



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Frigotto, Gaudêncio

Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI

Revista Brasileira de Educação, vol. 16, núm. 46, enero-abril, 2011, pp. 235-254

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27518464013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O s circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI *

Gaudêncio Frigotto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

Florestan Fernandes, 1977, p. 5

Introdução

Tenho a dimensão da responsabilidade pela tarefa que assumi, tanto pela abrangência do tema, complexidade do conteúdo e delicado momento político que vivemos, quanto pelo desafio de ser para quem se destina esta conferência. Falar aos próprios pares, sem dúvida, traz a vantagem de debater com interlocutores que se ocupam do tema, mas, exatamente por isso, a exigência torna-se mais aguda e espinhosa.

Só posso explicar o lapso de insanidade ao aceitar o convite por tê-lo interpretado como uma tarefa para quem, ainda como aluno de pós-graduação em

* Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010.

1976, estive no processo de debates que levaram à criação da ANPEd, fundada em 1978. Mas neste momento isto não é um consolo e nem me retira o compromisso e a responsabilidade. E, fiel a eles, posso adiantar: o que busco nesta exposição não é o consenso balofo, mas o dissenso crítico.

Não só pelo fato de estarmos vivendo o momento em que se completam 15 anos da morte de Florestan Fernandes, mas pelo que representa sua contribuição intelectual para entendermos o que somos e o que nos trouxe até aqui, eu o tomo como referência básica para a leitura que faço da primeira década do século XXI, quanto à relação entre projeto societário e educação.

Para Florestan, a “história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história” (Fernandes, 1997, p. 5).

Tal compreensão me conduz a uma exposição que se estrutura em três pontos: o primeiro trata da indicação de alguns pressupostos e das opções e embates em torno do projeto societário que marcam a conjuntura da década; o segundo, traçado justamente com base nesses pressupostos e opções de projeto societário, engloba o balanço indicativo daquilo que entendo ser marcante nesta década com respeito à educação; e, por fim, o terceiro ponto, em que levanto algumas questões que nos afetam como ANPEd e nos interpelam como pesquisadores ou jovens em formação na pesquisa e pós-graduação na área.

Esses três aspectos não decorrem de uma eleição arbitrária, mas, sim, daquilo que entendo seja a própria natureza de uma entidade que congrega

pesquisadores e discute tanto os pressupostos e o método quanto os resultados de um trabalho específico que busca a cientificidade do saber¹ e, da mesma forma, o sentido histórico, social, cultural e ético-político de sua produção.

Pela estrutura de minha fala que, de saída, apresentei, os colegas já podem perceber que minha opção para a elaboração do balanço se refere muito mais a um roteiro indicativo que nos pode permitir uma leitura histórica desta conjuntura do que à aventura de fazer superficialmente um outro tipo de balanço, trazendo aqui uma espécie de *estado da arte* do que foi produzido, na sua maior parte justamente pelos que me estão escutando, sobre o que ocorreu na área de educação durante o período. Essa não é tarefa a ser vencida numa conferência, mas por uma pesquisa de vários anos.

De que pressupostos parto e qual opção de projeto societário marca esta década?

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual

¹ Ver a esse respeito a discussão “Marx e a cientificidade do saber” (Moura, 1998, p. 69-148), na qual é feita distinção entre a ciência como força produtiva e a cientificidade do saber.

se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade.

Assim sendo, entendo que a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso. A este auditório, mormente à geração a que pertencço, mas não só, caberia, quiçá, enfrentar o mesmo desafio intelectual e político que Florestan Fernandes (1977) enfrentou ao fazer o balanço de sua geração. Assim é que relembro, aqui, para todos nós, que Florestan, ao definir a sua geração como *geração perdida*, interroga sobre o que pretendiam, por que falharam e quais lições poderiam ser tiradas para o futuro.

O que pretendo demarcar é que, como conjuntura, a década começa em janeiro de 2003, com a posse do atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem.

O começo, em janeiro de 2003, traduz-se no fato de que, não obstante as diferenças entre a eleição de 1989 e a de 2002, as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o atual governo tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas. Francisco de Oliveira sintetiza qual era a tarefa e o seu sentido:

Na periodização de *longue durée* brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de

esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. [...]. É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer. O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista. (Oliveira, 2003, p. 3)

Uma ampla produção crítica, a começar pela do próprio Oliveira, permite-nos sustentar que, por diferentes razões e determinações,² não ocorreu o caminho do *não retorno* e a opção esteve centrada na realização de um governo desenvolvimentista. A radicalidade a que o autor se refere, no contexto das forças em jogo, seria uma opção clara de efetivação de medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentam.

Entre os novos desdobramentos, poderia estar aquilo que os clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como *revolução nacional*, capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados. Num horizonte mediato, exorci-

² No espaço deste texto torna-se inviável expor essas razões e determinações. Para esse fim ver: Oliveira (2004 e 2010), Coutinho (2006 e 2010) Frigotto (2005) e Paulani (2006 e 2008).

zando o *quanto pior melhor*, tal revolução poderia propiciar o desenvolvimento das condições para que a grande massa de trabalhadores viesse a se constituir, ela mesma, em sujeito político, condição indispensável, como nos ensina Gramsci, para mudar um determinado panorama ideológico, construir bases para relações sociais de novo tipo e de caráter socialista.

