas e o tempo restante para as atividades de planejamento, atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, atendimento aos pais, participação em reuniões, são medidas essenciais para melhorar a qualidade do ensino. Freitas, H. (2007a) e Saviani (2007c) destacam essas ações como imprescindíveis para a melhoria da educação. Por isso, na implantação do PDE, deve ser considerada a relação entre: condições de trabalho, salário e formação.

A prioridade dada pelo PDE à Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores tem suscitado discussões entre os pesquisadores da área. A formação continuada de professores, bem como a formação inicial de professores em exercício já vinha acontecendo, desde o início do governo Lula, por meio de programas de formação a distância. Entretanto, a criação da UAB⁷⁸, oferecendo

⁷⁷ A insatisfação dos professores em relação à proposta do piso salarial contribuiu para que, no dia 19 de outubro de 2008, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciasse na 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que o piso salarial nacional dos professores deve superar R\$1 mil em 2009, com a correção na Lei nº 11.738, que estabelece um piso de R\$ 950,00. O Ministro destacou, também, que as diretrizes da carreira do magistério serão revistas. Entretanto, a lei foi aprovada mantendo o piso em R\$ 950,00.

⁷⁸ A Universidade Aberta do Brasil foi criada em 2005 e aprovada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, voltada para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com

prioritariamente cursos de licenciatura, demonstrou uma expansão da formação inicial de professores na modalidade a distância.

De um lado, tal ação contribuirá para limitar, senão inviabilizar, a disseminação de cursos de formação a distância aligeirados e mercantilizados, pois a ênfase dada à oferta de cursos superiores a distância em universidades públicas de forma articulada com os pólos de apoio presencial poderá conferir-lhes maior grau de qualidade. Por outro lado, contraria a posição do movimento de educadores, que considera que programas de educação a distância para a formação de professores deviam ser antecedidos pela formação inicial presencial. O ensino a distância, para Saviani (2007c, p.1250),

[...] como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades.

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2007), a política de formação inicial e continuada, proposta somente através dos cursos a distância, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil, é uma fragilidade do PDE. Segundo Freitas, H. (2007b), o PDE é totalmente omissivo quanto à formação inicial de professores nas universidades públicas, uma vez que enfatiza a ampliação da UAB como alternativa para o atendimento massivo da formação. Para a autora, é uma política compensatória e emergencial que visa a suprir a ausência de ofertas de cursos na rede pública de Educação Superior.

A Universidade Aberta do Brasil⁷⁹ não é propriamente uma universidade, mas um sistema que busca articular as instituições públicas já existentes com o objetivo de expandir, por meio da modalidade a distância, os cursos de Educação Superior no país. Os municípios interessados em ofertar cursos devem organizar um pólo de apoio presencial com a infraestrutura necessária para o desenvolvimento

a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país.

⁷⁹ Universidade Aberta do Brasil é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) que faz parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), com parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC).

dos cursos ofertados (biblioteca, laboratórios, apoio de tutores, etc.). A seleção dos pólos e das universidades que irão ofertar os cursos acontece a partir de editais⁸⁰ publicados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), e os alunos que têm interesse em participar do programa são selecionados por meio de vestibular.

As instituições superiores possuem um coordenador UAB e um coordenador suplente que são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades administrativas e pelo gerenciamento dos contatos entre o MEC e os pólos associados. Além dos coordenadores, as IES devem disponibilizar um tutor a distância que apóia os alunos em seus estudos, bem como os professores que realizam as aulas em espaço virtual. Nos pólos de apoio presencial há um coordenador de pólo que realiza os contatos com os coordenadores UAB nas IES e MEC e um tutor presencial para dar apoio aos alunos *in-loco*.

O objetivo do MEC é chegar em 2010 com mil pólos em funcionamento e alcançar um total de 300 mil novas vagas no sistema de educação superior⁸¹.

Assim como a UAB, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁸² é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de um programa que selecionará, por meio de edital, instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuam cursos de licenciatura e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de Educação Básica públicas dos municípios, dos Estados ou do Distrito Federal.

O programa concederá bolsas de iniciação à docência a estudantes, bolsas de coordenação a professores coordenadores e bolsas de supervisão aos professores supervisores, a fim de incentivar a formação de professores para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio, onde a demanda é maior. A ação atende ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

⁸⁰ O primeiro edital foi lançado em 20 de dezembro de 2005, chamado de UAB I, e foi destinado às Universidades Federais para envio de propostas de cursos de graduação sequenciais, *lato sensu* e *stricto sensu*, com foco em cursos de formação de professores. O segundo edital (UAB II) foi lançado em 18 de outubro de 2006 e direcionado às universidades públicas federais, estaduais, municipais e CEFETs.

⁸¹ Essa meta foi alcançada com o lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009.

⁸² O primeiro edital foi lançado em 12 de dezembro de 2007.

A UAB e o PIBID são ações estratégicas para resolver o problema da falta de professores na Educação Básica. Contudo, os pólos de apoio presencial não possuem as mesmas condições de estudo e trabalho das instituições de Ensino Superior, prejudicando a inserção dos alunos num espaço acadêmico que possibilite a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A UAB tende a ser mais um espaço de profissionalização do que de efetiva formação integral dos sujeitos. O estudo realizado por Malanchen (2007, p.110) aponta que:

como uma das respostas às reivindicações da população, no que se refere à democratização da educação, nos moldes em que se apresenta, as propostas de EAD estão, na verdade, configurando-se como um processo de massificação da educação, especialmente do ensino superior. É evidente que a validade dessas questões não se restringe apenas à EAD, tendo em vista que, para que qualquer processo de democratização da educação superior se efetive, independente da modalidade, não basta que seja ampliado o número de vagas nas instituições, mas, sobretudo, que essa expansão se dê com a garantia das condições objetivas de acesso ao conhecimento científico, pesquisa e extensão. Assim, além do acesso, há que se pensar na permanência com qualidade, de forma que a tônica da expansão não fique restrita à melhoria dos indicadores educacionais.

Apesar de a UAB ser um programa da CAPES que tem como prioridade o atendimento da demanda emergencial por formação de professores⁸³, não fica claro se este programa é temporário ou se concretizará uma política de formação superior permanente. Freitas, L. (2007, p.974) considera que “estamos agora diante de um ‘neotecnicismo’ [...], em que acordos de gestão com prefeitos (em cascata para dentro dos sistemas), responsabilização e treinamento do professor via CAPES e Universidade Aberta do Brasil são a estratégia.” A incorporação da UAB e do PIBID como programas da CAPES compõe o conjunto de ações que lhe são atribuídas a partir do novo papel que assume em 2007, o qual passarei a examinar em seguida.

⁸³ A UAB tem como prioridade a formação de professores, mas poderá ofertar qualquer curso de Educação Superior.

3.3 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior como agência reguladora da formação dos profissionais da educação

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi implantada com a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 2008). Com a Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992, a CAPES torna-se uma fundação com a seguinte finalidade:

Art. 2º A fundação Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado.

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, dá uma nova redação ao Art. 2º da Lei 8.405, atribuindo um novo papel a CAPES:

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

A CAPES, com a ampliação do seu campo de atuação, assumiu responsabilidades que antes eram da competência da Secretaria de Educação Básica, da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação a Distância. A CAPES, como reguladora da formação dos profissionais da educação, é uma agência mediadora do Estado, que centraliza decisões. Ao longo de seus anos de atuação, demonstrou ser eficiente nos processos reguladores da pesquisa e produção de

conhecimento na pós-graduação. Mas, apesar do aspecto positivo de centralizar a pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade, Kuenzer e Moraes (2005) destacam como aspectos negativos a exacerbação quantitativista e o surto produtivista gerado pela ênfase nas exigências à produção acadêmica. O objetivo central da “nova” CAPES é, de acordo com Freitas, H. (2007a, p.1218, grifo da autora),

[...] implantar *um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação*, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação.

Desse modo, a autora alerta para o fato de que a Educação Básica e seus profissionais ficam submetidos à lógica produtivista, instituindo a competitividade entre as IES e entre os professores da Educação Básica, como tem acontecido com a pós-graduação.

Ball (2002) destaca que as reformas são processos de re-regulação, pois o Estado não abandona o seu controle, mas estabelece uma nova forma de controle e impõe novas formas de disciplina como a competição, a eficiência e a produtividade. “E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no autointeresse institucional, pragmatismo e valor performativo” (BALL, 2002, p.7). Para o autor, a cultura da performatividade competitiva gera a individualização, a comparação e a mercadorização, levando as instituições educacionais a sistematizarem diferentes respostas estratégicas.

Algumas instituições educacionais tornar-se-ão no que for necessário tornar-se para florescer no mercado. Para elas, o coração do projecto educacional é aberto e esvaziado. A autenticidade corre o perigo de ser inteiramente substituída pela plasticidade. Consequentemente, a promoção e representação institucionais assumem as qualidades da falta de profundidade, da superficialidade pós-moderna. (BALL, 2002, p.16).

Nesse sentido, Freitas, H. (2007a) destaca que é necessário um olhar atento no sentido de identificar em que medida as atuais iniciativas de regulação realmente desenvolverão processos de elevação da

qualidade da Educação Básica. Tal atenção é importante para que, no âmbito das contradições, seja possível estabelecer uma contrarregulação que possibilite o desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador.

O que se evidencia é que há, nesse contexto, uma reposição do papel centralizador do Estado por meio de agências de regulação. Para Barroso (2005, p.727), “a actual difusão, no domínio educativo, do termo ‘regulação’ está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas.” Segundo o autor, o papel regulador do Estado faz parte das propostas de modernização da administração pública. Tal regulação é mais flexível na definição dos processos, mas rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. No Brasil, a CAPES é uma agência reguladora que, sob a ótica do Estado gerencialista, exerce, com eficiência, a avaliação dos resultados da pós-graduação, o que faz com que ela seja indispensável, deste ponto de vista, para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Para dar conta das mudanças propostas pelo MEC, a CAPES passou a ter, além de um Conselho Superior e um Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, um Conselho-Técnico Científico da Educação Básica. A recente reestruturação da CAPES instituiu a passagem de todos os cursos de formação para o interior desta agência e de suas Diretorias. Assim, de acordo com o seu novo estatuto, haverá seis diretorias: a) Diretoria de Relações Internacionais (DRI); b) Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB); c) Diretoria de Avaliação (DAV); d) Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB-P); e) Diretoria de Educação a Distância (DED); e f) Diretoria de Gestão (DGES).

O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica foi criado a partir da nova configuração da CAPES e é composto de três Comitês⁸⁴:

Comitê 1 - Acompanhamento e Avaliação da Política Nacional de Formação de Professores, que se ocupa da formação inicial e continuada dos professores da educação básica e do Plano de Ações Articuladas

⁸⁴ Essa composição foi elaborada a partir da revisão de sua organização interna na 9ª reunião, realizada em Brasília, em 1º de julho de 2009. A composição anterior era a seguinte: **Comitê 1**- Sistema Nacional de Formação de Professores; **Comitê 2** - Desenhos Pedagógicos para os Programas de Formação; **Comitê 3** - Avaliação e Regulação, que deveria propor estratégias para acompanhar a avaliação dos cursos de Pedagogia, licenciatura e normal superior; e **Comitê 4** - Fomento, que subsidiaria as diretorias da CAPES na elaboração de programas de fomento e no estabelecimento de parâmetros para avaliar o impacto destes programas sobre os cursos e instituições que recebessem recursos financeiros da CAPES.

(PAR); **Comitê 2** - Desenhos Pedagógicos e Avaliação, que focaliza o reconhecimento e a renovação de cursos de graduação e acompanha os cursos de pós-graduação lato sensu e de mestrado profissional vinculado às licenciaturas; e o **Comitê 3** - Programas e Políticas de Fomento que apoiam programas inovadores e acompanham os programas em andamento.

É no Conselho-Técnico Científico da Educação Básica que acontecem as discussões sobre as diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Observa-se o esforço do MEC/CAPES em desenvolver políticas que possibilitem a melhoria da formação inicial e continuada de professores, contudo, é necessária a problematização das ações desenvolvidas nos cursos de licenciaturas, pois

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. (DUARTE, 2003b, p.619-620).

A análise empreendida no capítulo II evidenciou que a perspectiva do professor reflexivo faz recair sobre ele o problema da qualidade de ensino. A disseminação da racionalidade prática na formação de professores promove a concepção de que as ações dos professores são caracterizadas pelo presentismo e pelo individualismo. A frequente ideia de que a prática docente é incerta e complexa faz com que a formação de professores seja cada vez mais ambígua e difusa. As crises econômicas, culturais e sociais demandam, na formação de professores, a compreensão do sentido político de suas práticas profissionais para assumirem o compromisso de transformação das ações que reproduzem as desigualdades sociais. Para tanto, é

fundamental uma sólida formação teórica que contribua para a explicitação de que os problemas educacionais têm origem no contexto social e histórico, bem como para evidenciar as possibilidades transformadoras das ações dos professores.

Partindo dessa análise, é importante que as políticas de formação de professores superem a lógica da fragmentação como resposta para os problemas emergenciais da formação de professores. A consolidação de um Sistema Nacional de Formação a partir da definição de um Sistema Nacional de Educação é fundamental para a construção de um projeto educativo que contribua para a igualdade social, por meio de uma formação que ensine a pensar e agir criticamente.

3.4 O Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério: um projeto adiado

Em entrevista à Revista Nova Escola, de outubro de 2008, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciou o lançamento do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, que, posteriormente, foi substituído pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O ministro enfatizou que a formação docente era uma prioridade para o Ministério. Conforme sua percepção, o curso de Pedagogia não estaria preparado para formar professores porque é um curso genérico que dá pouca ênfase às práticas de sala de aula⁸⁵. Por isso afirmava que “é preciso [...] que as faculdades adaptem os currículos dos cursos de Pedagogia à realidade da sala de aula” (HADDAD, 2008, p.34).

