

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Leonardo José Pinho Coimbra

**EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL: o projeto pedagógico da Fundação Bradesco
de São Luís-MA.**

São Luís
2009

Leonardo José Pinho Coimbra

**EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL: o projeto pedagógico da Fundação Bradesco
de São Luís-MA.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Ferreira Coutinho

São Luís
2009

Leonardo José Pinho Coimbra

EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL: o projeto pedagógico da Fundação Bradesco de São Luís-MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adelaide Ferreira Coutinho (orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

1º examinador

2º. examinador

Aos professores, alunos e funcionários da Fundação Bradesco de São Luís-MA, que compartilharam comigo dos momentos de angústias e alegrias na minha prática docente naquela escola.

AGRADECIMENTOS

À minha família, esteio do meu caráter e das minhas convicções, principalmente à Aparecida Coimbra, irmã querida e exemplo de superação e força de vontade, e à Marly Coimbra, mãe adorada, exemplo de amor e dedicação à família.

Ao grande amor da minha vida, em todos os momentos e em todas as ocasiões, sempre presente nas mais afáveis lembranças.

À Profa. Miriam Sousa, grande mestra, exemplo de intelectual orgânico e referência na luta por uma sociedade justa, democrática e igualitária. Na certeza que compartilhamos os mesmos ideais e combatemos as mesmas lutas.

Aos colegas da 8ª turma do Mestrado em Educação, pelas trocas de conhecimento propiciadas durante o curso.

Aos professores do Mestrado em Educação, principalmente a Profa. Adelaide Coutinho, pela orientação precisa e pelo exemplo de educadora militante em defesa da educação das classes trabalhadoras.

À todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

“Não é a História que usa o homem para realizar seus fins – ao contrário, ela nada mais é do que a atividade do homem que persegue seus fins.”

Karl Marx

RESUMO

Análise dos pressupostos político-pedagógicos que embasam a proposta educacional da Fundação Bradesco, em São Luís-MA. Toma-se como parâmetro para a análise do referido objeto, a proposta pedagógica, o referencial curricular para o ensino de história e o relatório de atividades do ano de 2007, além da vivência como docente da educação básica, na referida instituição, entre os anos de 2005 e 2006. Verifica-se a relação entre o discurso pedagógico da contemporaneidade, expresso nos documentos analisados, e a perspectiva educacional do empresariado no que se refere à formação do trabalhador, conforme os pressupostos na reestruturação produtiva do capital e do neoliberalismo, através do discurso das competências para a empregabilidade e do ideário pedagógico do “aprender a aprender”. Conclui-se que a referida instituição, por meio de sua perspectiva pedagógica, reforça, no âmbito teórico e prático, o discurso do capital no que se refere a formação da força de trabalho, atrelada as atuais demandas no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Fundação Bradesco. Proposta Pedagógica. Referencial Curricular. Pedagogias do “Aprender a aprender”.

RÉSUMÉ

Analyse des présuppositions politique-pédagogiques qui soutiennent la proposition éducationnelle de la Fondation Bradesco à São Luís-MA. On prend comme paramètre pour cette analyse la proposition pédagogique, le référentiel curriculaire pour l'enseignement d'histoire et le rapport des activités de l'année 2007, bien comme notre expérience comme enseignant de l'éducation basilaire dans la Fondation Bradesco pendant les années 2005 et 2006. On vérifie la relation entre le discours pédagogique contemporain exprimé dans les documents analysés et la perspective éducationnelle des entreprises par rapport à la formation de l'ouvrier d'après les présuppositions de la restructuration productive du capital et du néolibéralisme moyennant le discours des compétences pour l'emploi et l'idée pédagogique de "l'apprendre à apprendre". On va conclure que la Fondation Bradesco, par sa perspective pédagogique, renforce, dans la théorie comme dans la pratique, le discours du capital par rapport à la formation de la main d'oeuvre mêlée aux demandes actuelles du monde du travail.

Mots-clés: Fondation Bradesco. Proposition pédagogique. Référentiel curriculaire. Pédagogie de "l'apprendre à apprendre".

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A CRISE DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E A EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO: novas demandas imposta à educação	20
3 A FUNDAÇÃO BRADESCO: A NEOFILANTROPIA EMPRESARIAL A SERVIÇO DO CAPITAL	43
4 A INFLUÊNCIA DAS CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: o referencial curricular de história da Fundação Bradesco	64
4.1. O Positivismo	69
4.1.1. Positivismo: de força revolucionária a movimento reacionário.....	72
4.2. Marxismo	79
4.3. A “Escola dos Annales”	86
4.3.1. O Referencial Curricular de História da Fundação Bradesco e a Escola dos <i>Annales</i>	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	114

Coimbra, Leonardo José Pinho

Educação para o capital: o projeto pedagógico da Fundação Bradesco / Leonardo José Pinho Coimbra. – São Luís, 2009.

113 fls. impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Ferreira Coutinho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Educação, 2009.1.