Na lição principal para a sua geração, pensando em nossa realidade histórica, Florestan qualifica esse movimento e o papel do intelectual ou da *intelligentia crítica*, lição que guarda viva atualidade:

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o Povo no centro da história, como mola mestra da Nação. O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria. (Fernandes, 1977, p. 245-246)

Ao assentar-se, e cada vez mais, na opção pelo desenvolvimentismo, o marco do *não retorno* não foi construído na atual conjuntura e, por isso mesmo, não altera nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm.

Para Florestan, o que se tem chamado de desenvolvimento, em realidade, tem sido um processo de modernização e de capitalismo dependente em que a classe dominante brasileira, *minoría prepotente*, se associa ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua expansão, o que resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida.³

Diferente, todavia, das análises que operam no plano antinômico entre uma abstrata equação de continuidade ou descontinuidade, as quais, como bem nos alerta Fredric Jameson (1997), se

3 Diferente da perspectiva da modernização, que concebe o desenvolvimento econômico e sociocultural de forma linear e, mesmo, das análises da teoria da dependência, que apresentam a assimetria de poder entre países, o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos no processo de expansão do capital. Nas sociedades de capitalismo dependente, explicita-se um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, nichos de altíssima concentração de capital e renda e manutenção e ampliação de grandes massas na miséria ou nos limites da sobrevivência. Ver, a esse respeito, Fernandes (1973).

inscrevem na ordem das abordagens lógicas e na retórica discursiva, a análise materialista histórica, terreno da contradição,⁴ refere-se a contextos e permite-nos perceber que a década analisada, no plano social e educacional, é, ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade. E aqui vale a advertência de Engels:

Sobretudo a palavra “materialista” serve, na Alemanha, a muitos escritores jovens como uma simples frase com que se rotula todo e qualquer estudo, ou seja, coloca-se o rótulo e crê-se ter encerrado então o assunto [...]. Toda a história precisa ser reestudada, as condições de existência das diversas formações sociais precisam ser examinadas em detalhe, antes de induzir delas as correspondentes concepções políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. (Engels, 1983, p. 456)

André Singer, porta-voz durante os quatro primeiros anos do atual governo, ao analisar o que denomina *Lulismo*, define-o por sua especificidade quanto à opção por um determinado projeto

societário e à natureza das políticas públicas e seu sentido político, dando-nos, ao mesmo tempo, elementos para percebermos as diferenças de tais políticas em relação ao passado, especialmente, a década de 1990.

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por *conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida* – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despoticas do mundo.

Com efeito, como assinala Singer, a conciliação dá-se, por um lado, na continuidade da política macroeconômica, fiel aos interesses da classe detentora do capital e, por outro, no investimento na melhoria de vida de “uma fração de classe (trabalhadora) que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização” (Singer, 2009, p. 84). Tal opção política por “*executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem*” (grifos do autor) “confeccionou nova via ideológica, com união de bandeiras que pareciam não combinar” (*idem*, p. 97).

Continuidade, no entanto, não significa que um mesmo projeto estrutural seja conduzido da mesma forma. As forças que protagonizaram o chamado ajuste estrutural na década de 1990, particularmente durante os oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso, representam o núcleo dominante da *minoria prepotente*, o qual, por seus vínculos orgânicos com o grande capital e quadros de intelectuais altamente preparados, definiram o movimento de pêndulo, a que se refere Otávio Ianni (1986), entre a construção de uma nação autônoma e soberana e um

4 “Na antinomia você sabe onde está pisando. Ela afirma duas proposições que efetivamente são radical e absolutamente incompatíveis, é pegar ou largar. Já a contradição é uma questão de parcialidades e aspectos; apenas uma parte dela é incompatível com a proposição que a acompanha; na verdade, ela pode ter mais a ver com forças ou com o estado das coisas do que com palavras e implicações lógicas. [...]. Nossa época é bem mais propícia ao terreno da antinomia do que da contradição. Mesmo no próprio marxismo, terra natal desta última, tendências mais avançadas reclamam da questão da contradição e se aborrecem com ela” (Jameson, 1997, p. 17-18).

projeto modernizador e de capitalismo dependente.

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.

Trata-se, neste último caso, não apenas da realização de políticas com-

pensatórias e de parca distribuição de renda, como é o Programa Bolsa Família, ou das políticas de discriminação positiva, mas do acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo, a programas de acesso à energia etc. Vale lembrar aqui a aguda observação de Bertolt Brecht: “Para quem tem boa posição social falar de comida é coisa baixa. É compreensível, eles já comeram.”⁵

O indicador dessas diferenças pode ser aquilatado por dois caminhos de origem diametralmente diversa: um furor da classe dominante e de seus aparelhos de hegemonia⁶ contra as políticas aqui exemplificadas, por retirarem migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios; e um comportamento de gratidão e de apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indigência à sobrevivência e outra parcela subindo um degrau na escala do consumo. Não por acaso essa massa é a grande responsável pelos índices estáveis próximos de 80% de avaliação do atual governo como ótima.

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à *radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista* sem confrontar as relações sociais dominantes.

5 Disponível em: <www.kifrases.blogspot.com/2010>.

6 Uma crônica de Luís Fernando Veríssimo sobre o comportamento da grande imprensa nas eleições atuais traça com fina ironia este furor. Ver: Luiz Fernando Veríssimo, “Corrida de dez dias”, *O Globo*, Rio de Janeiro, 23/9/2010, p. 7.