O objetivo do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério era aglutinar as várias ações do MEC, porque, de acordo com o Ministro, “hoje ninguém é capaz de responder se existe compatibilidade entre os programas de formação inicial, as diretrizes das licenciaturas, a compra de livros didáticos, a Prova Brasil e o Enade” (HADDAD, 2008, p.34). A CAPES seria a responsável pela implantação desse sistema porque,

nos últimos anos, ela se especializou em avaliar cursos de pós-graduação e capacitar docentes que atuam nas próprias universidades, mas a idéia é fazê-la retomar sua missão original, de formar

⁸⁵ O estudo coordenado por Gatti (2009) também aborda os problemas presentes no curso de Pedagogia.

pessoal (em nível superior) para atuar em todas as etapas, a partir da Educação Infantil. (HADDAD, 2008, p.34).

Para Haddad, a União assume, com a CAPES, um protagonismo que nunca existiu, pois a formação de professores, com a LDB, esteve, principalmente, sob a responsabilidade dos Estados e dos municípios. O ministro também anunciou a criação, em cada Estado, de um Fórum⁸⁶ de Apoio à Formação do Magistério, que será responsável pela elaboração de um planejamento estratégico para atendimento das demandas das redes de ensino.

Na entrevista concedida pelo Ministro, é possível perceber a visão de que as práticas pedagógicas são centrais nos processos de formação de professores, especialmente nas questões didáticas, relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Para Haddad (2008), é preciso haver um equilíbrio maior, no espaço ocupado nos currículos, entre as disciplinas clássicas (Sociologia, Filosofia, Psicologia, História da Educação) e as ligadas à didática. “O fato é que é preciso incluir as competências básicas sobre o dia a dia da sala de aula, que sempre foram uma característica do curso Normal” (HADDAD, 2008, p.34). Assim, de acordo com ele, é necessário adequar o curso de Pedagogia às necessidades da escola. É importante, todavia, esclarecer qual concepção de educação se pretende desenvolver e para qual projeto de sociedade. Priorizar, na formação de professores, as competências básicas para o dia a dia da sala de aula sem a definição dos pressupostos filosóficos, sociológicos, psicológicos e epistemológicos, contribuiria para a concretização de uma visão instrumentalista, que concebe a ciência como provedora de instrumentos úteis para a prática. As questões referentes a “o quê” e “como” ensinar estão intimamente ligados a tais pressupostos. Dessa maneira, é importante que ocorra o equilíbrio entre as disciplinas clássicas (Sociologia, Filosofia, Psicologia, História da Educação) e as didáticas, desde que o enfoque dado não se restrinja às demandas imediatas da prática pedagógica.

⁸⁶ De acordo com a primeira versão da minuta de decreto que pretendia instituir o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, cada fórum seria composto pelo Secretário Estadual de Educação, um representante dos secretários municipais de educação, um dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior (federal, estadual e dos CEFETs), um representante do Ministério da Educação, um representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas e um representante do Conselho Estadual de Educação.

Confirmando as declarações do Ministro da Educação, no dia 10 de outubro de 2008, a CAPES disponibilizava em seu site a versão da minuta de decreto que pretendia instituir o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, para consulta pública até 24 de novembro de 2008 (quarenta e cinco dias). A intenção era que o decreto fosse assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva até dezembro do mesmo ano.

A partir do debate impulsionado pelo MEC-CAPES sobre o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério ressurgiu a discussão sobre o Sistema Nacional de Educação. Saviani (2008) destacou a importância do retorno das reflexões sobre o Sistema Nacional de Educação no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o autor, essa questão vinha sendo colocada, no Brasil, desde o final do século XIX sem jamais conseguir se impor nos debates e, muito menos, viabilizar-se praticamente.

[...] embora os debates do final do império apontassem na direção da construção de um sistema nacional de ensino colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, o advento do regime republicano não corroborou essa expectativa. (SAVIANI, 2008, p.224).

O termo “sistema” é polissêmico, pois, na visão de Saviani (2008, p.215, grifo do autor),

[...] convivemos diariamente com expressões como “sistema federal de ensino”, “sistema oficial”, “sistema público”, “sistema escolar”, “sistema de ensino superior”, etc. Na verdade, porém, o uso dessas expressões é impróprio; um exame mais detido revelará que, em todos esses casos, se trata propriamente do *sistema educacional*, considerado sob este ou aquele prisma, nesse ou naquele aspecto.

Saviani (2008), então, alerta para a questão de que o conceito de sistema não se resume à ideia de rede de escolas, já que o termo denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Esclarece que um sistema de ensino só pode ser

público pelo fato de que a educação é uma questão de interesse público, devendo ser situada no âmbito da esfera estatal. Sendo assim, é contraditório utilizar a expressão “sistema particular de ensino” porque as entidades privadas não têm o poder de instituir sistemas educacionais. O autor aponta dois desafios para a implantação de um Sistema Nacional de Educação: a garantia de determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro e condições políticas que contribuam para romper com a descontinuidade nas reformas educacionais.

Para Saviani (2008), ainda, o caminho para a implantação de um Sistema Nacional de Ensino é a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, caminho que não foi trilhado pelo Brasil. Em sua concepção,

[...] sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. Ao contrário, participam do todo, integram o sistema, na forma das respectivas especificidades. Em outros termos: uma unidade monolítica é tão avessa à idéia de sistema como uma multiplicidade desarticulada. (SAVIANI, 2008, p.225).

Silva Jr., C. (2008) resgata a análise de Saviani iniciada na década de 1970, de que, à luz de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a realidade educacional brasileira não era possível afirmar a existência de um sistema educacional brasileiro. Silva Jr., C. considera inevitável a ausência real de um Sistema Nacional de Educação em uma sociedade estruturada em classes e faz os seguintes questionamentos:

Minhas perguntas continuam a ser as que se seguem: a) como será possível transcender às estruturas e viabilizar um consenso quanto a objetivos comuns quando se lida com interesses conflitantes? b) como seria possível à escola pública atender a todos, se uns querem o poder e outros a libertação? (SILVA, JR., C., 2008, p. 91).

Segundo a análise de Silva Jr., C. (2008), a dimensão formal da realidade não substitui e nem delimita sua dimensão material. A existência de normas constitucionais, dispositivos legais e regulamentações possibilitam-nos afirmar que o Brasil possui um Sistema Nacional de Educação, mas a lei não faz a realidade. Para o autor (2008, p.92), as leis “determinam, não explicam; sancionam, não solucionam; derivam de doutrinas, não de teorias. Apenas com instrumentos legais, em que pese sua natural associação com o poder, não se constrói uma nova realidade.” E alerta para o fato de que a existência de um sistema único e orgânico para a educação nacional depende de sua construção com respaldo teórico e político e com ação organizada e continuada no plano empírico.

Saviani (2008) também considera que a existência de uma lei que se propõe a fixar as Diretrizes e Bases da Educação possibilita a afirmação de que existe no Brasil um Sistema Nacional de Educação. Entretanto, destaca a fragmentação e a descontinuidade das ações educacionais que inviabilizam, na prática, a consolidação do sistema.

Partindo da análise desses autores, podemos concluir que existe *formalmente* um Sistema Nacional de Educação, mas que na prática ele não se concretiza pela ausência de condições materiais que possibilitem efetivamente a consolidação de seus princípios e objetivos no contexto escolar. Por isso, a discussão sobre um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério precisa estar articulada à discussão sobre os problemas que inviabilizam a efetiva existência de um Sistema Nacional de Educação. O avanço democrático realmente acontecerá se houver uma ampla participação nas discussões das questões relevantes que devem compor o Sistema Nacional de Educação e o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. Além disso, se houver a disponibilização de recursos adequados para a garantia de condições objetivas que possibilitem a melhoria da formação de professores, bem como da educação como um todo. Caso contrário, os ajustes na formação de professores se restringirão a resolver problemas pontuais sem uma significativa mudança na qualidade da educação ofertada no Brasil.

Na sequência, passarei a examinar o processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério que aconteceu a partir da proposta de decreto anunciada pela CAPES e sua substituição pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

3.4.1 Aspectos polêmicos da política de formação de professores que não foram incluídos na primeira versão da minuta de decreto que pretendia instituir o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério

O texto “Elementos para construção do Sistema Nacional de Formação de Professores” utilizado nas discussões internas realizadas pelo CTC-EB/DEB-P da CAPES, de julho de 2008, apresenta princípios importantes para a formação de professores que não foram incorporados na primeira versão da minuta de decreto que pretendia instituir o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (Anexo 1).

A concepção de sistema, presente no texto do CTC-EB/DEB-P, a partir de uma abordagem democrática e emancipadora com sentido unitário, pressupõe a articulação orgânica entre os níveis de ensino – entre Educação Básica e Ensino Superior, entre graduação e pós-graduação, entre formação inicial e formação continuada. Tal concepção de sistema não aparece na primeira versão da minuta, pois seu Art. 1º propunha a instituição de um Sistema Nacional que abrangeria apenas a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Todavia, o Art. 8º, § 6º da minuta previa a integração dos cursos de pós-graduação no Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, mas não fazia referência à formação inicial e continuada do professor do Ensino Superior e nem às instituições privadas de ensino.

O texto do CTC-EB/DEB-P também destacava a necessidade de superação da concepção tecnocrática e meritocrática nas avaliações da formação e do trabalho dos professores. Propunha, ainda, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, uma vez que a noção de competências como concepção norteadora do processo de formação de professores contribuiria para rebaixar as exigências do campo da teoria pedagógica. Além disso, o documento apontava que tais diretrizes abriam caminho para a criação de políticas de certificação docente e para a concretização da concepção pragmatista. Desse modo, o documento do CTC-EB/DEB-P propunha a recuperação da concepção sócio-histórica de educação e de formação dos educadores. Entretanto, no Art. 2º, Inciso IX, da primeira versão da minuta, a lógica das competências fora reafirmada na organização curricular dos cursos de formação de professores.

Outra proposição importante do documento do CTC-EB/DEB-P foi a definição de um prazo de extinção para a formação de professores

no Curso Normal de Nível Médio, a fim de que o nível mínimo de formação inicial exigido para atuação profissional fosse a formação superior. A referida minuta não mencionava a extinção, mas no Art. 3º, Inciso VII, assegurava que os docentes com formação em nível médio teriam atendimento prioritário à formação superior.

O documento “Elementos para construção do Sistema Nacional de Formação de Professores” (CTC-EB/DEB-P, 2008) destacava também a necessidade de enfrentamento da falta de professores na Educação Básica com iniciativas de caráter conjuntural e emergencial, ao mesmo tempo em que se definissem políticas permanentes a médio e longo prazo. Dentre as ações propostas para a formação inicial podemos destacar:

- a) garantia da formação em exercício para os professores em formação inicial com liberação do trabalho e concessão de bolsas;
- b) oferta de programas especiais de formação presencial;
- c) articulação das IES com as redes públicas de Educação Básica para inserção dos alunos das licenciaturas na escola desde o início do curso;
- d) investimento na formação de licenciandos com bolsas de auxílio a estudantes das IES públicas;
- e) fortalecimento da formação de professores alfabetizadores;
- f) ações de fomento direcionadas aos cursos de Pedagogia;
- g) diretrizes de carreira do magistério para a implementação de jornada integral em uma única escola;
- h) estabelecimento de prazo para o encerramento da formação de professores em nível médio;
- i) garantia aos alunos do Ensino Médio de continuidade dos estudos na área da educação;
- j) residência docente no último ano das licenciaturas.

As ações para a formação continuada propostas são:

- a) instituição de programas de apoio ao desenvolvimento profissional como cursos de aperfeiçoamento e de especialização, fomento para participação em grupos de pesquisa e apoio para participação em eventos da área respectiva de atuação;
- b) criação de programas de acolhimento de novos professores e acompanhamento no período probatório;
- c) criação de Centros de Formação de Educadores;

d) avaliação dos professores inserida no projeto político-pedagógico da escola.

As dissonâncias observadas entre as proposições do CTC-EB/DEB-P e as que foram apresentadas na primeira versão da minuta de decreto que pretendia instituir o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério revelam que, no âmbito do Estado, a definição de políticas é marcada por embates e disputas entre projetos de educação e de sociedade distintos. A consideração dos diferentes sujeitos e dos seus limites de intervenção na elaboração de políticas educacionais contribui para a compreensão de que a definição de uma política é a expressão da correlação de forças que se dá na relação entre diferentes segmentos da sociedade civil e da sociedade política.

3.4.2 O descompasso entre as propostas do movimento de educadores e as políticas desenvolvidas pelo MEC/CAPES para a formação de professores

A correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos. A política educacional como política pública de corte social não se define sem disputas, por isso, a organização da sociedade civil possibilita a conquista de posições de força que contribuirão decisivamente para a definição de uma política. No campo educacional o movimento de educadores, representado por diferentes entidades, tem contribuído para a intervenção nos rumos das políticas educacionais.

Por considerar a relevância da participação desse movimento no processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério, destacarei o posicionamento das principais entidades que encaminharam propostas à consulta pública realizada pela CAPES/MEC sobre a minuta de decreto.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação realizou o XIV Encontro Nacional, em Goiânia, nos dias 22 a 24 de novembro de 2008, no qual foi analisado o conteúdo da minuta de decreto. Dentre os pontos fundamentais apresentados no documento elaborado pela **ANFOPE** (Anexo 2), destaco:

- a importância de um sistema público, como política de Estado, que faça a regulação das instituições formadoras públicas e privadas dos profissionais do magistério, mas que os recursos públicos sejam exclusivamente destinados às instituições formadoras públicas;

- a necessidade do Sistema de Formação contemplar formação e valorização dos profissionais do magistério;
- a crítica de que o MEC concebe o sistema como equação entre oferta e demanda, e a importância de se construir novas relações que articulem organicamente ações, programas e políticas, contemplando desde a formação dos formadores até a carreira do magistério;
- a importância de o decreto abranger diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica (substituição da expressão “as diferentes modalidades da educação básica” do parágrafo único do Art. 1º);
- a defesa da base comum nacional na formação dos profissionais da educação em contraposição à formação aligeirada e desqualificada;
- o decreto deve definir os critérios de avaliação e explicitar o conceito de qualidade dos cursos de formação a que se refere no Art. 2º, inciso IV;
- sugestão de que a presidência dos Fóruns Permanentes, conforme enunciado no Art. 4º, parágrafo 1º, seja assumida pela universidade e que tenha representantes das diversas entidades que tratam da formação de profissionais do magistério;
- defesa de que a formação inicial desses profissionais aconteça em cursos universitários presenciais e que a formação a distância seja admitida excepcionalmente;
- questionamento sobre a viabilidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) formarem professores pelo fato de que os profissionais formadores não possuem a habilitação necessária para se responsabilizarem por cursos de licenciaturas;
- preocupação com o Art. 13, que se refere ao financiamento do sistema, pois não há previsão orçamentária específica e a dependência de dotação orçamentária da CAPES pode fragilizar a concretização de seus objetivos.

O Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES também elaborou um documento (Anexo 3) com alguns questionamentos e proposições a partir de três níveis de análise: estrutura e abrangência política do Sistema, operacionalização e conteúdo. As principais contribuições do **CEDES** são as seguintes:

- questiona-se a não inclusão, na minuta, das universidades comunitárias, privadas e empresariais, pois a regulação do Estado no que diz respeito à formação de professores deve acontecer sobre todas as instituições de ensino superior;

- defesa do estímulo à formação inicial na modalidade presencial, entendendo a modalidade a distância como auxiliar e subordinada a ela;
- defesa de que o Sistema Nacional de Formação não deve ser caracterizado pela centralização e desconcentração, mas pela capacidade de articulação, por isso destaca a necessidade de definição de instrumentos que viabilizem a colaboração dos entes federados;
- proposição de maior abrangência e extensão dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente e criação de Fóruns Permanentes Municipais com incorporação de representação das entidades comprometidas com a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação;
- necessidade de diferenciar os conceitos de equalização e de igualdade no Art. 3º, inciso III, que se refere às oportunidades de formação inicial e continuada, levando-se em conta as diferenças regionais, pois tais diferenças não podem ser confundidas com excepcionalidades, abrindo-se precedente para justificar a formação inicial a distância;
- questiona-se o engessamento pela EAD das ofertas de educação continuada, já que os Estados e municípios podem ofertar outras formas de organizar a educação continuada dos professores;
- preocupação com a possível homogeneização da formação continuada dos professores no país.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-**ANDES** encaminhou para a CAPES as suas considerações (Anexo 4) sobre a minuta de decreto, que foram assim sintetizadas:

- questionamento da forma como acontecerá o regime de colaboração entre os entes federados para a consecução dos objetivos do sistema, uma vez que eles possuem autonomia e a falta de uma definição clara do regime de colaboração, inclusive com partilha de responsabilidades pelos recursos, poderia inviabilizar a concretização das ações;
- defesa da formação inicial⁸⁷ presencial e da explicitação de formas e critérios para definição de padrões de qualidade dos cursos ofertados pelas distintas instituições formadoras;
- necessidade de explicitar o que se entende por equidade no Art. 2º, inciso VIII e no Art. 3º, inciso III, pois pode significar uniformizar, igualar ou apenas diminuir distorções entre as regiões do país;

⁸⁷ Vale destacar que o ANDES entende como formação inicial o Ensino Fundamental e Médio, a Educação Superior e a Pós-Graduação. Formação continuada é, para o sindicato, toda e qualquer oportunidade sistemática de atualização, aperfeiçoamento e especialização que não implique certificação de nível educacional.

- questionamento de como se pretende constituir os cursos de licenciatura para graduados não-licenciados e licenciados em área diversa da atuação docente, a fim de não se recair nas propostas de cursos de formação aligeirados;
- preocupação com a maneira como será assegurada a formação superior aos docentes com nível médio⁸⁸;
- contestação da composição dos Fóruns Permanentes, uma vez que estes preveem representantes advindos, em sua maioria, do Executivo; questiona-se também o papel que passará a assumir o Conselho Nacional de Educação – CNE, o Conselho Estadual de Educação – CEE e o CTC-EB da CAPES, pois parecem seguir a mesma lógica de funcionamento;
- crítica ao papel regulador assumido pelo CTC-EB da CAPES;
- preocupação com os novos modelos curriculares ou percursos formativos previstos no Art. 11, inciso I, porque tal proposta pode tanto significar a flexibilização necessária como o aligeiramento e empobrecimento curricular;
- consideração de que o Art. 13, por enunciar que as despesas decorrentes das propostas presentes na minuta de decreto ficarão atreladas à dotação orçamentária, poderá restringir a execução dos objetivos e transformar o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério em mera declaração de intenções.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - **ANPEd** também elaborou um documento (Anexo 5) que destaca elementos para discussão do Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério, apresentados a seguir:

- necessidade de fortalecimento das faculdades e centros de educação nos processos de formação e do curso de Pedagogia, como *locus* privilegiado da formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- consideração de que a formação para o exercício do magistério deve articular-se à formação para a produção do conhecimento em educação e para a gestão educacional;
- necessidade de definições mais claras sobre as fontes de recursos que possibilitem traduzir em ações efetivas os propósitos anunciados;

⁸⁸ O Plenário da Câmara dos Deputados aprovou, no dia 21 de outubro de 2009, o Projeto de Lei 3.971/08, que exige nível superior, licenciatura, para os professores que atuarão na Educação Básica, falta a aprovação no Senado Federal.

- questionamento da composição dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente;
- crítica ao privilégio dos cursos na modalidade a distância no âmbito da formação continuada;
- sugestão de que a discussão da minuta de decreto seja estendida por mais um período de tempo determinado.

A participação do movimento de educadores no processo de discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério foi importante no sentido de apontar questões relevantes que precisavam ser melhor encaminhadas pelo decreto. Importa sublinhar que, além das entidades acima mencionadas, outras instituições e sujeitos envolvidos com a educação enviaram sugestões ao CTC-EB da CAPES (Anexo 6). Os questionamentos mais frequentes foram: a) a não abrangência das instituições formadoras comunitárias e privadas dos profissionais do magistério no Sistema; b) a falta de definições de critérios de qualidade dos cursos de formação dos profissionais do magistério; c) necessidade de se garantir a formação inicial presencial; d) contestação da composição dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente; e) crítica à indefinição da dotação orçamentária para viabilizar a consecução dos objetivos do Sistema.

A exposição das contribuições do movimento de educadores no processo de discussão sobre o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério foi importante no sentido de apreender as políticas de formação no contexto das relações sociais em que são elaboradas. É a partir da explicitação dos embates e disputas que se torna possível perceber as políticas de formação de professores como processos de construção coletiva, que envolvem diferentes sujeitos com distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Tais antagonismos caracterizam o cenário contraditório das ações do Estado no campo educacional, o que dificulta a organicidade das políticas e ações do MEC.

A CAPES como agência mediadora do Estado assume um protagonismo importante na regulação da formação de professores, que pode ser observado no processo de aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. A seguir, analisarei as consequências decorrentes das sugestões enviadas para o CTC-EB da CAPES que contribuíram para a reformulação da minuta de decreto.

3.4.3 A unidade postergada: concessões e restrições decorrentes da discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério

Após a reunião do CTC-EB, realizada no dia 8 de dezembro de 2008, foram efetivadas algumas alterações na minuta de decreto que tinha a intenção de instituir o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério. Tais alterações ocorreram tendo em vista as sugestões enviadas a partir da consulta pública realizada pelo CTC-EB, do dia 10 de outubro ao dia 24 de novembro de 2008.

As críticas referentes à não inclusão das instituições comunitárias e privadas geraram discussões sobre a ideia de sistema. Como as instituições privadas não têm o poder de instituir sistemas educacionais, é necessário que o Estado regule suas ações. Apesar da polissemia do uso do termo “sistema”, Saviani (2008) alerta que ele não se resume à ideia de rede de escolas, significando tanto a unidade quanto a multiplicidade. Etimologicamente, o termo provém da palavra grega *systema*, que significa *todo e corpo de elementos*, o que denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade.

A Constituição Federal de 1988 caracteriza o Brasil como uma República Federativa constituída pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal (Art.1º), dando destaque ao princípio da cooperação (Arts. 1º, 18, 23 e 60, § 4º, I). Tal pacto federativo significa a repartição de competências e o reconhecimento da autonomia, sem hierarquia. O Art. 211 da Constituição preconiza que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino. Entretanto, a pluralização dos sistemas não significa independência, mas a autonomia dos entes federativos e a colaboração recíproca em relação a normas e finalidades gerais, do que decorre a exigência de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação.

Para Saviani (1999, p.120), “as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano.” Há, portanto, uma relação entre sistema e plano de educação, os quais devem regular tanto as redes públicas quanto as redes privadas de ensino.

Tendo em vista o questionamento de tais questões, o CTC-EB considerou mais adequado substituir “Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério” por “Política Nacional de

Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (segunda versão da minuta de decreto, Anexo 7). Desse modo, ficaria mais coerente com a proposta de abranger apenas as instituições públicas responsáveis pela formação dos profissionais do magistério.

A implantação de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério foi adiada, considerando a necessidade de maior discussão e aprofundamento sobre o Sistema Nacional de Educação⁸⁹, já que ambos devem estar articulados, bem como devem abranger as diversas categorias administrativas das instituições formadoras.

A definição de uma política nacional de formação é uma tentativa de articulação das diferentes ações e programas do MEC para a formação de professores. A implantação do Sistema Nacional de Formação, portanto, consolidaria a ideia de uma política de Estado de longo prazo, superando a concepção de demandas e ofertas emergenciais de programas de formação de professores. Com a decisão do CTC-EB, contraditoriamente, avança-se no sentido de sistematizar melhor as ações do MEC, mas não se garante a organicidade desejada para a formação de professores. A dificuldade de se estabelecer um consenso sobre a criação do Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério demonstra a multiplicidade de interesses e a necessidade provisória de se postergar a almejada unidade orgânica.

No que concerne aos critérios para se eleger padrões de qualidade dos cursos de formação de professores, a segunda versão da minuta não apresenta uma definição mais clara, assim como não traz formas de acompanhamento e avaliação dos cursos a serem ofertados, com exceção do Art. 4º, § 5º, que prevê o acompanhamento dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente na execução do plano estratégico e sua revisão periódica. Dessa maneira, os Fóruns assumem o papel de elaborar e de fiscalizar a execução do plano estratégico.

A posição bastante defendida pelas entidades representativas do movimento de educadores de que a formação inicial de professores deva ser presencial foi incorporada parcialmente na nova versão da minuta de decreto. No Art. 3º, inciso VI, prescreve a ampliação do número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido

⁸⁹ Na Conferência Nacional da Educação Básica, realizada em abril de 2008, o Ministério da Educação assumiu o compromisso institucional de apoiar a organização da Conferência Nacional de Educação – CONAE. A CONAE será realizada, em Brasília – DF, no mês de abril de 2010, e será precedida de Conferências Municipais ou Intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009, com o objetivo de construir um Sistema Nacional Articulado de Educação.

licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial. Contudo, o termo *preferencialmente* não impede a realização da modalidade a distância. O Art. 8º, § 1º, dispõe que a formação continuada dos profissionais do magistério acontecerá por meio de cursos presenciais ou a distância e, no § 2º fica previsto que a formação continuada será realizada por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Nesse ponto, a minuta deixa clara a concepção de formação continuada adotada pela CAPES, diferenciando-se da posição assumida pelo ANDES. Tal concepção se coaduna com as atuais políticas do MEC, que têm incentivado, sobremaneira, a formação de professores a distância.

Além dessas questões, a segunda versão da minuta apresenta uma nova composição dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Ampliou-se a participação para mais um membro indicado pelo Governo do Estado, mais um representante dos secretários municipais de educação e a admissão de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão. Permanece a prerrogativa da presidência do Fórum ao Secretário de Educação do Estado, que, em caso de ausência, será substituído por outro representante escolhido pelos demais membros. A composição do Fórum fragiliza o princípio de gestão democrática, especialmente porque sua presidência não é escolhida entre os pares.

Quanto à dotação orçamentária, não há nenhuma modificação, ficando restrita àquilo que for consignado anualmente ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Essa questão foi motivo de preocupação das diferentes entidades educacionais, pois o encaminhamento das propostas presentes na minuta demanda que o regime de colaboração entre os entes federados não fique restrito à elaboração de planos estratégicos, mas aconteça também na partilha de responsabilidade pelos recursos a serem investidos.

Outra alteração importante foi a exclusão da noção de competências presente na primeira versão da minuta, o que demonstra um avanço importante, pois tal questão já era motivo de questionamento por parte de integrantes do CTC-EB por considerarem que tal concepção contribuiu para rebaixar as exigências do campo da teoria pedagógica. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, porém, não foram revogadas, fazendo com que a noção de competências permaneça ainda em seu texto.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (Anexo 8), com pequenas modificações no texto da minuta original.

Em decorrência de sua adesão ao PDE, os Estados e municípios elaboraram os respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), os quais definiram a formação inicial de professores em exercício da rede pública de educação básica como prioridade. O Ofício Circular GM/MEC nº 118/08, de julho de 2008, foi uma estratégia para estimular arranjos educacionais no âmbito do Estado, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura. Esses planejamentos estratégicos foram ampliados com a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e com a divulgação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, lançado no dia 28 de maio de 2009. A CAPES ficou responsável pela indução, fomento e avaliação do referido plano.

O objetivo do Plano Nacional de Formação é formar, na primeira etapa⁹⁰, 330 mil professores que atuam na Educação Básica e que ainda não possuem a formação adequada.⁹¹ Com o plano, o docente sem graduação poderá cursar a primeira licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio; uma segunda licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas, e que poderá ser cursada pelos professores que atuam fora da área de sua formação e pelos bacharéis sem licenciatura. Assim, todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da Educação Básica serão ministradas por meio de cursos na modalidade presencial e a distância.

A execução do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica busca resolver o problema emergencial da falta de professores. Todavia, a problemática da qualidade da educação brasileira requer ações estruturais de longo prazo, não apenas no campo da formação de professores, a fim de que não ocorram apenas ajustes

⁹⁰ Na primeira etapa, 21 estados aderiram ao plano: Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. Os cursos iniciaram no segundo semestre de 2009 e outras entradas já estão previstas para 2010 e 2011. As instituições formadoras que participarem do plano receberão recursos adicionais do Ministério da Educação, num montante da ordem de R\$ 700 milhões até 2011 e de R\$ 1,9 bilhão até 2014.