1. Fundação Bradesco. Proposta Pedagógica. Referencial Curricular. Pedagogias do “Aprender a aprender”. I. Título. II. Autor.

CDU 371.014.5

1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre educação é refletir sobre o homem; pois enquanto ser social e histórico, o homem produz, a cada dia, por meio de sua ação sobre a natureza e de suas relações com outros homens, as condições para a garantia da sua existência. Todavia, falar no homem é falar em trabalho, enquanto categoria ontológica, é pela mediação deste que o homem se faz homem, se humaniza ou desumaniza¹, produz e transforma o mundo que o cerca, diferenciando-se dos demais animais – visto que o homem não só pode se adaptar as condições impostas pela natureza como pode transformá-las, segundo suas necessidades. Falar em homem e em trabalho é retornar ao eixo central do nosso estudo, que é a educação, pois:

A ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração; a transmissão dessas experiências e conhecimentos – por meio da educação e da cultura – permite que a nova geração não volte ao ponto de partida da que a precedeu (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 2004, p. 10).

Entretanto, a educação é produto do conjunto das relações sociais da existência humana, em seu sentido mais amplo, sendo condicionada por estas relações, que são históricas, pois se desenvolvem no seio de uma determinada sociedade e de uma determinada etapa do processo de desenvolvimento humano, sendo que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). Logo, refletir sobre a educação, atualmente, é refletir, também, sobre a forma de organização da produção na sociedade capitalista contemporânea, a partir da análise das influências desta forma de organização social no campo das idéias pedagógicas, que caracterizam os diversos projetos de educação em disputa nessa mesma sociedade.

No cenário atual, presenciamos as mudanças que ocorrem em consonância com a crise de um modelo de organização da sociedade capitalista – hegemônica na 2ª metade do século XX –, baseada nas relações de produção de tipo fordista/taylorista e no modelo keyneziano de organização do estado, no qual se

¹ No caso da sociedade capitalista, onde a produção está alienada do produtor, ocorre justamente a desumanização do homem, pois o mesmo não se vê como agente produtor/transformador do mundo que o cerca e do qual faz parte.

percebe, sob uma nova roupagem, a re-emergência das idéias conservadoras do liberalismo.

Tais idéias fazem brotar no seio da sociedade capitalista uma nova forma de organização do processo de produção², cujos pressupostos se orientam em favor de uma flexibilização nas relações de trabalho e a uma crescente necessidade em adaptar o trabalhador à presente lógica capitalista, para a qual a educação tem nítida importância, pois se evidencia como uma forma privilegiada de inculcação de valores e concepções de mundo da classe dominante, contribuindo, desta maneira, para a reprodução/controlar da força de trabalho.

Certamente esse processo reprodutivista encontra seu antagonismo na classe trabalhadora por meio de suas formas históricas de organização e luta. No entanto, há uma tendência dominante da *concepção produtivista* de educação ou de educação como mercadoria, que se remonta a segunda metade do século passado e popularizou uma visão de educação como formadora de capital humano, assentada nas teses de Schultz (FRIGOTTO, 1984). Tais teses são retomadas dentro do processo de flexibilização do trabalho e da formação humana para este fim.

Desse modo, podemos afirmar que as mudanças, que estão ocorrendo com cada vez mais intensidade, têm íntima relação com a reestruturação da produção dentro da nova lógica daquilo que se denominou de Terceira Revolução Industrial, denominação que se refere mais especificamente ao grande revolucionar da base técnico-científica de produção, originando as tecnologias flexíveis (microeletrônica, microbiologia, etc.) e a utilização de novas fontes de energia (energia atômica), assim como uma nova forma de organização do trabalho (toyotismo), que lança para o trabalhador desse “novo mundo” e, concomitantemente, para a educação, “novos” desafios.

Não pretendemos, contudo, esvaziar a importância que assume a educação nesse cenário, visto que na lógica de uma sociedade classista e desigual, de interesses conflitantes e divergentes a educação se realiza no seu sentido

² Também chamada de “Terceira Revolução Industrial”, a reestruturação da produção evidenciada pelas novas exigências expressas no modelo Toyotista de organização, segundo Saviani, pode ser identificada pela necessidade da formação de trabalhadores aptos as constantes mudanças no mundo do trabalho, a flexibilização em busca da qualidade total, resultando desse processo uma superexploração do trabalhador. (SAVIANI, 2005a, p. 244-245)

dialético, ou seja, tanto pode ter um caráter revolucionário, como um caráter legalista e conservador.

Em qualquer sociedade onde existam relações que envolvam interesses antagônicos, as idéias refletem essas diferenças. E, embora acabem por predominar aquelas que representam os interesses do grupo dominante, a possibilidade mesma de se produzir idéias que representam a realidade do ponto de vista de outro grupo reflete a possibilidade de transformação que está presente na própria sociedade (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 2004, p.12-13).