Como sustenta o historiador Eric Hobsbawm, o “desenvolvimento sustentável” não pode operar através do mercado, mas deve operar contra ele (Hobsbawm, 1992, p. 270). Implica, sobretudo, “uma investida contra as fortalezas centrais da economia de mercado e de consumo. Isso exigirá não apenas uma sociedade melhor que a do passado, mas como sempre sustentaram os socialistas, um tipo diferente de sociedade” (*idem*, p. 270).

Assim, ao final dessa década, podemos afirmar que no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido. A lição principal de que nos fala Florestan, lamentavelmente, no seu conteúdo fundamental, não foi aprendida.

Uma leitura da educação brasileira na primeira década do século XXI

O que expus até aqui, penso, me permite, de forma muito resumida, explicitar a leitura que faço do campo educacional nesta década, abordando os processos educativos, institucionalizados ou não.

O pressuposto basilar da leitura a que me refiro incide no fato de que, ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer

políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.

Isso explica, do meu ponto de vista, por que o acúmulo de debates e de produção teórica produzidos no combate à ditadura civil-militar, na transição para a “redemocratização”, no processo constituinte e no combate à ditadura do mercado na educação, na década de 1990, não tenha sido apropriado ou apenas marginalmente apropriado por alguns setores. Refiro-me aqui às Conferências Brasileiras de Educação (CBES), ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e, posteriormente, às Conferências Nacionais de Educação (CONEDS) e Fóruns Mundiais de Educação (FMES), espaços cuja atividade deixou de ser apropriada,⁷ especialmente a produção teórica de caráter crítico que neles teve lugar, na década de 1980, e que foi produzida no seio da pós-graduação da área, particularmente em alguns programas.

Também explica a fragmentação e o abandono por parte de grande parcela dos setores críticos organizados da área quanto a disputar a direção das

7 Destaco a década de 1980 porque nela a área não tinha caído, como veremos adiante, na armadilha do produtivismo ou submergido aos critérios mercantis, construindo um processo de mercantilização na produção acadêmica. Por certo, esse seria um tema central para uma ampla pesquisa, cuja hipótese mais provável, que poderia vir a ser revelada, poderia indicar uma grande indigência intelectual e uma produção com pouco sentido social e humano efetivamente transformador das atuais relações sociais.

políticas educacionais, favorecendo a dupla deformação política sublinhada por Karel Kosik (1969): *a postura da bela alma e a do comissário*. No primeiro caso, trata-se do encastelamento no plano de uma pureza teórica abstrata e moralista para a qual tudo é reformismo, o que conduz a uma posição imobilista. No segundo caso, está o *comissário* centrado em suas fatias de poder, exercendo uma atitude pragmática, utilitarista e oportunista, capaz de subordinar os interesses da sociedade aos seus.

A junção da fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – *a política da melhoria* mediante as parcerias do público e privado.

Desse desfecho resulta que no plano estrutural se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado.

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização.

A não mudança estrutural a que me refiro pode ser nitidamente percebida pela leitura de balanços-síntese feitos por três intelectuais representantes do pensamento crítico, os quais evidenciam que, tomados os últimos oitenta anos, a prioridade da educação se sustenta apenas no discurso retórico.

Antonio Candido, referindo-se aos ideais educacionais dominantes na década de 1930, conclui:

Tratava-se de ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais)⁸ as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959. (Candido, 1984, p. 28)

Quatro décadas depois, Florestan Fernandes, batalhador das teses dos

8 Candido, no artigo em questão, refere-se às reformas propostas por Sampaio Dória, em 1920, Lourenço Filho, no Ceará (1924) e Fernando Azevedo (1928), no Distrito Federal, base para o que se desenvolveria no Governo Provisório após 1930 com a criação do Ministério de Educação e Saúde, confiado a Francisco Campos, que fora o reformador da Instrução Pública em Minas Gerais.

movimentos sociais e organizações científicas defensoras de um projeto educacional que desse base a mudanças estruturais, chega a conclusão similar à de Antonio Candido, referindo-se à Constituição de 1988: “A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação” (Fernandes, 1992).

O desfecho da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o percurso do Plano Nacional de Educação, agora subsumido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), vieram confirmar que permanecem inalteradas, até o presente, as análises de Antonio Candido e Florestan Fernandes.⁹

Com efeito, duas décadas depois do balanço feito por Florestan, Dermeval Saviani, referindo-se ao PDE, que, secundarizando-o, se superpõe ao Plano Nacional de Educação (PND) e à numeração que o acompanha, sustenta:

Fica-se com a impressão que estamos diante, mais uma vez, dos famosos mecanismos protelatórios. Nós chegamos ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina e Uruguai, resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. (Saviani, 2007, p. 3)

E, referindo-se ao conteúdo das políticas, conclui:

[...] do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, o questionamento ao PDE dirige-se à própria lógica que o embasa. Com efeito, essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica do mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências e da qualidade total”. (*idem*, p. 3)

A síntese de Saviani permite-me explicitar como analiso o fundamento preponderante que se faz presente na educação durante a atual década, tanto em relação à natureza das políticas quanto – e principalmente – às concepções pedagógicas dominantes.