⁹¹ De acordo com o censo da Educação Básica (Educacenso) de 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na Educação Básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.

nos efeitos superficiais do problema. A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica são ações importantes, mas legitimam a lógica do emergencial como permanente. Essa tendência bastante evidente nas políticas de formação de professores no governo Lula realiza ajustes parciais que não conseguem resolver as determinações sistêmicas dos problemas educacionais.

3.5 A unidade fragmentada e a lógica do emergencial como permanente: contradições imanentes às políticas de formação de professores

A tentativa do governo federal de implementar ações no sentido de redefinir as políticas de formação de professores para dar maior unidade aos programas e ações dispersos nas Secretarias do MEC possivelmente não terá condições de superar essa fragmentação. Tal dificuldade se explica pela própria conjuntura histórica atual.

A economia, a ideologia e a cultura são realidades de um mesmo contexto histórico que se caracteriza pela fluidez, heterogeneidade, pluralismo, fragmentação, flexibilidade e ecletismo. Há uma convergência e complementaridade entre a agenda pós-moderna e a acumulação flexível do capital. O desenvolvimento de novas tecnologias impulsiona a acumulação capitalista, demandando especialização flexível dos sujeitos que almejam integrar-se no âmbito produtivo. Destaca-se o papel fundamental do conhecimento para a garantia da competitividade global, pois o capitalismo funciona através de redes de informação, transformando as antigas formas de gerir o capital. Assim, a sociedade do conhecimento é mais um constructo ideológico do capitalismo para produzir novas ilusões (DUARTE, 2003a). O Plano de Desenvolvimento da Educação é uma proposta que visa a contribuir para a consecução do Plano de Aceleração do Crescimento, exigindo do MEC um conjunto de medidas que viabilizem tal empreendimento.

Nesse cenário, a iniciativa do MEC em aprovar o PDE e impulsionar a discussão sobre o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério apresenta antinomias que não consegue resolver. A análise das políticas de formação de professores no governo Lula revela um movimento de contradições, pois ao mesmo tempo avançam e recuam, democratizam e restringem, unificam e fragmentam. Destaco as contradições que merecem maior atenção e reflexão:

- 1- O PDE é uma “colcha de retalhos”, agregando inúmeras ações que já estavam em andamento; foi aprovado com participação restrita da sociedade civil e sem uma discussão sobre a sua articulação com um novo PNE.
- 2- Discussão aligeirada de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério sem uma articulação com um Sistema Nacional de Educação.
- 3- Proposição de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério sem incluir mecanismos de regulação das instituições privadas. A substituição da proposta de sistema pela de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica tentou resolver tal questão.
- 4- A “nova” CAPES, ao propor a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atendeu a reivindicação do movimento de educadores de garantir que a formação inicial de professores aconteça preferencialmente na modalidade presencial. Entretanto, a modalidade a distância é o modelo de formação inicial amplamente incentivado pela CAPES, por meio da UAB.
- 5- A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pretende dar unidade aos programas e ações do MEC para a formação de professores, mas a CAPES possui duas diretorias responsáveis por essa formação: a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância.
- 6- A aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica não faz menção aos programas de formação desses profissionais que já estavam em andamento no MEC/CAPES.
- 7- O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica busca resolver o problema da formação dos professores que atuam na Educação Básica, o que representa um passo importante, embora ainda insuficiente, para garantir a permanência do professor na carreira e para promover a qualidade da educação, pois isso demandaria um amplo investimento financeiro que não foi previsto pelo MEC.

Essas questões podem ser entendidas se considerarmos que a demanda emergencial por professores com formação adequada impõe a

necessidade de estratégias políticas que resolvam tal problema. O que é preocupante, entretanto, é que uma política orgânica de Estado não pode estar voltada apenas para ajustes contingenciais, mas deve projetar, coletivamente, ações que viabilizem de forma concreta a melhoria qualitativa da educação. Isso requer, dentre outras iniciativas: a definição de políticas articuladas de formação de professores e a incorporação de financiamento adequado para propiciar melhoria efetiva das condições de trabalho e remuneração. Assim, talvez se erradicassem os problemas educacionais brasileiros.

A melhoria da formação de professores requereria, além de políticas e financiamento adequados, a superação do neopragmatismo que embasa as políticas de formação de professores no Brasil, conforme apresentado no Capítulo II do presente estudo.

A declaração do Ministro da Educação, ao se referir ao Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério na entrevista concedida à revista Nova Escola (2008), de que é necessário que as faculdades adaptem os currículos dos cursos à realidade da sala de aula, simplifica a análise dos problemas educacionais. Em primeiro lugar, não se questiona que um curso de formação deva estar voltado para a realidade, mas isso não pode significar que a ação prática seja a sua única finalidade. Em segundo, a intervenção na prática sem uma sólida formação teórica e sem a definição de objetivos claros recai num subjetivismo relativista que não contribui para construir um projeto educativo articulado a um projeto de sociedade, pois as decisões seriam particularizadas e as ações localistas. Em terceiro lugar, a ênfase excessiva na formação de professores como a grande responsável pela melhoria da educação tem um viés idealista, uma vez que as condições subjetivas não são suficientes; é necessário que condições objetivas sejam proporcionadas por meio de um amplo investimento na educação em todos os seus níveis. A incorporação de novos investimentos a partir da aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica não está prevista.

Defendo que a formação de professores seja pautada numa concepção sócio-histórica, assentada no materialismo dialético, que concebe a relação sujeito-objeto na sua historicidade. A partir desse referencial, não se absolutiza o caráter atuante da prática humana e não se minimiza a fonte objetiva da prática. Na unidade entre o sujeito e o objeto, o sujeito atua em pensamento e na prática de acordo com a realidade objetiva. “O nível da prática humana depende do grau de desenvolvimento do sujeito, mas ela é condicionada por um tipo preciso

de realidade objetiva, a medida e as formas sob as quais esta se inseriu e determinou a atividade do sujeito” (KOPNIN, 1978, p.169).

O pensamento está ligado à prática e é condicionado por ela, mas a sua autonomia relativa é imprescindível às necessidades da própria prática, pois o afastamento adequado do pensamento permite planejar questões que contribuam para superar a reprodução da realidade. A prática concebida como unidade do sujeito com o objeto possibilita chegar ao conhecimento objetivo da realidade, condição indispensável na formação de professores.

Pensar a formação de professores apenas de forma que atenda as demandas imediatas da prática não contribui para o desenvolvimento da educação. O papel da sólida formação teórica no processo formativo reside no seu potencial de construir novos referenciais que conduzem à transformação da realidade educacional. A partir da concepção marxista, a transformação progressista da educação acontecerá se estiver referenciada em bases autenticamente humanas, ou seja, quando esta contribuir para a abolição da exploração do homem pelo homem.

O estudo realizado até aqui possibilita destacar algumas tendências presentes nas atuais políticas de formação de professores: a) as políticas são, principalmente, **contingentes**, porque são elaboradas para atender problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos mais amplos e com objetivos de longo prazo; b) a **fragmentação** e a **flexibilização** norteiam as políticas de formação de professores pela oferta de diferentes programas de formação com diferentes formatos organizacionais, seguindo a lógica da “política de clientela”, em que somente as instituições com melhor estrutura têm condições de atender os critérios dos editais; c) a formação sócio-histórica está fragilizada pela **formação aligeirada** sem uma política consistente de valorização docente; d) a proposta do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério não teve as características de um sistema nacional por sua abrangência restrita e por **não conseguir dar unidade à multiplicidade**; e) as atuais políticas do MEC para a formação de professores continuam tendo forte caráter **neopragmatista** de viés instrumentalista, que concebe a formação de forma limitada por considerá-la provedora de instrumentos úteis para as demandas imediatas da prática profissional; f) como desdobramento do neopragmatismo, o **subjetivismo** se faz presente nas ações do MEC para a formação de professores por enfatizar o papel dos professores na melhoria da qualidade da educação sem oferecer condições objetivas adequadas, destacando o voluntarismo do professor na solução dos problemas da prática pedagógica; g) o **relativismo** é expresso nos

múltiplos percursos possíveis de formação de professores (programas, ações, políticas, diretrizes, níveis e modalidades bastante diversificados) como se todos possuíssem o mesmo grau de qualidade.

Saviani (1987) esclarece que o sistema educacional deve ser o resultado de uma atividade intencional comum, o que pressupõe a definição de uma teoria educacional. A concretização de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério requer uma discussão mais aprofundada do Sistema Nacional de Educação, a fim de se estabelecerem objetivos gerais comuns e coerentes.

Com a crescente disseminação da agenda pós-moderna, fica cada vez mais difícil a construção coletiva de projetos universalistas, que tomam a realidade a partir da perspectiva da totalidade. Sem finalidades e princípios densos, substanciais e relevantes, a educação perde a sua significação de socialização do conhecimento científico para a consolidação de um projeto de sociedade que promova a humanização. Ações fragmentárias contribuem para a adaptação dos sujeitos, conforme as rápidas exigências do mercado competitivo, e não colocam a formação de professores a serviço de um projeto educativo e de sociedade humanizador. Por isso, o legado moderno não deve ser desprezado, como o princípio de socialização do conhecimento historicamente construído e da universalização de bens materiais para uma vida digna.

A fragmentação do universal é condição de existência da agenda pós-moderna, que aceita apenas o relativismo como ideia universal. Não desconsidero que a formação de professores possua uma dimensão relativa. O relativo representa aquilo que é transitório na formação, contudo, tal provisoriedade não pode representar a relatividade absoluta, que aceita qualquer proposta de formação como válida. A relatividade absoluta coloca sob suspeita qualquer decisão universalista e considera como ilegítimo e totalitário qualquer projeto mais abrangente que não deixe em aberto as múltiplas possibilidades de ação humana.

A ideia de um projeto universal de educação e de formação de professores não pode significar a homogeneização das ações, mas sim a definição de finalidades e princípios gerais que permitam que as instituições educacionais sejam interdependentes na construção de uma nova realidade educacional e social. A iniciativa do MEC/CAPES em definir uma Política Nacional de Formação de Professores é um passo importante no longo percurso de estruturação de um Sistema Nacional

de Formação, mas novas decisões deverão ser tomadas a fim de que esse projeto universal possa articular-se ao singular, admitindo-se a variedade sem recair no relativismo.

A diversificação dos programas e percursos de formação de professores, no Brasil, representa mais a desigualdade do que o exercício da autonomia nas instituições formadoras. A qualidade desigual na formação de professores poderá ser suplantada pela definição de um Sistema Nacional de Formação de Professores que preconize a sólida formação e a crescente valorização docente, com condições adequadas para o exercício da profissão com qualidade.

A dúvida sobre a legitimidade e a dificuldade em implantar um Sistema Nacional de Formação de Professores com validade universal é desmobilizadora por não contribuir para a definição de um projeto com direção e que não se fundamente exclusivamente pelas demandas da realidade existente. Tomar projetos de formação como equivalentes nos conduziria ao ceticismo e à incapacidade de projetar outra realidade possível.

Dentre as tendências presentes nas ações do MEC para a formação de professores, no período de 2003 a 2009, destaco o neopragmatismo como a essência dessa política pública. Desse modo, é imprescindível um aprofundamento da análise dessa concepção a fim que seja possível pensar estratégias de formação pautadas numa concepção sócio-histórica.

3.6 Dialética da continuidade na mudança: o neopragmatismo como estratégia de mudança adaptativa na formação de professores

A influência da concepção liberal-pragmatista no campo educacional brasileiro foi marcante no movimento renovador representado pelos Pioneiros da Educação Nova a partir da década de 1930. No capítulo anterior destaquei que os estudos de Mendonça, A. *et al.* (2006) apontam a relação entre os ideários pragmatista e desenvolvimentista também no contexto das políticas e práticas educacionais do Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

Os recentes esforços do MEC em melhorar a educação brasileira com iniciativas como o PDE, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a redefinição do papel da CAPES, entre outras, não deixam de relacionar-se com o período histórico analisado, demonstrando um retorno às antigas questões sob nova abordagem.

A partir da análise empírica da pesquisa, defendo a tese de que a essência da política de formação de professores implantada no período de 2003 a 2009 se fundamenta no neopragmatismo⁹² da agenda pós-moderna. Por isso, considero necessário o aprofundamento da análise dessa concepção teórica.

O neopragmatismo de Richard Rorty diferencia-se do pragmatismo clássico, pois minimiza a importância do conceito pragmatista de experiência ao conferir primazia teórica ao conceito de linguagem.⁹³

Em Rorty encontramos os pressupostos que nos permitem apreender os elementos teóricos que dão sustentação a essa abordagem no campo educacional, especialmente a partir dos textos que tratam de educação como: *Education without dogma: Truth, freedom, and our universities* (1989) e *The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcila and Nicholson* (1990).

No texto *Education without dogma: Truth, freedom, and our universities*, Rorty destaca que “se a educação pré-universitária produz cidadãos letrados e a educação universitária produz a autocriação do indivíduo, então questões sobre se a verdade está sendo ensinada aos estudantes podem ser seguramente negligenciadas”⁹⁴ (RORTY, 1989, p.200, tradução nossa). Não há, portanto, em sua abordagem sobre a educação, prioridade para os fundamentos indubitáveis do conhecimento que devem ser ensinados aos estudantes. Rorty (1989, p.200, tradução nossa) enfatiza que “Dewey colocou uma virada na idéia que se você cuida da liberdade, a verdade cuidará de si mesma.”⁹⁵ Em Dewey, o tipo de liberdade que garante a verdade é a liberdade sociopolítica. Por isso, Rorty se preocupa em esclarecer que a concepção de liberdade de Dewey é “simplesmente liberdade sociopolítica, o tipo de liberdade encontrada nas democracias burguesas.”⁹⁶ Para Rorty (1989, p.203,

⁹² Vale destacar que o principal divulgador do neopragmatismo, no Brasil, é Paulo Ghiraldelli Jr. Ele foi convidado pessoalmente pelo Ministro da Educação Fernando Haddad para elaborar uma avaliação do PDE, cuja agência financiadora foi a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Para uma consulta detalhada dessas informações, ver Ghiraldelli Jr. (2009).