No presente estudo assumimos um posicionamento político que concebe a educação como possibilidade, qual seja: direcionada a crítica de uma realidade alienada, injusta e desigual, e para a superação do modelo capitalista de sociedade, que se encaminhe para além dos “modismos” educacionais da época atual, consonantes com as perspectivas da produção capitalista neoliberal e da sociedade pós-moderna. Uma educação que vise o homem omnilateral, que coloque nas mãos do indivíduo as possibilidades para guiar seu próprio destino, ou seja, que vá ao encontro da liberdade. O que só se fará plenamente quando o homem superar as condições dadas, por meio da práxis³ transformadora.

Cabe frisar que ambos os conceitos, o de práxis e o de liberdade, assumem em Marx, uma dimensão concreta, material, histórica e revolucionária, superando a noção abstrata e idealista dessas categorias, pois à consciência da práxis segundo Vázquez (1977, p. 08):

[...] chega-se superando por sua vez o ponto-de-vista limitado e mistificado da consciência idealista, e não voltando a um estágio anterior ou pré-filosófico. Nesse sentido, a destruição da atitude própria à consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência mistificada da práxis e ascender a um ponto-de-vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do homem. Só assim podem unir-se conscientemente pensamento e ação.

E, no que se refere à liberdade, nos diz Martins:

[...] Marx rechaça a concepção idealista, abstrata de liberdade, pela qual esta se apresenta como isenção de toda determinação ou limitação histórico-social. A liberdade não é nenhuma propriedade metafísica do homem pela qual ele possa desvincular-se do mundo real, das circunstâncias históricas (MARTINS, 2004, p 60).

Dessa forma, a educação que defendemos deve expressar uma pedagogia - no sentido da práxis - que está inserida e que sofre as determinações

³ A categoria da práxis foi muito bem trabalhada por Vázquez (1977), e tem um duplo caráter, pois se configura tanto como interpretação do mundo, como um meio para sua superação, para o entendimento da essência da realidade em lugar das aparências.

do seu contexto histórico, mas que visa superar as condições dadas por esse mesmo contexto, tendo em vista uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Na construção de tal sociedade vemos a escola como uma instituição que pode ser palco das principais lutas a serem efetivadas no sentido da construção do cidadão crítico-reflexivo, agente transformador da sua realidade. Nesse sentido, entendemos que a escola deve ser concebida na sua dimensão dialética, superando a concepção reprodutivista da educação, pela qual a escola se constitui somente como instrumento de reprodução/inculcação dos valores burgueses.

Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil (SAVIANI, 2005a, p. 253).

Ao nos posicionarmos contra essa visão, não estamos deixando de reconhecer que a escola é, também, um espaço de reprodução, mas defendemos uma educação e uma escola que também são possibilidades de transformação e que visem promover, de forma universal e democrática, a apropriação dos saberes historicamente construídos pelos homens, como instrumentos de luta contra a dominação e as desigualdades da sociedade capitalista, que se gestam na alienação do trabalho e da produção.

Essa escola não pode ser outra senão a escola pública com qualidade socialmente referenciada e essa educação só pode ser uma educação pautada em uma visão socialista. Portanto, é fundamental a superação da sociedade capitalista, visando a construção de um novo estágio de organização das relações sociais, o que implica o combate às análises que corroboram para uma posição teórica que nega essa possibilidade, a partir da afirmação da inexorabilidade da sociedade capitalista, embasada na afirmação do fim da história.

Tomando a escola como espaço em que se efetivam essas contradições é que se orientou o presente estudo. Este se perfaz de uma análise crítica do Referencial Curricular para o Ensino de História, particularmente o da Fundação Bradesco de São Luís, além de outros documentos que servem de orientação para a prática do educador na referida escola, como a sua Proposta Pedagógica – PP, e, que evidenciam as práticas adotadas nas suas escolas durante o ano, como o seu Relatório Anual de Atividades do ano de 2007.

Tais documentos expressam as mudanças ocorridas nas idéias pedagógicas, ocasionadas pelas transformações do capitalismo e do mundo do trabalho, que ocorreram a partir da crise da década de 1970, mais especificamente materializando as atuais diretrizes para a formação do trabalhador, direcionadas ao sistema escolar.

A absorção de tais idéias se percebe, por exemplo, pela apropriação de elementos relacionados à pedagogia do “aprender a aprender”⁴, construção teórica que visa imbuir as práticas educativas de um significado eminentemente pragmático e instrumental, no sentido de “treinar” o trabalhador para atuar, de forma eficiente, na sociedade atual, subtraída de todo conteúdo cognitivo e político.

Tais elementos, se inserem no nosso contexto como ideologia hegemônica na práxis educativa, estando intimamente vinculadas ao ideário pedagógico economicista defendido pelos grandes empresários e organizações internacionais, cuja sustentabilidade teórica pauta-se na ideologia da “sociedade do conhecimento”⁵.

Dessa forma, pretendemos analisar tais documentos, demonstrando como estes lançam para os educadores novos desafios, que se relacionam a uma nova forma de entender a educação consoante como o novo disciplinamento exigido pelo mercado de trabalho aos trabalhadores. Para tal é que se faz necessária uma adaptação destes profissionais às ideologias educacionais da atualidade. No tocante ao propósito específico desta pesquisa, situamos a Proposta Pedagógica da Fundação Bradesco e o seu Referencial Curricular de História como baluartes da subsunção da educação aos interesses formativos da sociedade capitalista contemporânea.