Em relação às políticas educacionais da presente década, uma análise antinômica que trabalhasse com base na continuidade ou descontinuidade não seria capaz de captar as diferenças de contexto e o alcance delas em relação ao passado, especialmente em relação à década de 1990. No entanto, numa outra perspectiva, ao examinar as propostas de educação do bloco de forças que apoiavam a candidatura de Fernando Henrique Cardoso e as que apoiavam a de Luiz Inácio Lula da Silva, Luiz Antônio Cunha (1995) apresenta-nos os projetos e concepções em disputa: enquanto as primeiras resultavam de produções de quadros intelectuais elaboradas pelo alto para serem aplicadas na sociedade, as segun-

9 Para uma visão crítica sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, ver, respectivamente, Saviani (1999 e 2008).

das buscavam uma construção desde a própria sociedade. Grande parte dos integrantes daqueles quadros eram, na verdade, membros de organismos internacionais, a começar por Paulo Renato Souza, que por oito anos ocupou o Ministério da Educação (MEC) aplicando o planejado. Tanto que podemos dizer que a LDB aprovada no Congresso foi um *ex-post facto* de um *ex-ante*.

Mesmo sabendo que o contexto de 2002 já era outro e as alterações de percurso ao longo do atual governo se foram apartando da sociedade organizada, o discurso da mera continuidade cai no plano antinômico da retórica e não condiz com o compromisso que tenho por revelar o plano contraditório do contexto.

Por isso, naquilo que é, especificamente, competência da esfera federal em sua função suplementar há diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática. Assim, podemos assinalar a criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas.

É preciso também assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente. Por certo, não se pode reduzir tais feitos ao debate sobre a política de cotas e menos ainda que tal debate se reduza, uma vez mais, ao pen-

samento dicotômico do *a favor* ou *contra*. Trata-se de ver quais forças sociais as demandam, qual sua sinalização social e política e qual o seu ardil.

O atual governo também se mostrou diferenciado no apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e às suas iniciativas no importante processo de alterar a concepção e as práticas de educação no campo. A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) contra o MST, “olho por olho, dente por dente”, do ponto de vista dos órgãos de fiscalização, em relação aos convênios do MST e à sua sistemática demonização, quando analisada pela imprensa e pelas forças ligadas ao latifúndio, sinaliza essa diferença.

No plano do financiamento, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com todos os limites da natureza dos recursos ligados ao Fundo e não constitucionais, incorporou a educação infantil e o ensino médio, antes não contemplados. Para cobrir todas as modalidades, na sua função suplementar, esta em tramitação final, tem lugar a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP). E outro aspecto diferenciado, ainda que em termos muitíssimos baixos, é a fixação do piso nacional para o magistério da educação básica, uma conquista histórica do magistério nacional.

Reitero aqui, também, que o problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas, sim, na forma de sua gestão e na concepção que as orientam. Com respeito à gestão, o viés contraditório dá-se por serem tais ações

e políticas, em grande parte, pautadas na opção pelas parcerias do público com o privado e dentro de uma perspectiva daquilo que Saviani denominou *pedagogia dos resultados*, sem a disputa pela concepção que as orienta.

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências.

Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico-crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil.

Três aspectos reforçam tal compreensão: dois já enunciados anteriormente – a dispersão e fragmentação do campo de esquerda e o fato de o governo não ter assumido o acúmulo teórico crítico como opção. O terceiro diz respeito ao que bem demonstra Saviani em relação aos debates ocorridos durante a recente Conferência Nacional de Educação (realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010), a qual, a despeito da importância dos seus temas e discussões, foi simplesmente ignorada pela imprensa.

Essa conferência tratou de dois temas fundamentais: a organização do Sistema Nacional de Educação e a elaboração do Plano Nacional de Educação, que deverá substituir o atual. Dos resultados da CONAE deverão sair projetos de lei a serem encaminhados ao Congresso Nacional para discussão e aprovação. Apesar da grande importância desse acontecimento, a mídia falada e escrita nada publicou a respeito.¹⁰

O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.

Um exemplo emblemático da busca por impor a visão financista e mercantil na educação básica é a iniciativa do mercado de capitais (Federação Brasileira de Bancos - FEBRABAN, Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais - ANBIMA e gestores, Bolsa de Valores - BOVESPA, Superintendência Nacional de Previdência Complementar - PREVIC etc.) que, desde agosto de 2010, implantou um projeto-piloto de *educação financeira*, com supervisão do MEC, em 450 escolas do ensino médio, não por acaso, de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Distrito Federal e Tocantins,¹¹ estados dirigidos por seu

10 Dermeval Saviani, *Folha de S.Paulo*, 5 de abril de 2010, Painel do Leitor.

11 Tõni Sciarretta, *Folha de S.Paulo*, 8 de agosto

partido ou que seguem a filosofia do ministro Paulo Renato Souza da Era Fernando Henrique Cardoso.

Também é uma evidência relevante do interesse crescente que empresas privadas vêm demonstrando em relação à educação como negócio, a recente compra, pela Abril Educação, do Anglo Sistema de Ensino (211 mil alunos em 484 escolas da rede privada em 316 municípios brasileiros), do Anglo Vestibulares e da Siga, empresa focada na preparação para concursos públicos, o que fará “que o faturamento da Abril Educação supere R\$500 milhões de reais em 2010, tornando a empresa uma das maiores do setor”.¹²

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida* acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população.

No plano da educação básica, além de os fundos terem prazo de validade, no caso do FUNDEB, ampliou-se, positivamente, o universo de atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos. Atende-se mais com menos. O que vigora é uma fórmula para atender à *cláusula pétrea* do capital na sua intenção de contar com

uma fatia gorda do fundo público como garantia de seus negócios, ao mesmo tempo em que se promove constante pressão para diminuir suas contribuições, quando não o emprego das mais variadas estratégias com a intenção de burlá-las.