⁹³ Para uma apreensão mais aprofundada das diferenças e aproximações entre o pragmatismo clássico e o neopragmatismo rortiano, consultar Pogrebinschi (2006) e Soares, J. (2007).

⁹⁴ “If precollege education produces literate citizens and college education produces self-creating individuals, then questions about whether students are being taught the truth can safely be neglected” (RORTY, 1989, p.200).

⁹⁵ “Dewey put a new twist on the idea that if you take care of freedom, truth will take care of itself” (RORTY, 1989, p.200).

⁹⁶ “It is simply sociopolitical freedom, the sort of freedom found in bourgeois democracies” (RORTY, 1989, p.200).

tradução nossa), a função social das universidades americanas “[...] é ajudar os estudantes a ver o que a narrativa nacional em torno da qual a socialização deles está centrada é ilimitada.”⁹⁷

“A esperança que este caminho será algo diferente é esperar que a sociedade permanecerá reformista e democrática, antes de ser convulsionada pela revolução” (RORTY, 1989, p.204, tradução nossa).⁹⁸ A posição do autor demonstra que a transformação social desejável deve ser coerente com os princípios do conservadorismo liberal.

No texto *The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcila and Nicholson*, Rorty (1990, p.41, tradução nossa) se posiciona da seguinte maneira:

Educação parece para mim dois empreendimentos totalmente distintos: educação primária é principalmente uma questão de socialização, de tentar inculcar um senso de cidadania, e a educação superior é principalmente uma questão de individualização, de tentar despertar a imaginação do indivíduo na esperança que ele se torne capaz para re-criar a si mesmo. Eu não estou certo que a filosofia possa fazer muito por algum destes empreendimentos.⁹⁹

A sua concepção de educação para a socialização é garantir que seja transmitido apenas o que é seguro para a manutenção da sociedade, por isso, o papel do professor não é questioná-la. Essa questão fica evidente quando o autor afirma que “[...] se um professor pensa que a sociedade é fundada na mentira, então o melhor é ele encontrar outra profissão”¹⁰⁰ (RORTY, 1990, p.42, tradução nossa).

⁹⁷ “[...] is to help the students see that the national narrative around which their socialization has centred is an open-ended one” (RORTY, 1989, p.203).

⁹⁸ “To hope that this way will only be somewhat different is to hope that the society will remain reformist and democratic, rather than being convulsed by revolution” (RORTY, 1989, p.204).

⁹⁹ “Education seems to me two quite distinct enterprises: lower education is mostly a matter of socialization, of trying to inculcate a sense of citizenship, and higher education is a mostly a matter of individuation, of trying to awaken the individual’s imagination in the hope that she will become able to re-create herself. I am not sure that philosophy can do much for any of these enterprises” (RORTY, 1990, p.41).

¹⁰⁰ “If a teacher thinks that the society is founded on a lie, then he had better find another profession” (RORTY, 1990, p.42).

Partindo desse ponto de vista, parece oportuno, para um autor liberal como Rorty, desvalorizar a importância da filosofia para a política e para a educação, pois ela poderia contribuir para o questionamento acerca de concepções de homem, sociedade e projeto educativo. Conclui o texto, afirmando que “nós não deveríamos assumir que a filosofia é automaticamente relevante para a política ou para a mudança educacional”¹⁰¹ (RORTY, 1990, p.44, tradução nossa).

Na obra *A filosofia e o espelho da natureza*, de 1979, Rorty estabelece uma crítica à filosofia, buscando abandonar a filosofia analítica. A virada linguística 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. O conhecimento, para ele, é uma questão de conversação e prática social. Habermas (2004, p.234, grifo do autor) esclarece a posição de Rorty ao afirmar que

a intenção de Rorty é *exaurir* o espaço conceitual aberto pela filosofia da linguagem. Com Peirce, ele substitui a relação de dois termos entre sujeito que representa e objeto representado por uma relação de três termos: a da expressão simbólica que faz valer um estado de coisas para uma comunidade de interpretação. O mundo objetivo não é algo a ser retratado, mas apenas o ponto de referência comum de um processo de entendimento mútuo entre membros de uma comunidade de comunicação, que se entendem sobre algo no mundo. Os fatos comunicados não podem ser separados do processo de comunicação, assim como não se pode separar a *suposição* de um mundo objetivo do horizonte de interpretação intersubjetivamente compartilhado, no qual os participantes da comunicação desde sempre já se movem. O conhecimento não se reduz mais à correspondência entre proposições e fatos. É por isso que apenas a virada linguística, coerentemente conduzida até o fim, pode superar de uma só vez o mentalismo e o modelo cognitivo do espelhamento da natureza.

¹⁰¹ “We should not assume that philosophy is automatically relevant to political or educational change” (RORTY, 1990, p.44).

Na abordagem linguística de Rorty, a objetividade da experiência é substituída pela intersubjetividade do entendimento mútuo. A razão não se situa na consciência do sujeito cognoscente, mas na linguagem como meio pelo qual os sujeitos se intercomunicam. Assim, os critérios do conhecimento situam-se na práxis de justificação de uma comunidade linguística, o que importa não é a representação correta dos fatos, mas o sucesso da adaptação ao ambiente. A virada pragmática de Rorty propõe substituir o modelo representacional do conhecimento por um comunicacional em que o entendimento intersubjetivo se coloca no lugar da objetividade.

Rorty (1988, p.20) segue James ao afirmar que verdade é “[...] aquilo que é melhor para nós acreditar, em vez de a vermos como a representação exacta da realidade.” Assim, “a nossa certeza será uma questão de conversação entre pessoas, mais do que uma matéria de interação com a realidade não-humana. Não veremos assim uma diferença de gênero entre as verdades ‘necessárias’ e ‘contingentes’ ” (RORTY, 1988, p.128). Ou seja, não há distinção entre verdade por correspondência e verdade por conveniência, por isso, “[...] a tentativa filosófica de distinguir entre explicações ‘científicas’ e ‘não científicas’ é dispensável” (RORTY, 1988, p.167).

Como consequência para o projeto educativo, Rorty sugere que o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades. Sua proposta é substituir a educação pela ideia de edificação. Em *A filosofia e o espelho da natureza*, desenvolve sua argumentação da seguinte maneira:

Uma vez que “educação” é um pouco insípido demais, e *Bildung* um pouco estranho demais, utilizarei “edificação” para significar este projecto de encontrar novas, melhores, mais interessantes e mais fecundas maneiras de falar. A tentativa de edificar (a nós mesmos ou a outros) pode consistir na actividade hermenêutica de estabelecer ligações entre a nossa própria cultura e qualquer cultura exótica ou período histórico, ou entre a nossa disciplina e uma outra que pareça perseguir fins incomensuráveis num vocabulário incomensurável. Mas pode, em vez disso, consistir na actividade “poética” de projectar esses novos objectivos, novas palavras, ou novas disciplinas, seguida, por assim dizer, pelo inverso da hermenêutica: a tentativa de

reinterpretarmos o nosso ambiente familiar nos termos pouco familiares das nossas novas invenções. Em qualquer dos casos, a actividade é (apesar da relação etimológica entre as duas palavras) edificante sem ser construtiva – pelo menos se “construtiva” significar o tipo de cooperação na realização de programas de investigação que ocorre no discurso normal. Porque o discurso edificante é suposto ser anormal, arrancar-nos para fora do nosso velho eu pelo poder da estranheza, para nos ajudar a tornar novos seres. (RORTY, 1988, p.279).

Sua proposta de educação como edificação parte da aculturação (socialização) para chegar à edificação, que consiste em invocar os discursos anormais com o objetivo de minar a nossa confiança no conhecimento que obtivemos através dos discursos normais epistemologicamente centrados¹⁰². Rorty toma a linguagem como ferramenta para lidar com o mundo, e dessa maneira, os vocabulários são apenas instrumentos e não representações onde “[...] a *conversa*ção é o contexto último em que o conhecimento deve ser compreendido” (RORTY, 1988, p.300, grifo do autor). O contexto a que se refere Rorty não diz respeito ao contexto histórico caracterizado pelos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais, mas sim ao contexto linguístico de uma comunidade de comunicação.

As políticas de formação de professores no Brasil, elaboradas no período de 2003 a 2009, demonstram uma profunda articulação com os pressupostos do neopragmatismo. Isso se evidencia no processo de elaboração do PDE, em que os segmentos envolvidos no movimento *Todos pela Educação* foram considerados os interlocutores válidos na *conversa*ção sobre o projeto educativo a ser implantado. Parece que tal comunidade linguística possui um entendimento mútuo entre os seus integrantes sobre a forma como os problemas educacionais devem ser enfrentados. A não inclusão dos diferentes segmentos da educação¹⁰³ nesse processo demonstra que não é possível chegar a um acordo entre

¹⁰² Há uma aproximação entre pensamento de Rorty e o pensamento de Thomas Kuhn.

¹⁰³ Dentre eles podemos destacar: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

sujeitos que possuam concepções distintas de projeto de sociedade e de projeto educacional.

A prioridade dada à formação de professores como solução para os resultados negativos obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em detrimento de um investimento financeiro adequado revela a concepção de que condições subjetivas são suficientes para a resolução dos problemas educacionais. Sem uma melhoria significativa nas condições objetivas de trabalho, os avanços poderão ser insignificantes. As ações do MEC para a formação de professores têm contribuído para solucionar *obstáculos imediatos*, que impedem a melhoria da qualidade da educação, mas não os *limites estruturais* que poderiam contribuir para um projeto de educação positivamente sustentável em longo prazo. Como consequências é possível destacar que:

1) A prioridade dada para a formação de professores (Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, CAPES como agência reguladora da formação de professores, criação da UAB) é pautada na lógica do atendimento das demandas emergenciais da educação brasileira. A **abordagem reformista** da formação de professores apela para as mudanças de curto prazo que não conduzem a mudanças significativas. Na análise de Mészáros (2007, p.182, grifo do autor)

[...] salientar a importância de uma perspectiva de longo prazo não significa que possamos ignorar o “aqui e agora”. Ao contrário, temos de nos preocupar com um horizonte muito mais extenso do que o habitual para que sejamos capazes de conceituar com realismo uma *transição* a uma ordem social diferente das determinações do presente. A perspectiva de longo prazo é necessária porque o alvo real da transformação só pode estabelecer-se no interior desse horizonte.

Isso quer dizer que sem a definição de objetivos de longo prazo, de uma política de Estado e não de governo, para a formação de professores, pode ocorrer um desvio das questões essenciais. Ao adiar a discussão sobre o Sistema Nacional de Formação de Professores, o MEC optou por estabelecer uma política de formação, inviabilizando a oportunidade de pensar a formação em termos mais amplos. Vale

salientar que 2010 é um ano eleitoral e não saberemos se o Partido dos Trabalhadores terá uma nova chance de implantar um projeto de formação de professores pautado pelas referências de uma concepção sócio-histórica.

A política reformista de formação de professores não toma a educação como uma totalidade. Pensar a educação como totalidade pressupõe apreender as questões que a caracterizam como elementos que se sustentam a si mesmos e uns aos outros por meio de suas relações recíprocas. Assim, todos os elementos dessa totalidade têm igual importância, por isso nenhum deles deve ser negligenciado, seja qual for a demanda imediata aparente.

2) O apelo à *justificação conversacional rortyana* prescinde da fundamentação ontológica; o verdadeiro é aquilo que é útil para um contexto restrito da prática, desqualificando qualquer teoria que tenha a pretensão de explicar o real para além das aparências. A verdade é suplantada pelas crenças úteis, e a objetividade pela solidariedade. Pensar o futuro limita-se ao aperfeiçoamento do presente. Essa parece ser a estratégia adotada pelo MEC ao desenvolver um conjunto de ações para a formação de professores **sem um aprofundamento dos princípios e concepções** que a orientam. Não há, por parte do MEC, a explicitação dos fundamentos teóricos que orientam as ações empreendidas nesse campo.

3) Destaco que a política de formação de professores analisada no presente estudo não rompe com a concepção de formação presente nas **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica** (Resolução CNE/CP nº 1/2002). Tais diretrizes não foram revogadas, permanecendo vigente: a) a competência como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação de professores (Art. 3º, I); b) o princípio metodológico de resolução de situações-problema por meio da ação-reflexão-ação (Art. 4º, Parágrafo único); c) a epistemologia da prática como norteadora do processo de formação (Art.12, § 1º, § 2º, § 3º, Art.13, § 1º, § 2º).

Essas questões são centrais nas Diretrizes, demonstrando que a essência das políticas de formação se fundamenta no **neopragmatismo**, pois a ênfase na prática imediatista, sem um compromisso com a fundamentação teórica sólida, conduz ao produtivismo espontaneísta e subjetivista. O subjetivismo é um desdobramento do neopragmatismo, pois as decisões consideradas válidas são aquelas que orientam ações práticas consideradas úteis para uma comunidade linguística limitadamente contextualizada.

4) A política de formação de professores adotada pelo MEC, no período analisado (2003-2009), opera com a **dominação não-dialética da qualidade pela quantidade**. As diferentes ações do MEC para resolver os problemas da formação de professores estão orientadas pela quantificação, pois a maioria dos programas de formação em desenvolvimento acontece na modalidade a distância e com carga horária restrita. Uma política de formação genuinamente voltada para a qualidade significa garantir acesso ao ensino superior, com infraestrutura e materiais didáticos adequados. A relação dialética entre quantidade e qualidade pressupõe a garantia de oferta de cursos com condições de trabalho que possibilitem a apropriação do conhecimento. A implantação de ações/programas de formação sem a adequada garantia da qualidade recai no **relativismo**. Há uma tendência no MEC de se valorizar diferentes propostas de formação como se todas fossem igualmente válidas, independentemente da maneira como são desenvolvidas. O relativismo é, segundo Gellner (p.17),

[...] parte de um panorama mais abrangente, uma atmosfera muito disseminada hoje em dia. Há várias maneiras de referir-se a ela – pós-modernismo, a hermenêutica na antropologia, a corrente lingüística na filosofia, mas [...] sua idéia central subjacente é a reafirmação do relativismo ou, se preferirem, do valor da diversidade.

O relativismo em sentido forte indica que as afirmações cognitivas, éticas, estéticas, etc. valem unicamente dentro de determinado contexto e é incomensurável com afirmações pertencentes a outros contextos (ABBAGNANO, 2007).