Nesse sentido, delimitamos como espaço para a presente investigação uma escola da rede privada de São Luis, na qual exercemos atividades docentes, no período de fevereiro de 2005 a dezembro de 2006, buscando constatar, por meio da investigação científica, tais aspectos que, inicialmente, já se fazem sentir fortemente no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, orientado por uma concepção

⁴ Tomo aqui a categorização feita por Duarte (2005), que insere dentro dessa perspectiva o construtivismo, a pedagogia das competências e dos projetos, etc.

⁵ Para Frigotto (1995) essa categoria é uma re-significação da teoria economicista do capital humano dos anos 60 e 70. Tal re-significação se operou a partir das mudanças na base técnico-científica da produção, evidenciada a partir dos anos 80, ensejando novos conceitos definidores desta categoria, como: qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo e em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente.

notadamente fundamentada no ideário pedagógico contemporâneo, delineado, em grande medida, pela influência das pedagogias do “aprender-a-aprender”.

A pesquisa embora tenha um foco específico ultrapassa suas próprias limitações, pois busca encontrar respostas aos questionamentos e inquietações que se processam em um universo maior, visto que é um fenômeno que ganha cada vez mais espaços, manifestando-se com acentuada incidência nas escolas brasileiras.

As angústias vivenciadas no curto período em que realizamos atividades como docente na escola da Fundação Bradesco de São Luís acabaram motivando o aprofundamento nos estudos sobre as relações entre capitalismo e educação, ao mesmo tempo em que procuramos entender e situar em que contexto histórico essas relações se processam.

À medida que buscamos refletir sobre as teorias pedagógicas que fazem tanto “sucesso” em nossa sociedade na atualidade – teorias que embasam as práticas pedagógicas da referida escola – defendemos a construção de uma pedagogia que se oriente numa outra perspectiva, para além dos ideais que subsumem aos interesses capitalistas as práticas educativas na sociedade contemporânea. Tais teorias se objetivam como forma de manutenção do *status quo*, pois se relacionam a um projeto burguês de educação e visam conformar o educando a uma realidade que se pretende como a única alternativa possível, contrariando o devir da história (a exemplo de Fukuyama que, absintoso promulgou o fim da história) que é a transformação.

Dessa forma, a pesquisa que ora realizamos tem como Objetivo Geral: “Analisar criticamente a Proposta Pedagógica da Escola de Educação Básica e Profissionalizante da Fundação Bradesco de São Luís, o seu Referencial Curricular para o Ensino de História, além do seu Relatório Anual de Atividades de 2007”.

Tais documentos são a expressão da concepção de educação dessa instituição e evidenciam sua nítida vinculação com o ideário pedagógico que caracteriza o padrão formativo da atualidade, consoante os imperativos do mercado.

Para tanto, elegemos como objetivos específicos os que se seguem:

- analisar o contexto histórico de crise e transformação do capitalismo, mais especificamente as que se processaram com o esgotamento do modelo de acumulação keynesiano/fordista, identificando suas relações com as novas demandas para a educação na atualidade;

- identificar nas políticas educacionais do governo, dos organismos internacionais e do empresariado as novas demandas feitas à educação, para a formação do “novo” trabalhador;

- analisar as influências da “pedagogia do aprender-a-aprender”, nos documentos norteadores da prática pedagógica das escolas da Fundação Bradesco (Referencial Curricular, Proposta Pedagógica e Relatório Anual de Atividades), contemplando a análise do contexto global em que estas emergem, qual seja, a hegemonia do capitalismo neoliberal e do pensamento pós-moderno.

A perspectiva em que nos apoiaremos para a realização do presente estudo parte da constatação do que podemos e “ainda” não podemos realizar, ou no dizer de Marx: “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1968, p. 15).

Nesse sentido, conscientes de nossas limitações, sabedores de nossas possibilidades, o que pretendemos é contemplar os vários aspectos (políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos) que permeiam a realidade da educação, cientes que a mesma é síntese de múltiplas determinações, que é uma realidade complexa e contraditória, sendo que na atualidade está perpassada pela lógica capitalista neoliberal e seu caráter cultural pós-moderno.

Tal análise é fundamental para entendermos as determinações que têm direcionado os rumos da educação escolar brasileira, pois só assim poderemos desvelar as práticas educativas que se direcionam para a conformação e adaptação do indivíduo às necessidades prático-utilitaristas do mundo em que vive, contrariando a defesa legítima de uma educação escolar universal, democrática, gratuita e de qualidade, pautada na aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos pelo homem ao longo de sua história, que se direcione para a formação omnilateral deste, integrando teoria e prática, como expressão da práxis.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica referente ao objeto de estudo e, paralelamente, uma pesquisa documental, que melhor evidenciasse os aspectos que pretendíamos abordar a partir da presente pesquisa. Essa revisão de literatura permitiu analisarmos, com maior aprofundamento, os documentos em questão: Referencial Curricular, Proposta Pedagógica e o Relatório de Atividades da Fundação Bradesco de São Luís.