No âmbito da educação profissional, técnica e tecnológica, centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no PNE em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamento públicos, esta foi-se constituindo na grande prioridade da década, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado. Certamente, a opção pela parceria do público com o privado não favorece a reversão da dualidade educacional. Pelo contrário, como demonstra Cunha (2005), a tendência, desde a década de 1980, era de ampliá-la para o ensino superior. A transformação da Rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, nesta década, em universidades tecnológicas ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), confirma tal tendência. Do mesmo modo, não ajuda a reverter o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área.

Gabriel Grabowsky (2010) mostra-nos que, em 1999, apenas 25% da educação profissional era pública e 75% era composta por cursos de curtíssima duração, de nível básico. O Censo de 2008 revelou que 83% das matrículas do nível tecnológico estavam na iniciativa privada.

Mas o mais chocante é que o Sistema S, em 2010, mobilizou aproximadamente 16 bilhões de recursos

de 2010, Sessão Mercado.

12 Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia-e-negocios/noticia/2010/07/abril-educacao-anuncia-compra-do-grupo-anglo.html>>.

públicos, somando-se os recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassados, e a venda de serviços ao setor público.

Esses valores, destacamos, são superiores ao que a União está prevendo investir no FUNDEB, ao custo anual do Bolsa-Família e a todos os investimentos realizados na expansão da rede federal (2 bilhões) ao Brasil Profissionalizado (900 milhões) ao Projovem entre 2008-2011 (5,8 bilhões) e a todos os demais programas no campo da educação e qualificação profissional. (Grabowski, 2010, p. 177)

Em relação à Universidade, o balanço não difere do que foi exposto até aqui. Se, positivamente, tivemos na década um forte impulso em direção à criação de novas Universidades públicas, isso não alterou a tendência histórica de privatização, e sobretudo em relação ao que Marilena Chaui (2003) expôs na conferência de abertura na 26ª Reunião Anual da ANPEd, em 2003, sobre “a nova perspectiva da universidade pública”. Foi quando Chaui nos pôde mostrar que, especialmente a partir década de 1990, houve o deslocamento da Universidade concebida como instituição pública ligada ao Estado republicano para o de organização *social vinculada ao mercado*. Uma Universidade operacional, avaliada não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado. Ou seja, centrada na *pedagogia dos resultados* e do produtivismo, na análise de Saviani.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por caminhos diversos e aparentemente contraditórios, dão conteúdo à universidade operacional. O PROUNI criou mais de 700 mil vagas para jovens, e isso seria fantástico se tal inclusão não fosse incorporando, ainda que de forma enviesada, a tese conservadora de Milton Friedman que, no final da década de 1950, defendia que o Estado desse aos mais pobres um *voucher* ou uma carta de crédito para escolherem onde queriam estudar.

O REUNI, por sua vez, representa uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas e sendo aplaudida fortemente pelo Manifesto dos Reitores das Universidades Públicas durante o atual governo. Em contrapartida, estabelece a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho. Além disso, especialmente pelo crescimento do enclave da educação à distância, em alguns casos com a defesa de sua crescente expansão em substituição ao ensino superior presencial, produz-se mais uma forma de dualidade. O fetiche da tecnologia opera aqui como argumento ideológico.

Há um último aspecto de grande abrangência que me conduz a sustentar que a primeira década do século XXI, predominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docentes. Três mecanismos articulados

estão em ampla expansão nas secretarias estaduais e municipais de educação.

O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados ou ONGs¹³ cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores.

O segundo mecanismo, decorrente do anterior, talvez o mais proclamado pela mídia, notadamente pelas revistas semanais, é justamente o de se atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas, com o argumento de que os cursos de pedagogia e de licenciatura se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar”.

A revista *Época*, de 26 de abril de 2010, numa reportagem de dez páginas, traz o receituário do “bem ensinar”: “Os segredos dos bons professores. Os mestres que transformam nossas crianças em alunos de sucesso (e o que todos temos que aprender)”. Os livros tomados como referência para tal adestramento docente são *Ensinar como*

um líder: o guia do professor supereficiente para diminuir o déficit de aprendizagem, de Stiven Farr; e *Ensine como um campeão: 49 técnicas que colocam os estudantes no rumo da universidade*, de Doug Lemov.

Uma das receitas desses manuais, em letras maiores e destacadas em negrito pela reportagem, é de que “avaliar o desempenho individual dos professores permitiria não só premiá-los de forma mais justa, mas também fazer algo mais importante: entender como eles trabalham”.

Esse último aspecto define o terceiro mecanismo, condição para que os dois primeiros tenham sucesso. Trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados. Os institutos ou organizações privadas, para assessorar ou atuar diretamente nas escolas, têm a incumbência de avaliar professores e alunos de acordo com os conteúdos, métodos e processos prescritos. O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado.¹⁴

13 Referimo-nos aqui ao Instituto Ayrton Senna, Instituto de Qualidade na Educação (IQE), Positivo, Pitágoras, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Sistema COC de ensino e congêneres, que assumem a direção pedagógica de muitas secretarias estaduais e, especialmente, municipais, em nome do ensinar eficiente.