O neopragmatismo rortyano é pós-moderno e caracteriza-se pelo relativismo e subjetivismo¹⁰⁴. Rorty (1997, p.39-40) destaca três visões diferentes do relativismo:

“Relativismo” é o epíteto tradicional aplicado pelos realistas. Três visões diferentes são comumente referidas por esse nome. A primeira é a visão de que toda e qualquer crença é tão boa quanto qualquer outra. A segunda é a visão de

¹⁰⁴ De acordo com Cícero (1994), o conceito originário do relativismo pode ser tomado como o conceito originário do subjetivismo.

que a “verdade” é um termo equívoco, possuindo tantos significados quanto houver procedimentos de justificação. A terceira é a visão de que não há nada a ser dito nem sobre a verdade, nem sobre a racionalidade, para além das descrições dos procedimentos familiares de justificação que uma dada sociedade – a nossa – emprega em uma ou outra área de justificação. O pragmático toma esse terceiro ponto de vista etnocêntrico.

Rorty não se considera pós-moderno ou relativista porque sua preocupação é defender o etnocentrismo e substituir o desejo por objetividade pelo desejo por solidariedade com a comunidade na qual se identifica (a comunidade liberal norte-americana). Isso se confirma com a afirmação de Rorty (1997, p.109) de que “se o pragmatismo (despojado de ‘método’) e a filosofia ‘continental’ (despojada de ‘profundidade’) puderem se reunir, nós poderemos estar em uma melhor posição para defender o liberalismo [...]”.

A política do MEC para a formação de professores revela uma relação estreita com o neopragmatismo, no sentido de que, dada a demanda emergencial real, é necessário formar para garantir que os professores em exercício obtenham o título necessário para a prática profissional, sem uma discussão e definição dos fundamentos que orientarão o processo formativo. As soluções propostas são parciais, fragmentadas, e não representam uma política global de formação de professores, o que dificulta a consolidação de um Sistema Nacional de Formação. A política adotada incide sobre os efeitos e não sobre os fundamentos causais que geram os problemas na educação brasileira.

Mészáros (2005) afirma que as mudanças necessárias para ultrapassarmos os *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida requerem a eliminação dos *fundamentos causais* antagônicos. Para tanto, as soluções propostas não podem ser apenas *formais*, elas devem ser *essenciais*. Isso quer dizer que as soluções devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade. Para o autor,

[...] cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p.48).

Conforme sua análise, a política de formalidades é elitista mesmo quando tem a pretensão de ser democrática. A recusa reformista pressupõe abordar as contradições do sistema existente e romper com as soluções particulares/localistas pós-modernas. Na visão do autor, a mudança gradual remove apenas defeitos específicos e acabam minando a base de reivindicações de um sistema alternativo. Apesar da educação não ser capaz, por si só, de fornecer uma alternativa emancipadora radical, Mészáros (2005, p.65, grifo do autor) acredita que

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Retomando o questionamento apresentado na introdução do presente texto, considero que não estamos fadados a apenas remediar os efeitos das contradições imanentes ao capital, pois é possível forjar um projeto de formação de professores alternativo a partir da concretização de ações imediatas que sejam definidas no contexto de estruturas estratégicas globais. Saviani (2007b) destaca a importância da centralização das discussões nas questões *essenciais* da formação de professores, pois há uma excessiva preocupação com os aspectos organizacionais. Ao analisar as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o autor chega a conclusão de que elas são

[...] extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais,

econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...]. (SAVIANI, 2007b, p.127).

A ênfase no acessório, nas micropolíticas e nas propostas fragmentadas é condizente com os referenciais da agenda pós-moderna. As soluções essenciais precisam ser consolidadas a fim de que se possa garantir o salto qualitativo necessário para a melhoria da qualidade da educação assentada em estruturas estratégicas para mudanças globais. A disseminação de inúmeros programas de formação não tem contribuído para isso.

Em contraposição ao neopragmatismo, a concepção de formação sócio-histórica poderá contribuir para a realização das mudanças essenciais na educação. Defender a importância da formação sócio-histórica significa lutar pela concretização de mudanças na educação como um todo. Destaco as questões essenciais no que tange à formação, às condições de trabalho e à valorização docente:

1) Formação de professores baseada numa concepção sócio-histórica¹⁰⁵:

- docência entendida como trabalho pedagógico e base da identidade profissional de todo educador;
- sólida formação teórica pela garantia do domínio dos conteúdos a serem ensinados na escola e dos fundamentos históricos, políticos e sociais que caracterizam a educação, enfatizando os estudos no campo das Ciências da Educação e das teorias pedagógicas;
- gestão democrática como forma de construção e utilização do conhecimento teórico com vistas à transformação do pensamento e práticas dominantes;
- compromisso social com a transformação da ação educativa, articulando-a com o contexto social mais amplo, por meio da análise política da educação e sua relação com os movimentos sociais;
- parceria entre as instituições formadoras e as escolas que recebem alunos estagiários para a garantia de uma formação de qualidade, fundada no acompanhamento e orientação adequada.

2) Condições de trabalho:

- jornada integral de trabalho em um único estabelecimento de ensino, com tempo destinado para a investigação, análise e

¹⁰⁵ Essa concepção de formação vem sendo construída coletivamente no interior da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE.

planejamento do trabalho (50% da carga horária para as aulas e 50% para as demais atividades orientadas);

- materiais didáticos diversificados e em quantidade suficiente para atender o número de alunos existentes nas escolas;

- redução do número de alunos em sala de aula (Educação Infantil: 0-2 anos – seis alunos por professor; 3 anos – até dez alunos por professor; de 4-5 anos – até 15 alunos por professor; Ensino Fundamental: anos iniciais – até 20 alunos por professor; nos anos finais – até 25 alunos por professor; Ensino Médio e Educação Superior: até 35 alunos por professor);

- infraestrutura escolar em condições adequadas de trabalho (biblioteca, quadra poliesportiva coberta, laboratórios de informática, refeitório, etc.);

- avaliação institucional da escola com a participação de todos os sujeitos como estratégia de superação da avaliação externa baseada na responsabilização dos sujeitos;

- implantação da escola de tempo integral com atividades diversificadas.

3) Valorização docente:

- plano de cargos, carreiras e salários com promoção funcional baseado no tempo de serviço e na formação dos professores;

- licença remunerada para fins de estudo;

- piso salarial nacional que realmente valorize o trabalho docente¹⁰⁶;

- prevenção e atendimento à saúde dos profissionais da educação;

- realização de concurso público para preenchimento de cargos, com o objetivo de garantir a estabilidade funcional e de diminuir a rotatividade de professores nas escolas.

Tais questões, se materializadas, contribuiriam para a garantia da qualidade na educação brasileira. Entretanto, faz-se necessário um aumento significativo nos investimentos educacionais. A ênfase atribuída pelo MEC para a formação de professores polariza a solução dos problemas educacionais para as condições subjetivas, minimizando a importância da garantia de condições objetivas.

Esse estudo demonstra que a diversificação da formação de professores no Brasil se apresenta como neopragmática, sem fundamentos claros porque se baseia nas demandas emergenciais,

¹⁰⁶ O valor do piso salarial de R\$ 950,00 para 40 horas semanais é insuficiente para a efetiva valorização dos professores.

comprometendo a possibilidade de construção de um Sistema Nacional de Formação e de políticas de longo prazo que realizem mudanças substanciais.

De acordo com Dourado (2007), o governo federal, a partir de 2003, pautou sua atuação na defesa da educação de qualidade, elegendo como princípio o binômio inclusão e democratização. Há, no entanto, um descompasso entre esta proposição e a materialização das políticas pela dificuldade de se efetivar aquelas que garantam a relação com os sistemas de ensino e com os profissionais da educação. Além disso, há a manutenção das políticas preconizadas por agências internacionais sem a mediação necessária com o cenário nacional.

Esse descompasso entre a proposição e a materialização das políticas acontece porque as reivindicações históricas para o desenvolvimento da formação de professores baseada numa concepção sócio-histórica estão sendo pouco consideradas no período em que o Partido dos Trabalhadores permanece no governo federal.

Respondendo a questão central do presente estudo, defendo a tese de que a agenda pós-moderna influencia as políticas de formação de professores no governo Lula, por meio da materialização do neopragmatismo. Essa afirmação se sustenta pelo fato de que o neopragmatismo se constitui como a essência das políticas de formação de professores no período de 2003 a 2009. Isso se explica porque “com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias” (SAVIANI, 2009, p.32). Iasi (2006, p.510) destaca que essa aproximação já estava prevista no 12º Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores, realizado em 2001:

Um partido que sempre rejeitou a idéia de pactos sociais e que asseverou que não existe aliança estratégica com a burguesia orgulhosamente nos apresenta um “novo contrato social” entre as forças sociais abrangentes que sustentam o “Estado-nação” e, nesta ampla aliança social, incluem-se “empresários produtivos de qualquer porte” [...].

Para o autor (2006, p.558), “[...] o partido passou de uma hegemonia proletária para uma hegemonia pequeno-burguesa.” Esse movimento de refluxo em seu processo de luta contra o capital já havia iniciado em meados da década de 1980. Desse modo, é possível

compreender porque o projeto social e educativo proposto pelo atual governo é coerente com os princípios imanentes ao capital. Nogueira (2004, p.27-28) destaca que:

Foi uma opção pela cautela e pela governabilidade, mas também um gesto simbolicamente forte, que representou, antes de tudo, o ingresso do PT no universo da esquerda não-revolucionária: da esquerda que deseja justiça, democracia e reformas graduais, não mais o fim do capitalismo.

A política reformista no campo da formação de professores revela que o neopragmatismo com sua proposta educacional de socialização e edificação atende as necessidades da ordem reprodutiva do capital. Tal proposta está muito distante de uma concepção sócio-histórica, que busca transformar em realidade o projeto de emancipação humana, não prescindindo da instrumentalização dos sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Sem essa apropriação, torna-se quase impossível o desvelamento do real. E sem a apreensão do real fica inviável a mudança das determinações sistêmicas que caracterizam as questões vitais da sociedade. Como consequência, o modo de produzir o capital permanece convenientemente oculto. No campo educacional, as propostas desenvolvidas pelo MEC/CAPES, especialmente para a formação de professores, restringem-se aos *efeitos*, deixando incorrigível a *base causal* que determina os principais problemas educacionais. Isso se evidencia pela manutenção da influência pós-moderna nas políticas de formação de professores, cuja concepção neopragmática é predominante.

Apesar desse cenário, defendo a importância da formação sócio-histórica do professor como potencialidade abstrata que poderá se transformar em realidade concreta pela mobilização coletiva dos profissionais da educação. Tal mobilização poderá ser efetiva pela organização autônoma com vistas à emancipação e à construção de consensos para interferir coletivamente nas decisões fundamentais no interior do Estado.

Uma abordagem dialética do Estado permite-nos pensá-lo como estrutura de comando político do capital que sustenta um projeto hegemônico de acordo com a classe que domina a economia. Mas, ao mesmo tempo, como um campo de disputas, que se caracteriza pela

correlação de forças estabelecidas entre as classes e frações de classe na mobilização social e política de seus interesses. Sem uma mediação dos conflitos, o Estado não se sustenta como estrutura de comando político. Gramsci (2000, p.244) percebe “o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento à medida em que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético, ou sociedade civil).”

Por esse motivo, não podemos esperar que as mudanças sejam concedidas. Somente com um amplo processo de mobilização coletiva alcançaremos os objetivos educacionais que atendam aos interesses da classe trabalhadora. Contudo, essa questão imediata só pode ser pensada de forma apropriada no interior de uma estrutura transformadora mais ampla. Por isso, conforme a lição de Marx, necessitamos que a teoria penetre nas massas e converta-se em força material. “Naturalmente, não é qualquer teoria que poderia fazê-lo. Uma vez que se tratava de constituir uma relação apropriada entre teoria comprometida com a idéia de uma mudança societária fundamental e com a força material que poderia fazer a diferença [...]” (MÉSZÁROS, 2007, p.312).

O neopragmatismo da agenda pós-moderna realiza a função ideológica de eternizar a ordem reprodutiva do capital, pois ao minimizar o papel do sujeito cognoscente, da objetividade do conhecimento e da própria ciência, não contribui para explicitar a dinâmica histórica e suas contradições. Para a discussão etnocêntrica rortyana não há interesse político no desvelamento de nenhuma estrutura unificadora, de nenhuma lógica totalizadora, portanto, não contribui para o desenvolvimento de um projeto de emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de formação de professores são o resultado da complexa relação entre diferentes concepções de sociedade e de educação presentes na dinâmica social. As lutas de classe e frações de classe no interior do Estado oportunizam que determinados segmentos organizados da sociedade civil possam inscrever suas reivindicações na definição das políticas educacionais. A posição hegemônica assumida por determinados segmentos significa que a apreensão das múltiplas dimensões que caracterizam as políticas de formação de professores demanda a análise de questões que transcendem o campo educacional.

A exposição da pesquisa no presente trabalho procurou evidenciar as diferentes dimensões – econômica, política, social, cultural – que caracterizam a sociedade e a educação e, por sua vez, as políticas de formação de professores, no Brasil, no período de 2003 a 2009.

O trabalho de tese inicia pela apresentação teórico-metodológica que fundamentou cada fase da pesquisa. O materialismo histórico e dialético possibilitou, pelo movimento do pensamento, a descoberta das leis fundamentais que caracterizam a materialidade histórica. O movimento do pensamento se estrutura com base na lógica dialética e a materialidade histórica significa a forma como os homens se organizam na sociedade, por meio de suas relações sociais. Isso pressupõe considerar a categoria trabalho como central, pois esta é base sobre a qual se estruturam as relações sociais de produção. Na sociedade capitalista, tais relações são marcadamente contraditórias porque há interesses de classe divergentes em jogo.

No primeiro capítulo, procurei evidenciar a contradição fundante entre capital e trabalho, o papel do Estado como estrutura de comando político e a configuração da educação a partir dessas questões. A intenção foi de analisar a reestruturação produtiva, a reconfiguração do papel do Estado e a elaboração de um conjunto de teorizações que dão legitimidade às mudanças na sociedade, para que fosse possível demonstrar que a educação é um dos sustentáculos imprescindíveis para o delineamento de uma nova subjetividade humana que contribua para a adaptação ou a transformação social.