Visando a apresentação do relato dessa pesquisa, os resultados se estruturam da seguinte forma: Na primeira parte, à guisa de introdução, apresentamos o interesse pelo objeto de estudo, os objetivos perseguidos, o percurso teórico-metodológico em busca do desvelamento das relações constitutivas acerca da realidade estudada. A segunda parte, intitulada “A crise do estado de bem-estar social e a emergência do neoliberalismo: novas demandas imposta à educação”, enfocamos as mudanças ocorridas com a crise do Estado de Bem-Estar Social e a emergência do neoliberalismo e suas conseqüências para o trabalho e a educação, caracterizadas pelo revigoramento da Teoria do Capital Humano, na nova fraseologia da “sociedade do conhecimento”.

Na terceira parte, identificamos, a partir da análise do Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE e do Compromisso “Todos pela Educação”, do Governo Federal, do Relatório Jacques Delors (2006), do Relatório Anual de Atividades da Fundação Bradesco (2007) e da sua Proposta Pedagógica, a presença do ideário privatista na educação brasileira, que converge no sentido de requisitar uma “nova” educação, “mais condizente” com os “novos tempos”. Desta maneira analisamos o ideal construtivista que permeia a Proposta Pedagógica da Fundação Bradesco, enfatizando seu caráter reacionário e em justa sintonia com os interesses formativos da sociedade capitalista contemporânea. Evidenciamos, também, as estratégias de *marketing* das Organizações Bradesco, que se orientam para o que Beghin (2005) chama de neofilantropia empresarial.

Na quarta parte apresentamos um estudo crítico sobre o Referencial Curricular para o Ensino de História da Fundação Bradesco, com vistas a identificar as suas influências teórico-metodológicas e as conseqüências destas para a educação e para a formação dos indivíduos.

Finalmente, no intuito de concluir essa etapa do percurso de pesquisa, uma vez que é impossível esgotar-se nesta todas as determinações constitutivas do objeto em tela, apresentam-se considerações parciais e não finais, por este ser uma totalidade constituída no movimento social da história, que se faz no processo de luta de classes. Na realidade brasileira, o processo estudado está em constante metamorfose, em decorrência das relações entre economia e educação.

No entanto, espera-se que esse trabalho possa contribuir para novas reflexões na escola e, particularmente, entre os professores de História, no ensino

dessa disciplina, cuja relevância está em ser decisiva para o entendimento da lógica constitutiva e mediadora das relações sociais atuais e sua superação.

2. A CRISE DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E A EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO

Com a crise econômica de 1930 o sistema capitalista mundial sofre um duro golpe. As certezas do progresso ilimitado e da bonança eterna são postas em cheque pela virulência do caos econômico que assola a maioria dos países capitalista dessa época. Nesse momento forjam-se um conjunto de medidas que, marcadamente, se contrapõe aos princípios liberais da economia e se constituíram, em grande medida, numa tentativa de impedir a expansão da crise – cujo ápice se deu com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929 –, e dos ideais socialistas que se irradiavam a partir da União Soviética.

Essas proposições, por terem sido formuladas por Jonh Keynes, ficaram conhecidas como políticas keynesianas. Essas medidas, inclusive algumas de inspiração progressista, propunham, entre outras, o intervencionismo estatal para a superação das contradições intrínsecas ao sistema capitalista:

[...] o chamado “Estado de Bem-Estar” traduziu um determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores que, numa fase de crescimento da economia, assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas [...] (SAVIANI, 2005b, p. 21).

Esse conjunto de reformas foi, segundo Saviani, responsável por dar impulso às forças produtivas, desenvolvendo-as de tal forma que se inaugurou uma nova era conhecida como a “Revolução da Informática”, a nova “Revolução Industrial”⁶, ou a “Revolução da Automação”, caracterizada pela implementação na produção das “máquinas inteligentes” – máquinas com autonomia própria –, que executavam funções antes só executadas por seres humanos.

Esse desenvolvimento, segundo as análises de Frigotto (1999), foi proporcionado pelo uso do fundo público para o financiamento do capital privado e na reprodução da força de trabalho, que liberou, conseqüentemente, o capital para investir no desenvolvimento de novas tecnologias.

⁶ Segundo nota em Frigotto (1999, p. 100-101) podemos definir historicamente a existência de três revoluções industriais: a primeira revolução industrial (1760-1840), marcada pela invenção da máquina a vapor; a segunda revolução industrial (1860-1910), caracterizada pela utilização de novas fontes de energia, como o petróleo e a eletricidade; e, por fim a terceira revolução industrial (1950-dias atuais), com utilização da energia nuclear e o desenvolvimento da microeletrônica e microbiologia.