14 Os estados de São Paulo e de Minas Gerais são os grandes artífices dessas políticas, mas que se ampliam céleres, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. O município do Rio de Janeiro, capitaneado pela secretária Cláudia Costin, é uma espécie de laboratório avançado dessa filosofia. Agora, ela é seguida pelo recém-empossado secretário estadual de Educação, o economista Wilson Risolina, alçado ao cargo no dia seguinte em que o governador Sérgio Cabral foi eleito, após uma campanha em que a qualidade da educação no estado foi bastante questionada. Perguntado sobre o que pensa da educação e dos professores, o novo secretário

O que acabo de afirmar se explicita emblematicamente no fato de que o mesmo membro do Conselho Federal de Educação que havia sido relator do contestado Decreto n. 2208/97¹⁵ foi o relator do atual decreto n. 5.154/04¹⁶ e, atualmente, é o relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essas diretrizes, por encontrar o campo aberto, regrediram de tal forma ao decreto n. 2.208/97 que motivaram uma reação por parte de várias instituições, com grande participação da ANPEd.¹⁷

Mas isso não é tudo. Exatamente no último ano desta década, quem preside a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação é o mesmo histórico representante do

rio foi explícito: “penso em educação como um negócio”. Concebe os professores como “entregadores do saber. A vida é assim, premia quem é melhor. Vamos fazer avaliações periódicas, que servirão de base para um sistema de bonificação” (*O Globo*, 07/10/2010, Primeiro Caderno). O único estado que tem uma política de contraponto clara a essas tendências é o Paraná.

15 Trata-se do decreto que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nessa regulamentação reintroduz e acentua a dualidade no ensino médio e o orienta de acordo com os cânones das políticas neoliberais baseadas em critérios mercantis.

16 Esse decreto revoga o decreto n. 2.208/97 com o objetivo de restabelecer o caráter integrado do ensino médio. Sua regulamentação pelo Conselho Federal de Educação, tendo como relator o conselheiro filiado aos interesses das federações patronais que mantém o Sistema S, acaba mantendo a orientação mercantil do decreto revogado.

17 Ver: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Brasília, site do MEC, setembro de 2010. Texto para discussão.

Sistema S,¹⁸ sistema gerido pelos órgãos de classe dos empresários. O ideário de ensinar “o que serve ao mercado ou de fazer pelas mãos a cabeça do trabalhador” (Frigotto, 1993), antes restrito ao adestramento profissional que caracteriza o Sistema S, tende, então, a impor-se para a educação em seu conjunto.

A título de conclusão ou o que nos interpela como ANPEd na tarefa de manter “fechados” ou “abrir os circuitos da história”

Creio que esta conferência perderia o sentido se eximisse a pós-graduação de nossa área deste balanço. O tempo de exposição não me permite avançar em direção a detalhes importantes, mas, de certo modo, no plano geral, creio que estamos de acordo em que ela não difere, no fundamental, do panorama mais geral. Somos mais de cem programas reconhecidos. Resta indagar: o que isso significa socialmente no embate em torno da abertura dos circuitos de nossa história?

Detenho-me, então, no aspecto que julgo central. Trata-se daquilo que define nossa especificidade como espaço de formação de pesquisadores e docentes. Reitero aqui o que assinalai logo no início, que tal especificidade se define pela busca da cientificidade do conhecimento, construída pelo trabalho sistemático de captar as mediações e

18 Uma observação de duas ordens faz-se necessária. A primeira é de que não se trata aqui de uma referência pessoal ao conselheiro, mas de sua representação de classe. A segunda é de que é preciso, sempre, ter-se presente que os milhares de trabalhadores que atuam neste sistema vendem a sua força de trabalho como qualquer outro trabalhador.

determinações que nos permitem apreender a explicação mais fiel possível em relação ao que investigamos.

Nisso que nos identifica, teríamos conseguido enfrentar a tendência dos ditames mercantis presentes no sistema educacional brasileiro e herdados da década de 1990 ou fomos também pautados por eles? Essa pergunta não é retórica, pois os temas escolhidos pela ANPED como referências, no início da década, indicam um estado de alerta e um posicionamento crítico em relação ao que sucedera nas décadas passadas, mormente a de 1990.

Com efeito, em 2001, o tema abordado por Francisco de Oliveira versou sobre “Intelectuais, conhecimento e espaço público”. Ao demonstrar a evolução das especializações, nosso conferencista destaca um célere processo de transformação do conhecimento em mercadoria e, conseqüentemente, o encurtamento do espaço público e, ao mesmo tempo, a redução do conhecimento à intoxicação de informações, provocando a perda de sua radicalidade. “Parece que dispomos de todas as informações para operarmos a aventura do conhecimento. Mas esta intoxicação provoca o contrário. [...] Cria um movimento mimético que se repete incessantemente” (Oliveira, 2001, p. 127).

O calcanhar de Aquiles, para quem atua nas ciências sociais e humanas, segundo Oliveira, é que “nossas investigações passam a ser medidas pelo metro da produtividade. [...] É o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria. Há pouca diferença, ainda, entre elas. Tratemos de preservar essa diferença” (*idem*, p. 228).