A reorganização do capital levou pesquisadores a elaborar a tese do fim da centralidade do trabalho, à emergência de conceitos como sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, sociedade pós-mercantil, os quais contribuíram para obscurecer os conflitos de classe e naturalizar as mudanças em curso na sociedade. Apesar das diferenças,

essas teorias convergem em muitos aspectos, sobretudo no que se refere à manutenção do modo de produção da sociedade.

No capítulo seguinte, a análise da agenda pós-moderna revelou que ela é um fenômeno relativamente recente e que não tem uma definição precisa. Foi sistematizada especialmente a partir do final de 1950, e vem sendo considerada pelos autores de diferentes formas: a) como a lógica cultural do capitalismo tardio; b) como uma nova fase histórica; ou c) como um novo paradigma filosófico. No presente estudo, a agenda pós-moderna é tomada como uma ideologia, uma consciência formada após a 2ª Guerra Mundial e nas recomposições do capitalismo diante da crise do capital.

Partindo da contribuição de Mészáros (2004) sobre a análise da ideologia, considero que a agenda pós-moderna é uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada nas novas estratégias de produção e reprodução da acumulação do capital. É, portanto, uma ideologia que promove implicações em diferentes práticas sociais, dentre elas a educação.

O estudo das mudanças sociais em conjunto permite-nos afirmar que existem aproximações entre as teorias do pós-industrialismo, do pós-fordismo, da sociedade da informação e da pós-modernidade que convergem para a legitimação do capital em sua fase atual, pois ocultam as contradições fundamentais da sociedade e rejeitam a possibilidade emancipatória dos sujeitos para a conquista de uma transformação social radical.

O estudo da agenda pós-moderna demonstrou que ela é composta por várias questões: descentramento do sujeito pela ênfase nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas; desaparecimento da oposição entre produções originais e cópias; ruptura da temporalidade, levando à supervalorização do presente; compressão do espaço-tempo na organização do capitalismo pela constante aceleração do ritmo dos processos econômicos; destaque para a micropolítica com a emergência de uma grande variedade de pequenos movimentos grupais; ênfase na cultura e na política, minimizando-se a determinação econômica; falência da razão centrada no sujeito e emergência da ideia de razão advinda da intersubjetividade do entendimento linguístico; negação da objetividade do conhecimento; crescimento do ceticismo epistemológico; celebração da diversidade.

A partir do estudo realizado, é possível afirmar que o subjetivismo, o neopragmatismo e o relativismo são categorias centrais da agenda pós-moderna. A exposição da gênese dessas categorias

contribuiu para captar a raiz dos principais argumentos defendidos pelos autores pós-modernos.

No último capítulo, procurei evidenciar como e através de quais instrumentos o governo desenvolve as políticas de formação de professores, no Brasil. O estudo abrangeu o período de 2003 a 2009, momento em que Luiz Inácio Lula da Silva esteve à frente do governo federal, gerando uma grande expectativa na classe trabalhadora por representar historicamente seus interesses. Entretanto, a análise dos encaminhamentos realizados no campo da formação de professores revela uma continuidade de princípios e práticas realizadas pelo governo anterior.

A pesquisa focalizou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007), a consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), a discussão do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (2008), a aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) e a “nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-2007) como agência reguladora da formação de professores.

A análise da amostra empírica da pesquisa revelou algumas tendências, nas políticas de formação de professores, sintetizadas no quadro a seguir:

Tendências	Possíveis consequências
1) Destaque dado às demandas emergenciais de formação.	1) Definição de projetos/programas de curto prazo, inviabilizando a definição de políticas de Estado mais orgânicas.
2) Diversificação de programas de formação com diferentes formatos organizacionais.	2) A fragmentação e a flexibilização dificultam a definição de critérios comuns para a garantia da qualidade desejada para a formação de professores.
3) A formação aligeirada é uma estratégia utilizada para atendimento das demandas emergenciais.	3) O aligeiramento da formação não contribui para o desenvolvimento da formação baseada numa concepção sócio-histórica.
4) A aprovação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da	4) A Política Nacional de Formação continua enfatizando as demandas emergenciais e não

Educação Básica revela a prioridade dada pelo MEC/CAPES para a formação de professores.	conseguiu dar unidade à multiplicidade nas políticas de formação.
5) A abordagem instrumentalista, presente nas políticas do MEC/CAPES para a formação de professores, revela que a concepção neopragmatista fundamenta tais políticas de formação.	5) A busca de instrumentos úteis para as demandas imediatas da prática profissional é reducionista, pois não contribui para o desenvolvimento de uma sólida e ampla formação.
6) A ênfase dada ao papel dos professores na melhoria da qualidade da educação, demonstra uma aproximação com o idealismo subjetivista.	6) O destaque dado ao voluntarismo do professor na solução dos problemas da prática pedagógica enfatiza apenas a dimensão subjetiva do real, não contribuindo para a melhoria das condições objetivas necessárias à qualidade da educação.
7) Criação de várias ações/programas de formação de professores com múltiplos percursos formativos.	7) A diversidade de ações para a formação tomadas como se possuíssem o mesmo grau de qualidade suprime os critérios e equaliza os juízos de valor, recaindo num relativismo exacerbado.

Quadro 5 – Tendências presentes nas políticas de formação de professores
Fonte: A autora.

Cumprido destacar que, apesar de existir um conjunto de tendências que orienta as políticas de formação de professores, o neopragmatismo é a categoria síntese que apreende as determinações (concreto pensado) da realidade tomada como objeto de estudo na presente pesquisa.

Em Rorty, encontramos as bases teóricas sobre as quais se sustenta o neopragmatismo. A ênfase no contextualismo, a defesa de que o entendimento intersubjetivo substitui a objetividade, aliados à desvalorização da filosofia fazem com que essa concepção se apresente como um componente importante da agenda pós-moderna.

O conhecimento filosófico e científico são as bases para uma sólida formação do professor, por isso, o neopragmatismo da agenda pós-moderna não contribui para a formação de professores baseada numa concepção sócio-histórica. Percebe-se o viés neopragmatista das políticas de formação pela ênfase que se coloca sobre a atuação eficiente do professor no contexto particular de sua prática e pela opção por uma formação baseada em necessidades históricas imediatas.

Além disso, a prioridade dada pelo MEC/CAPES para a formação de professores recai numa posição subjetivista, pois não ocorre um aumento significativo no investimento para a melhoria das condições objetivas de trabalho no contexto escolar. Segundo os estudos de Saviani (2002), o Brasil deveria duplicar o PIB investido em educação, permitindo um salto imediato de 4%¹⁰⁷ para 8%, a fim de atingir um patamar de investimentos em educação semelhante ao dos países centrais.

Ao longo do estudo realizado, foi possível identificar inversões ontológicas¹⁰⁸ em várias análises que, pelo patamar elevado de abstração, se distanciam do movimento do real.

Algumas inversões se apresentam da seguinte maneira:

- Defesa de que a cultura teria conquistado uma autonomia e, por isso, os valores e estilos de vida não seriam decorrentes de alterações na estrutura social, demonstrando que a cultura predomina sobre a economia (BELL, 1973; GORZ, 2003).
- O critério de propriedade para a definição de classe é substituído pelo critério de capacidade técnica (BELL, 1973).
- Subordinação da economia à política, em que o político funda o econômico (BELL, 1973; LAZZARATO, 1992).
- O conhecimento é o princípio axial da organização social, assim, o poder é vinculado à posse de informação e o acesso a ele é dado pela educação (BELL, 1973; DE MASI, 2000).
- Substituição do proletariado como sujeito revolucionário por todos os trabalhadores e empresários (LOJKINE, 2002).
- Fusão da cultura e da economia (JAMESON, 2004).
- As mudanças de paradigmas não se devem a fatos empíricos (KUHN, 2007).

¹⁰⁷ Segundo dados disponíveis no site do INEP, o percentual do investimento público total em relação ao PIB alcançou apenas 5,1% em 2007.

¹⁰⁸ As inversões ontológicas são tomadas, no presente estudo, como as análises que apresentam a realidade de forma invertida.

- A revolução informacional significa uma superação da distinção entre trabalho produtivo e improdutivo por ocorrer uma imbricação entre a produção e a informação (LOJKINE, 2002).
- A tecnologia possui uma dinâmica autônoma (CASTELLS, 2000a).
- A igualdade de oportunidades gera a igualdade de resultados (BRASIL, [2007]).
- A responsabilização (*accountability*) promove a melhoria da qualidade dos serviços ofertados pelo setor público (BRASIL, [2007]).
- A solução para a garantia da qualidade na formação de professores é a apropriação das competências básicas sobre o dia a dia da sala de aula (HADDAD, 2008).
- A ação reflexiva e os saberes que se desenvolvem a partir da prática dos professores são mais eficientes para a resolução dos problemas pedagógicos, por isso a formação de professores deve ser sustentada pela epistemologia da prática (SCHÖN, 1995, 2000; PERRENOUD, 1997, 1999; TARDIF, 2000, 2008; NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1995).

O presente estudo procurou desmistificar as inversões ontológicas apresentadas acima, com o intuito de demonstrar que elas apenas obscurecem a realidade. Tais inversões não possibilitam a apreensão da estrutura da formação social como um todo e não apresentam com autenticidade a contradição real. Por isso, considero que a apreensão da realidade educacional pressupõe tomar as dimensões capital, trabalho, Estado e educação de forma dialeticamente articulada, pois é inconcebível emancipar uma sem, simultaneamente, superar a contradição fundamental entre capital e trabalho.

A substituição do conceito de trabalho pelo de comunicação é, para alguns teóricos¹⁰⁹ da virada linguística pragmática, uma forma de romper com a utopia “desgastada” da emancipação humana pelo desenvolvimento das forças produtivas. Assim, defendem formas mais modestas como a solidariedade e a tolerância, pois a abordagem pragmatista tem como horizonte ético e político o desenvolvimento das sociedades democrático-liberais e não a sua superação.

Vázquez (1990, p.211-212) afirma que, no pragmatismo,

[...] o praticismo se põe em evidência, principalmente, em sua concepção de verdade; do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a

¹⁰⁹ Habermas e Rorty convergem nesse aspecto.

própria essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscente de uma realidade, embora só possamos conhecer essa realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico e prático com ela.

Conforme sua análise, o pragmatismo reduz o prático ao utilitário e dissolve o teórico no útil. O estudo realizado demonstra que Rorty dá prosseguimento a essa tradição pragmática. Para ele, “a investigação não tem nenhum objetivo mais elevado do que o de resolver problemas, na medida em que eles surgem” (RORTY, 2005 p.262). Vázquez (1990, p.213) destaca que

o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não inversamente, verdadeiro porque é útil, como afirma o pragmatismo. Enquanto para o marxismo a utilidade é consequência da verdade, e não seu fundamento ou essência, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora.

A abordagem deflacionista da verdade do neopragmatismo considera a verdade como correspondência do pensamento a determinados interesses imediatos, enquanto que o marxismo concebe a verdade como correspondência do pensamento com a realidade.

Sem a correspondência do conhecimento com a realidade não há conhecimento das propriedades e das conexões universais da realidade. Tal conhecimento é indispensável para a orientação do homem nas suas atividades práticas e teóricas. É o conhecimento que instrumentaliza o homem no processo de transformação do real. A atividade prática do homem se fundamenta na transformação da possibilidade em realidade, o que requer o conhecimento das leis do movimento dos objetos da realidade.

Apesar de a consciência ser considerada por Marx como um produto tardio do desenvolvimento do ser material, isso não quer dizer que ela tenha um menor valor ontológico. Lukács (1978b, p.3) explica que “quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se

dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não [...] que ela é carente de força.”

A formação de professores baseada na epistemologia da prática é uma alternativa precariamente fundamentada na ordem social dada. A experiência prática possibilita um conhecimento que se restringe às manifestações exteriores, acessíveis pela constatação imediata do fato. Esse conhecimento contribui apenas para mudanças pontuais, mas não para uma transformação radical da prática. Somente a combinação entre o conhecimento experimental e o conhecimento teórico sólido cria as condições necessárias para superar os problemas fundamentais da realidade educacional.

Defendo a tese de que a política de formação de professores desenvolvida no período de 2003 a 2009 dá prosseguimento ao neopragmatismo da agenda pós-moderna. Apesar do atual governo demonstrar uma grande preocupação em resolver os problemas da qualidade da educação brasileira e ter demonstrado maior preocupação com as questões sociais, as soluções propostas não conseguem dar uma dimensão coesiva, pois a política é centrífuga, com ações que se movem para direções muito diversas e objetivando principalmente o atendimento de problemas imediatos. A busca de soluções aos problemas imediatos é necessária na medida em que tais problemas demandem respostas emergenciais, mas isso não pode significar o adiamento do planejamento de ações de longo prazo. A definição de um projeto de formação de professores que explicita os fundamentos teóricos, as ações de curto, médio e longo prazo como política de Estado é imprescindível.

A implantação de um Sistema Nacional de Educação, bem como de um Sistema Nacional de Formação de Professores, poderá garantir a organicidade do todo se cada uma das partes que o compõe sustentar e reforçar as demais. Isso demanda ações de longo prazo e não políticas que inscrevem suas agendas partidárias no curto período em que um governo exerce seu mandato.

Na análise de Ferreira (2009, p.265),

uma configuração de política de Estado exigiria uma combinação de uma diversidade de práticas construídas sob bases ideológicas coerentes, que revele uma unidade na diversidade da sociedade brasileira. Os planos, os programas e os projetos implantados pelo governo Lula não confirmam tal pressuposto. Observamos a existência de

políticas incongruentes, alimentadas por perspectivas antagônicas em relação a um projeto de sociedade democrática e popular.

Considero que a melhoria da educação brasileira depende da formação de professores baseada numa concepção sócio-histórica, da valorização docente e da garantia de condições de trabalho adequadas. Esse argumento se fundamenta na histórica luta do movimento de educadores que procura, nos embates travados para estabelecer os rumos da política educacional, inscrever suas reivindicações no interior do Estado. A possibilidade de materialização da concepção sócio-histórica na formação de professores requer uma sólida formação para que seja possível a realização de mudanças efetivas na prática pedagógica. Isso impõe a necessidade de uma consciência das dimensões econômicas, políticas, sociais e históricas que condicionam as ações dos professores.