Tal mudança, porém, não acarretou para os trabalhadores um aumento do tempo livre, nem muito menos inaugurou a tão almejada “sociedade do não trabalho”, pois, ao contrário:

[...] essas potencialidades são tolhidas pelas relações sociais vigentes que, fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas. Nessas condições o avanço tecnológico foi utilizado para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível a qual substituiu o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, com o que se deslocaram os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado (FRIGOTTO, 1999, P. 71).

Na verdade, o desenvolvimento das forças produtivas, que agora se sustentam sobre uma nova base técnico-científica, ao dispensarem trabalho humano, substituindo-o por “máquinas inteligentes”, inserem-no no contexto do mundo do não trabalho por um viés totalmente invertido, pois se reveste de um mundo onde o tempo livre significa tempo escravizado, em que o trabalhador se agoniza e se debate com o subemprego e mesmo o desemprego.

Na moderna sociedade das mercadorias, sob a égide do capital financeiro, da tecnologia flexível, das máquinas inteligentes, da robótica e do fantástico campo da microeletrônica, microbiologia, engenharia genética e novas fontes de energia, a liberação do homem da máquina que o embrutece e, portanto, tecnologia que tem a virtualidade de liberar o homem para um tempo maior para o mundo da liberdade, da criação, do lúdico, paradoxalmente o escraviza e subjuga, sob as relações de propriedade privada e de exclusão, ao desemprego e subemprego (Ibid., p. 118-119).

Logo, as previsões otimistas das análises keynesianas, resumidas em sua obra “Possibilidades econômicas dos nossos netos”, na qual esperava ver superados os problemas da economia capitalista em pouco mais de cem anos, não se sustentaram, visto que a sociedade e o homem que vislumbrou ainda está longe de se efetivar, pois se distancia cada vez mais o sonho de podermos “colher virtuosamente e bem dia e a hora”, tendo “prazer direto com as coisas”, ou ainda sermos como “os lírios do campo que não trabalham nem tecem” (KEYNES apud MÉSZÁROS, 2004, p. 12), ao contrário, como nos mostra Mézáros (2004, p. 12):

[...] apesar de todos os avanços das forças produtivas de nossa sociedade – que sob nossas atuais condições de existência são forças destrutivas obliquamente difundidas e irresponsavelmente utilizadas –, as gritantes desigualdades que somos forçados a enfrentar com irreduzível determinação para nos aproximarmos uma polegada dos objetivos desejados tornaram-se imensamente maiores e, do ponto de vista estrutural, ainda mais profundamente arraigadas do que antes.

Se o regime de acumulação fordista, sob o paradigma do Estado de Bem-Estar⁷, se expressava na produção em grande escala e no consumo de massa, sendo a inserção das massas no mercado de trabalho condição *sine qua non* para a garantia dessa lógica, o novo regime de acumulação, propiciado pela “Revolução da Informática”, dispensa trabalhadores ao aumentar a quantidade de trabalho morto em detrimento de trabalho vivo, invertendo a lógica fordista de acumulação.

Esse novo modelo tem no aumento cada vez mais acentuado do desemprego a chave para sua própria reprodução (SAVIANI, 2005b). Tudo isso tem íntima ligação com a própria lógica, paradoxal por sinal, da crise do modelo fordista de produção, que coincide com o revolucionar da base técnica de produção, ou com o que se convencionou chamar de “Terceira Revolução Industrial”, que substituiu uma tecnologia rígida por uma flexível, incorporando ao processo produtivo cada vez mais trabalho morto no lugar do trabalho vivo, necessitando, também paradoxalmente, de uma pequena parcela de trabalhadores altamente qualificados para supervisionar as “máquinas inteligentes” e no pólo contrário, de “trabalhadores ‘precarizados’ para os quais “a questão da qualificação e, no nosso caso, de escolarização, não se coloca como problema para o mercado” (FRIGOTTO, 1999, p. 77).

Daí advém a flexibilização intensa do trabalho, manifesta na contradição expressa entre trabalhadores qualificados para “lidarem” com a maquinaria “inteligente” e uma enorme parcela de trabalhadores (1/3 da força de trabalho) realizando trabalhos parciais, precarizados ou desempregados (ANTUNES, 2005).

A simples mudança no modelo de produção, que substituiu a tão pesada hierarquia e rigidez das linhas de produção fordista e taylorista, pela “flexibilidade” do trabalho no toyotismo, acabou por ocasionar um significativo incremento nos ganhos com a produção, pois se antes só era importante a força bruta do operário, agora “Os capitalistas [...] podiam triplicar seus lucros explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência”. (BIHR *apud* ANTUNES, 2002, p. 45). Fica comprovado que um

⁷ Segundo análise de Alliez (*apud* Frigotto, 1999, p. 70), o modelo fordista de produção passou por 2 fases distintas: a primeira delas (1930), onde podemos observar o refinamento do sistema de maquinaria e a incorporação do regime taylorista de produção; a segunda fase, com a incorporação das idéias keynesianas de intervenção estatal para salvaguardar o sistema capitalista, onde ganha força, após a Segunda Guerra, a idéia de Estado de Bem-Estar Social.

trabalhador “flexível” ou “polivalente” pode realizar sozinho o trabalho que antes seria realizado por vários trabalhadores.