Dois anos depois, o tema de abertura da reunião anual, abordado por Marilena Chaui, foi “A universidade

pública sob nova perspectiva”. Com outro recorte, a análise de Chaui coincide com a de Oliveira sobre o processo de mercantilização do conhecimento e do trabalho docente. O ponto central de sua análise foi o processo que vem transformando a Universidade pública, instituição vinculada ao Estado republicano, em *organização social*, prestadora de serviços ligada ao mercado. Ao subtrair sua referência da esfera pública, terreno dos direitos universais, e ser referida ao mercado, a Universidade perde sua autonomia intelectual, institucional e financeira. Por isso, a sua produção passa a ser medida ou avaliada em função dos critérios produtivistas do mercado.

Das várias conseqüências que Chaui retira de sua análise, destaco duas que incidem diretamente sobre o que nos interpela como pesquisadores e docentes, e de forma radical. Referindo-se à análise de David Harvey sobre a acumulação flexível que se expressa num processo produtivo fragmentado e disperso, no espaço e no tempo, e reunificado no efêmero e fugaz, Chaui mostra-nos como isso incide na produção intelectual. “Para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo paper” (Chaui, 2003, p. 11).

A segunda conseqüência refere-se aos pontos que nos traz como desafios a enfrentar para reverter a lógica mercantil da Universidade operacional. É quando Chaui destaca que isso “depende de levarmos a sério a ideia de formação” (*idem*, p. 12) e a “revalorização da docência, desprestigiada e negligenciada com a chamada ‘avaliação da produtividade quantitativa’ (*idem*, p. 14). Ao contrário do *paper*, do efêmero, do fugaz e descartável típico da cultura pós-moderna do

capitalismo tardio,¹⁹ como condição para efetuarmos essa reversão, Chaui destaca a necessidade de conhecimento dos clássicos e sua contribuição para entendermos as mudanças atuais que, diferentes do discurso em voga que nos fala de uma sociedade de incerteza, significam que vivemos tempos de insegurança.²⁰

Por mais incômoda que seja a conclusão do balanço com respeito ao que nos compete na pós-graduação em nossa área, ainda que não apenas nela, o fato é que as densas preocupações trazidas por Oliveira e Chaui, no início da década de 2000, não foram tomadas como agenda fundamental de embate. Desse modo, lembrando o filósofo, poeta lírico e satírico romano Horácio, poderíamos dizer: “*Quid rides? Mutato nomine, de te fabula narratur*”.²¹

Ou seja, o pensamento mercantil da universidade operacional nos tomou quase por completo. Vale dizer, consciente ou inconscientemente, entramos no mercado do conhecimento, do ensino e da pesquisa e nos submetemos aos

critérios da mensuração mercantil. “E uma mercadoria se reproduz pela mimese, pela sua homogeneização; a mercadoria recusa a diferença, recusa o diverso, recusa o plural, a mercadoria é univocidade” (Oliveira, 2001, p. 127). A mercadoria é a reificação, o fetiche e a alienação em ato.

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização.

As consequências disso são mais que visíveis em vários aspectos. Nossos cursos tornam-se cada vez mais elitistas. Neles percebo um duplo processo de mutilação e atrofiamento de capacidades intelectuais. Por um lado, os jovens doutores, para atuarem na pós-graduação, têm crivos cada vez mais refinados de ingresso. Por outro, os pesquisadores que não resistem a essa pressão ou que se recusam a se enquadrar nessa lógica, não sem humilhação, ou saem ou são convidados a sair. O fundamental para muitos pró-reitores e programas de pós-graduação é atingir o máximo de pontos da escala de 1 a 7, mesmo que saibamos que a lógica dos indicadores se funda na visão positivista e funcionalista de conhecimento e que, de antemão, se saiba que há um efeito trava ou gangorra para que apenas uns fiquem no topo.

Tomando por foco a nossa produção acadêmica, constata-se que cada vez menos produzimos livros que sejam fruto de longos anos de pesquisa e, em seu lugar, produzimos artigos, *papers*. Já não há tempo para a formação de jovens pesquisadores e docentes ancorados na leitura dos clássicos. O tempo de nossa

19 Para uma densa análise sobre o pós-modernismo como expressão cultural do capitalismo flexível e fragmentado, um capitalismo tardio, ver Jameson (1996).

20 Não há espaço aqui para relacionar o discurso ultraconservador com a adoção ampla em nosso meio das tendências de cunho pós-moderno por representarem uma fuga da historicidade do real. Não se trata de negar a particularidade e as diferenças, mas, pelo contrário, do fato de serem tratadas separadas de uma estrutura social ou totalidade histórica (Kosik, 1986) que nos permitam apreender seu sentido. Daí resulta uma visão fragmentada e superficial da realidade social e educacional e, conseqüentemente, um reforço às visões conservadoras, ainda que não seja esta, mormente, a intencionalidade. Ver, a esse respeito, Fontes (2002), Frigotto (2002), Jameson (1996,1997) e Anderson (1999).

21 “Por que ris? A anedota fala de ti, só que com outro nome” (*Sátiras*, Horácio).

produção de pesquisadores, das teses e dissertações que se elaboram, não está mais referido à cientificidade que nos permita compreender como a realidade educacional se produz e à sua relevância social, política, cultural e humana. Ao contrário, aprisionamo-nos ao cronômetro da “pedagogia dos resultados” e deslizamos na intoxicação e fugacidade mercantil de informações. Produzimos, enfim, pouco conhecimento.

Isso nos dificulta ou anula, em grande medida, no sentido de contribuir de forma radical para “abrir os circuitos de nossa história” a novas relações sociais de caráter socialista e nos deixa distantes do enfrentamento daquilo que, para o historiador Eric Hobsbawm, é a questão fundamental do século XXI para o futuro humano.