A crítica emancipatória deve estar presente no processo de formação docente a fim de que os professores compreendam o contexto material de suas práticas e suas consequências políticas. A consciência crítica sobre as tradições de dominação e reprodução presentes nas relações educativas é imprescindível para transcender os limites impostos à emancipação.

O neopragmatismo, o subjetivismo e o relativismo são entraves à formação sócio-histórica porque submetem a formação à solução de problemas práticos em contextos restritos, com múltiplas possibilidades de resolução (estratégias metodológicas diversificadas sem a definição de um método), cuja responsabilidade recai sobre o professor individualmente.

O neopragmatismo, como a essência das políticas de formação, inviabiliza a consecução de um projeto de educação que contribua com as estratégias mais amplas de transformação social, pois impede a problematização do sentido econômico, político e cultural que condiciona a profissão docente.

A formação sócio-histórica permite a compreensão dos significados ideológicos presentes no contexto educacional porque explora os problemas educacionais em sua origem social e histórica. Por isso, tal concepção de formação¹¹⁰ valoriza uma base comum nacional, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o

¹¹⁰ Ver Documento Final do XI Encontro Nacional da ANFOPE (2002).

trabalho coletivo. Este último é indispensável para a transformação da prática de ensino e da prática social mais ampla.

A influência da agenda pós-moderna nas políticas de formação de professores, materializada, sobretudo, pelo neopragmatismo, demonstra que as mudanças desejáveis são aquelas que “resolvem” os problemas conforme eles surgem, incidindo sobre os efeitos e não sobre as causas que os originam. Isso se explica, porque agir sobre as causas requer a mudança dos antagonismos estruturais subjacentes, e esse não parece ser o propósito do governo atual.

A crescente desvalorização do domínio dos fundamentos teórico-metodológicos do trabalho do professor inviabiliza uma prática pedagógica que contribua para a construção de uma proposta social contra-hegemônica. Por isso, a luta contra a precária formação de professores faz parte do compromisso político com a classe trabalhadora, que, para a sua emancipação, precisa apropriar-se dos conhecimentos científicos socialmente disponíveis.

A finalizar esse texto, reafirmo a importância da ação esclarecida e fundamentada, viabilizada pela sólida formação, a fim de se apreender a realidade para além de sua manifestação fenomênica. A formação de professores numa perspectiva sócio-histórica faz parte do quadro estratégico necessário à emancipação humana. Sua defesa está pautada no compromisso social praticamente viável da superação do modo de controle universalmente desumanizador do capital.

Esse é o mais importante desafio histórico da modernidade, pois não estamos fadados a simplesmente atenuar os problemas sociais!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRUCIO, F. L. **Impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: Enap, 1997.

AGUIAR, M. A. Atuação política: o querer, o poder e o fazer. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 1, 2007.

ALMEIDA, F. Q. de. Bauman entre Habermas e Rorty na virada lingüística: algumas implicações para a prática pedagógica em educação física. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2007, Recife. **Anais...**Recife: CBCE, 2007. p. 1-9.

ALMEIDA, J. B. **Educação ao longo de toda a vida**: uma proposta de educação pós-moderna. 2007, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

_____. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional**. Brasília, 2000. Mimeo.

_____. **Documento Final do XI Encontro Nacional**. Florianópolis, 2002. Mimeo.

_____. **Considerações sobre o relatório escassez de professores no Ensino Médio**. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 1 set. 2008.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento:** Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria. Washington, D.C: World Bank, 2003.

_____. **La Enseñanza Superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.: World Bank, 1994.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

_____. **Tela total:** mito-ironias da era do virtual e da imagem. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997. p. 11- 71.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **O fim da ideologia**. Brasília: UNB, 1980.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988.

_____. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>> Acesso em: 24 out. 2008.

_____. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 20 jan. 2006.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Seção 1, p.4.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de jan. 2009, Seção 1, p.1-2.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006, Seção 1, p.5.

_____. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 2007.

_____. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 1992.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007. Seção 1, p.5.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul. 2008.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Ministério de Educação, [2007].

_____. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2003. Seção 1, p.50.

_____. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial de União**, Brasília, 15 jul. 1997. Seção 1, p.14927.

_____. Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 abr. 1999. Seção 1, p. 97.

_____. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental.** 2002, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CAPES. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Elementos para construção do Sistema Nacional de Formação de Professores.** Brasília: CAPES/DEB-P, 2008.

CARA, D. Plano de Desenvolvimento da Educação: ausências e limitações. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 1, 2007.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** A sociedade em rede. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a. v. 1.

_____. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. v. 2.

_____. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. O fim do milênio.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. v. 3.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. de.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 121-144.

CICERO, A. Introdução. In: CICERO, A.; SALOMÃO, W. (Orgs.). **O relativismo enquanto visão de mundo.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994. p. 9-16.

CNTE. **Posição da CNTE sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** Disponível em: < <http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 30 set. 2008.

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

DAVIS, M. O renascimento urbano e o espírito do pós-modernismo. In: KAPLAN, E. A. (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 106-116.

DELLA FONTE, S. S. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno.** 2006, 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. (Org.). **A sociedade pós-industrial**. 4. ed. São Paulo: Senac, 2003.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior, no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003b.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: _____. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? Análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld. In: _____. (Org.). **Sobre o construtivismo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 87-106.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006a.

_____. A ontologia do ser social e a educação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.** São Paulo: UNESP, 2006. p. 543-557.

DUAYER, M. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP), 2003.

DUAYER, M.; MEDEIROS, J. L.; PAINCEIRA, J. P. A miséria do instrumentalismo na tradição neoclássica. **Revista de Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 723-783, out./dez. 2001.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 253-270.

FERRETTI, C. J. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 637-656, set./dez. 2008.

FEYERABEND, P. **Contra o método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FLACH, S. de F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa Gestão -**

2001-2004. 2005, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007a.

_____. PDE: responsabilidades e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 1, 2007b.

FREITAS, L. C. de. **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal.** [s.l.] 2004. Mimeo.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GELLNER, E. O relativismo “versus” verdade única. In: CICERO, A.; SALOMÃO, W. (Orgs.). **O relativismo enquanto visão de mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

GHIRALDELLI JR., P. **Richard Rorty**: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Escola de Frankfurt e pragmatismo: em espelhos. In: GHIRALDELLI JR, P.; RORTY, R. **Ensaio pragmatistas**: sobre subjetividade e verdade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 9-24.

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

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997. p. 73-133.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, A. M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 277-300, set. 2002.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. São Paulo: Annablume, 2003.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRACINDO, R. V. Notas sobre a educação básica no PDE. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 1, 2007.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988. p. 375-413.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

HABERMAS, J. Modernidade – um projeto inacabado. In: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. (Orgs.). **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. [s.l.] Brasiliense, [s.d.]. p. 99-123.

_____. Arquitetura moderna e pós-moderna. In: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. (Orgs.). **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. [s.l.] Brasiliense, [s.d.]. p. 125-149.

_____. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HADDAD, F. Projeto de país, de poder e de nação. **Revista Teoria e Debate**, São Paulo, n. 54, jun./jul. 2003.

_____. A formação docente é prioridade para o Ministério. **Revista Nova Escola**, São Paulo, out. 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HUME, D. **Tratado da natureza humana**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

IASI, M. L. **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

JAMES, W. **Pragmatismo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

JAMESON, F. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. A. (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo**: teorias, práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 25-44.

_____. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Modernidade singular**: ensaio sobre a ontologia do presente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KATZ, C. Evolução e crise do trabalho. In: KATZ, C.; BRAGA, R.; COGGIOLA, O. **Novas tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995. p. 11-44.

KATZ, C.; BRAGA, R.; COGGIOLA, O. **Novas tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

KATZ, D.; KHAN, R. L. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas, 1970.

KINOUCI, R. R. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 215-26, 2007.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 1999.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3-11, maio/ago. 2002.

_____. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. especial, p. 43-69, 2003.

_____. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 81-93, set./dez. 2004.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. Pedagogia ou Normal Superior? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 253-275, maio/ago. 2007.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LANE, R. E. The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. **American Sociological Review**, v. 21, n. 5, p. 649-662, out. 1966.

LAZZARATO, M. **Le concept de travail immatériel: la grande entreprise**. Disponível em: <<http://multitudes.samizdat.net/spip.php?article608>> Acesso em: 07 maio 2008.

LÊNIN, V. I. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1979.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

LOJKINE, J. **A revolução informacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: NOGUEIRA, M. A. et al. (Orgs.). **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, p. 1-17, 1978b.

_____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **Ontologia del ser social**: el trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MACHADO, L. R. S. et al. **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MALANCHEN, J. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil**: democratização ou mistificação? 2007, 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, A. S. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b. v. 1.

_____. **Capítulo VI inédito de O Capital**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MASSON, G. **Políticas para a formação do pedagogo**: uma crítica às determinações do capital. Ponta Grossa, 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MENDONÇA, A. W. P. C. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

MENDONÇA, E. F. A educação é um direito de cidadania. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 1, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTAG, W. O que está em jogo no debate sobre o pós-modernismo? In: KAPLAN, E. A. (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 117-135.

MORAES, M. C. M. de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 25, p. 45-59, jan./jun. 1996.

_____. Recuo da teoria. In: _____. (Org.). **Iuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 151-167.

_____. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: _____. (Org.). **Iuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 169-198.

_____. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004a.

_____. Iuminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Educação UNISINOS**, v. 5, n. 9, p. 79-101, jul./dez. 2004b.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Educação light, que palpite infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 51-59, jul./dez. 2000.

_____. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Iuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MORAES, M. C. M. de; SOARES, K. C. D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 265-281, maio/ago. 2005.

NETTO, J. P. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, A. da R. **Educação e exclusão**: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. 2002, 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

PAGNI, P. A. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos ‘desafios’ lyotardianos à Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 567-587, set./dez. 2006.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo social**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 301-325, jun. 2004.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 238-303, maio/ago. 2004.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

POGREBINSCHI, T. Será o neopragmatismo pragmatista? **Novos estudos**, São Paulo, n. 74, p. 125-138, mar. 2006.

PRIEB, S. **O trabalho à beira do abismo**: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho. Ijuí: Unijuí, 2005.

REIS, J. C. **História e teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RISTOFF, D. I. **As Licenciaturas e o Ensino Básico Brasileiro**: diagnóstico. Mimeo. [s.l.:s.d.].

RORTY, R. **Conseqüências do pragmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1982.

_____. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

_____. Education without dogma: Truth, freedom and our universities. **Dissent**, n. 36, p. 198-204, 1989.

_____. The dangers of Over-Philosophication – Reply to Arcilla and Nicholson. **Educational Theory**, v. 40, n. 1, p. 41-44, 1990.

_____. **Objetivismo, relativismo e verdade**: escritos filosóficos I. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

_____. Verdade e liberdade: uma réplica a Thomas McCarthy. In: GHIRALDELLI JR., P. **Richard Rorty**: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 99-117.

_____. **Pragmatismo e política**. São Paulo: Martins, 2005a.

_____. Para emancipar a nossa cultura: por um secularismo romântico. In: SOUZA, J. C. de. (Org.). **Filosofia, racionalidade, democracia**: os debates Rorty e Habermas. São Paulo: UNESP, 2005b. p. 85-100.

_____. Verdade, universalidade e política democrática: justificação, contexto, racionalidade e pragmatismo. In: SOUZA, J. C. de. **Filosofia, racionalidade, democracia**: os debates Rorty e Habermas. São Paulo: UNESP, 2005c. p. 103-162.

_____. Grandiosidade universalista, profundidade romântica, finitude humanista. In: SOUZA, J. C. de. **Filosofia, racionalidade, democracia**: os debates Rorty e Habermas. São Paulo: UNESP, 2005d. p. 247-270.

_____. **Contingência, ironia e solidariedade.** São Paulo: Martins, 2007.

RUIZ, A. I. Ausências do PDE. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 1, 2007.

SADER, E. **PT, direita e esquerda.** Disponível em: <<http://www.ircamericas.org/port/625>> Acesso em: 11 fev. 2009.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. p. 3-12.

SANTOS, B. de S. **A hora dos movimentos sociais.** Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/EdicaoNoticialIntegra.asp?id_artigo=5874> Acesso em: 11 fev. 2009.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007c.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHEIBE, L. Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país. **Cadernos Adunesp**, São Paulo, v. 1, p. 49-52, fev. 2002.

_____. O Projeto de Profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 90. **Educar em Revista**, n. 24, p. 177-193, 2004.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, E. O. **Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão**: a educação da força de trabalho no modelo japonês. 1993. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SILVA JR., C. A. da. Das instituições às organizações escolares: políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas. In: BONIN, I.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias** - livro 4. Porto Alegre: EdPUCRS, 2008. p. 91-111.

SILVA JR., J. dos R. Ontologia do ser social e educação: buscando desvelar o fetiche da prática escolar nas reformas educativas atuais. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 559-570.

SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007, 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOKAL, A.; BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUZA, J. C. de. Introdução aos debates Rorty-Habermas. In: _____. **Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty e Habermas**. São Paulo: UNESP, 2005. p. 13-49.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENDIPE - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas n. 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. p. 17-46. CD ROOM.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004,

266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TOURAINÉ, A. **A sociedade pós-industrial**. Lisboa: Moraes, 1970.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

_____. Trabalho, estranhamento e exploração capitalista: dos Manuscritos Econômico-Filosóficos em direção ao O Capital de Marx. In: ALVES, G.; GONZÁLEZ, J. L. C.; BATISTA, R. L. (Orgs.). **Trabalho e educação**: contradições do capitalismo global. Maringá, PR: Práxis, 2006. p. 146-161.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VON BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

WOOD, S. J. Toyotismo e/ou Japonização. In: HIRATA, H. S. (Org.). **Sobre o modelo japonês**: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo: Edusp, 1993. p. 49-77.

ZAIDAN FILHO, M. **A crise da razão histórica**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 113-138.

ŽIŽEK, S. Introdução: O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-38.