Aliada às inovações tecnológicas, o novo modelo de produção tem contribuído, fundamentalmente, com a precarização das condições de trabalho, pois dispensa um grande número de trabalhadores na realização das funções necessárias à produção, instaurando o desemprego estrutural e fixando os salários ou mesmo rebaixando-os a um patamar que só satisfaça as necessidades mais básicas do proletariado, ao mesmo tempo que incrementa a extração de mais-valia do trabalhador “polivalente”, pois “cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvá-las” (Ibid., p. 45).

É a mais nova e devastadora dimensão da contradição capital-trabalho: “o capital começa a perder a faculdade de explorar trabalho” (SCHWARS apud FRIGOTTO, 1999, p. 78), fazendo com que milhares de trabalhadores se sujeitem a um trabalho precarizado, temporário, com longas jornadas diárias e sem horas-extras, fruto do sadismo do *laissez-faire*, e da lei da oferta e da procura, que tem contribuído de sobremaneira para que o empregado e os sindicatos percam cada vez mais voz e espaço nas lutas travadas na sociedade por melhorias trabalhistas.

É importante analisarmos, mais pormenorizadamente, algumas perspectivas que pretendem explicar a crise do Estado de Bem-Estar para que possamos ter a dimensão do alcance dessa crise e as suas conseqüências para a educação, de modo a orientar a nossa trajetória e inserção como educadores frente os desafios lançados por essas mudanças.

O Estado de Bem-Estar Social, Estado Benfeitor, Estado Providência ou *welfare state* como também ficou conhecido⁸, “[...] funcionou enquanto a reprodução do capital, os aumentos de produtividade, a elevação do salário real se circunscreveram aos limites – relativos por certo – da territorialidade nacional dos processos de interação daqueles componentes de renda e do produto”. (OLIVEIRA apud FRIGOTTO, 1999, p. 76).

O processo de internacionalização do capital retirou dos estados parte dos ganhos fiscais sem, contudo, liberá-los do financiamento da reprodução da força de trabalho. Esse processo acabou por gerar a crise de 1970/90, ocasionando,

⁸ No Brasil, Estado de Bem-Estar Social ou Estado Benfeitor; na França, Estado Providência; nos Estados Unidos, Welfare State.

dessa forma, uma nova reestruturação do capital, no sentido de uma retomada dos princípios conservadores do liberalismo econômico⁹.

Assim, como analisa Frigotto (1999), os mecanismos de intervenção do Estado de Bem-Estar para a superação da crise de 1929, acabaram por gerar a crise de 1970/90, ou seja, o capitalismo para sanar uma crise acabou por construir os mecanismos geradores de uma crise futura, isso porque as contradições inerentes ao modo de produção capitalista não podem ser resolvidos, pois são contradições estruturais, que impossibilitam o rompimento com as relações de exclusão e exploração e a apropriação privada da produção.

Dessa forma, não é a ingerência ou a falta de planejamento, como querem os organismos internacionais – à exemplo do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros –, os responsáveis pela atual crise do capitalismo, senão a própria estrutura do sistema, que na busca da ampliação dos lucros e da mais-valia, introduz cada vez mais trabalho morto na produção, deixando a margem do processo produtivo uma parcela significativa da população que sobrevive, nessa sociedade, como indigentes, ou executando trabalho precarizado, “flexível” ou *part time*.

Em análise de Antunes (2002) a explicação para crise do fordismo e do *welfare state* se direciona no sentido da incapacidade do setor produtivo manufatureiro em garantir taxas de lucro elevadas. Isso se deveu a uma série de fatores, dentre os quais se destaca: a concorrência entre os capitais internacionais, aumento da força de trabalho, baixo consumo ocasionado pelo alto índice de desemprego que se iniciava nesse momento, ocasionando, dessa forma, um deslocamento do capital para o setor financeiro.

⁹ Em análise sobre as metamorfoses do pensamento liberal, Bianchetti (2005) destaca as fases desse pensamento, as quais estão relacionadas ao próprio processo de consolidação do sistema capitalista de produção e da burguesia como classe dominante. Para ele o liberalismo engloba modelos políticos que vão desde um liberalismo radical (menos liberal e mais democrático) a um liberalismo conservador (mais liberal e não-democrático). Com relação ao liberalismo conservador, podemos destacar como sua característica fundamental a defesa de uma limitação na participação política do indivíduo e uma distribuição de poder em “instituições sociais de alcance reduzido” (BIANCHETTI, 2005, p. 80). O temor de uma democracia verdadeiramente participativa se cristaliza no pensamento de teóricos como John Stuart Mill, Toqueville e, mais recentemente, Friederich Hayec e Milton Friedman (os dois últimos prêmios Nobel de Economia em 1974 e 1976 respectivamente), que em seus discursos tentam a todo modo combater tal participação, no que resultaria, segundo eles, em uma “ditadura da maioria”. Nessa perspectiva também podemos amalgamar Edmund Burke, para quem a democracia poderia ocasionar cruéis opressões da maioria sobre a minoria. (Bianchetti, 2005).