Se pensarmos em termos de como “os homens fazem a própria história”, a grande questão é a seguinte: historicamente comunidades e sistemas sociais buscam a estabilização e a reprodução criando mecanismos contra saltos perturbadores no desconhecido. Como, então, humanos e sociedades estruturados para resistir a transformações dinâmicas se adaptam a um modo de produção cuja essência é o desenvolvimento dinâmico interminável e imprevisível? (Hobsbawm, 2010, p. 4-6)

Se a razão me leva a um balanço pessimista, não é para apostar *no quanto pior melhor* ou conduzir a uma postura de imobilismo, quer pela adoção da atitude da *bela alma*, quer do *comissário*. Pelo contrário, não só pela especificidade de nosso trabalho de formação e de pesquisa, mas por seu vínculo ético-político, cabe-nos buscar caminhos de superação

como tarefa de cada um e coletiva. Os desafios colocados por Marilena Chaui e Francisco Oliveira, no início da década, permanecem na agenda, bem como a lição da geração de Florestan, que nos convida a perguntar: o que queríamos, porque erramos e quais as lições que devemos tirar para o presente e para o futuro?

O horizonte apontado por Florestan Fernandes para essa tarefa de superação “é o de nos repor, como intelectuais, nas relações e conflitos de classe”. Mas, ele sublinha, e eu, na trilha de suas lições, reitero: “de nada adiantará uma retórica ultrarradical, de condenação ou de expiação. O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real” (Fernandes, 1980, p. 231). É desafio – urgente e necessário – para cada um de nós e para a Associação em seu conjunto. Assim vejo e compartilho com meus pares.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- CANDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Sibe. *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 30-49.
- _____. As metamorfoses do PT e o governo Lula. In: _____. *Intervenções: o*

- marxismo na batalha das ideias. São Paulo: Cortez, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, Luiz. *Ensino profissional e a irradiação do industrialismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP/FLACSO, 2005.
- ENGELS, Frederic. Concepção materialista da história. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx e Engels: história*. São Paulo, Ática, 1983.
- ÉPOCA. São Paulo: Abril Cultural, p. 110-120, 26 abr. 2010.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. *Os circuitos da história*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- _____. Diretrizes e bases: conciliação aberta. *Revista Sociedade e Universidade*, São Paulo, ANDES, 1992.
- _____. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 130-155.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. *Observatório Social de América Latina*, Buenos Aires, v. 14, p. 95-104, 2005.
- _____. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 47, p. 38-45, 1993.
- _____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21-46.
- GRABOWSKY, Gabriel. *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafio*. Tese (Doutorado) – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2010.
- HOBSBAWM, Eric. Política extrema. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 abr. 2010. Caderno Mais, p. 4-6.
- _____. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, Robin. *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- IANNI, Otávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.
- KOSIK, Karel. A dialética da moral e a moral da dialética. In: DELLA VOLPE, Galvano; GARUNDY, Roger; KOSIK, Karel et al. *Moral e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 97-118.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MOURA, José Barata. *Materialismo e subjetividade: estudos em torno de Marx*. Lisboa: Editorial Avante, 1998.
- OLIVEIRA, Francisco de. O avesso do avesso. *Revista Piauí*, São Paulo, n. 37, out. 2009.
- _____. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. *Revista reportagem*, n. 41, fev. 2003.
- _____. Hay vías abiertas para América Latina? In: BORON, A. (Comp.) *Nueva hegemonía mundial: alternativas de cambio y movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2004.
- _____. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Sibe. *Hegemonia às avessas*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 21-29.
- _____. Intelectuais, conhecimento e espaço público. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, n. 18, p. 125-232, set./out./nov./dez. 2001.

PAULANI, Leda. *Brasil delivery*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: FRANÇA, Júlio Cesar; NEVES, Lucia Maria Wanderlei. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2006.

PETRAS, James; VELTMEYER, H. *Brasil de Cardoso: a desapropriação do país*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista concedida por e-mail à reporter Juliana Monachesi. *Folha de S.Paulo*, 26 abr. 2007.

_____. *Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo. *Estudos CEBRAP*, São Paulo, p. 83-102, nov. 2009.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, licenciado e bacharel em filosofia (1971). Licenciado em pedagogia. Mestre em educação pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ) (1977). Doutor em Ciências Humanas: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1983). Professor titular (aposentado) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é pro-

fessor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisador A1 no CNPq. Sócio fundador da ANPEd. Tem experiência na área de educação, com ênfase em fundamentos econômicos e políticos da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria e concepções de educação, trabalho e formação humana, conhecimento e tecnologia, classe social, movimentos sociais e educação e políticas públicas em educação profissional, técnica e tecnológica. Autor ou coautor de mais de vinte livros, entre os quais se destacam: *A produtividade da escola improdutiva* (São Paulo: Cortez Editora, 1984, atualmente na 9ª ed.); *Educação e crise do capitalismo real* (São Paulo: Cortez, 1994, atualmente na 6ª ed.); Organizou *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final e século* (Rio de Janeiro: Vozes, 1998, atualmente na 9ª ed.); Organizou *Teoria e educação no labirinto do capital* (Rio de Janeiro: Vozes, 2000, atualmente na 2ª ed.); Organizou *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico* (Brasília, INEP, 2006).
E-mail: gfrigotto@globocom

Recebido em novembro de 2010

Aprovado em janeiro de 2011