Não devemos subestimar, também, a própria atuação do proletariado na ruptura com esse modelo, visto que a segunda geração do operariado, acostumada com as benesses advindas desse sistema, não estava mais disposta a assumir o “pacto” entre patrões e empregados, tão caro para esses trabalhadores, no que diz respeito ao retorno que poderiam “barganhar” de tal “acordo”. Dessa maneira, devemos entender a crise do fordismo e do Estado de Bem-Estar, como a confluência de dois fatores essenciais:

[...] além do esgotamento econômico do ciclo de acumulação (manifestação contingente da crise estrutural do capital), as lutas de classes ocorridas ao final dos anos 60 e início dos 70 solapavam pela base o domínio do capital e afluavam a possibilidade de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho (ANTUNES, 2002, p. 42).

Em consonância com ANTUNES, destacam-se as análises de Eric Hobsbawm (1995) sobre a crise do Estado de Bem-Estar. De maneira bem sucinta podemos enumerar dois fatores, que segundo esse autor, teriam sido os responsáveis pela crise iniciada em 1970: a transnacionalização da economia (caracterizada pelo surgimento das empresas transnacionais ou multinacionais, a nova divisão internacional do trabalho e o aumento do financiamento externo), que retirou dos Estados sua autonomia na regulação e planejamento econômico desses países; e a própria luta da classe trabalhadora, acostumada com o elevado padrão de vida e as garantias trabalhistas deste período.

[...] tudo se assentava na descoberta, feita por alguns trabalhadores acostumados a ter e a conseguir emprego, de que os regulares e bem-vindos aumentos há tanto negociados por seus sindicatos eram na verdade muito menos do que se podia arrancar do mercado (HOBBSAWM, 1995, p. 279-280).

Para Claus Offe (1991, p. 113), o Estado social serviu, durante muito tempo como “fórmula de paz para as democracias capitalistas desenvolvidas”, na medida em que se configurou em mecanismo de amparo aos mais pobres e de diálogo entre os interesses do capital e dos trabalhadores. É, dessa forma, que se assiste a criação de órgãos de assistência social e de leis trabalhistas, que visam assegurar a estabilidade social, por meio do aplainamento das arestas produzidas pelo capitalismo.

No entanto, apesar de o Estado social ter logrado relativo sucesso durante o pós-guerra, essa realidade passa a mudar a partir da metade dos anos 70 do século XX, em que se verifica um ataque aos princípios próprios a este.

À guisa de entendimento é que se faz necessária uma explicação do porquê desse modelo econômico, “aceito por quase todos” (Ibid., p. 114), concebido “menos como uma carga imposta à economia do que como estabilizador político-econômico” ter sido, a partir dos anos 70, palco de disputas e conflitos, ou seja, por que “a própria mecânica do compromisso das classes se converteu em objeto de conflitos entre elas” (Ibid., p.115).

Para tentar elucidar esse fato, Claus Offe (1991) analisa as críticas, tanto da direita, quanto da esquerda socialista, ao Estado social. Para a direita o Estado social impede o funcionamento adequado das “leis naturais” de regulação do mercado. Para os defensores desse pensamento, o Estado social, em vez de harmonizar os conflitos sociais, acaba por agravá-los, visto que restringe os investimentos, devido a uma carga elevada de impostos e regulamentos administrativos, e diminui a vontade de trabalhar, na medida em que concede direitos aos trabalhadores e sindicatos. O efeito disto tudo seria que:

Juntos, estes dois efeitos levam à dinâmica do desenvolvimento decrescente e das expectativas crescentes, à “sobrecarga de pretensões econômicas” (que conhecemos como inflação), assim como à “sobrecarga de pretensões políticas” (“ingovernabilidade”), e, por conseguinte, um número cada vez menor de expectativas pode ser satisfeito pelos serviços sociais disponíveis (Ibid., p. 116).

O neoconservadorismo dos órgãos e agências financiadoras do capital internacional, principalmente do Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial – BM, sustenta que a mais recente crise foi ocasionada pela maneira “ineficaz” do Estado de Bem-Estar de gerir a sociedade. Para os defensores do capital o intervencionismo estatal causou os males que acabaram por desencadear a crise, no sentido que retirou os mecanismos que “auto-regulavam” o mercado, ocasionando uma série de prejuízos que só podem ser sanados com o retorno de uma série de medidas a serem adotados “consensualmente”¹⁰ pelos Estados.

Nesse sentido, coloca-se a análise de Perry Anderson sobre a crise do Estado de Bem-Estar e a emergência do neoliberalismo. Segundo esse autor, o neoliberalismo surge após a II Guerra, na região da Europa e da América do Norte,

¹⁰ Aqui me refiro ao conjunto de reformas implementadas pelo capital no sentido de reajustar a economia em crise desde os anos 1970 e que acabaram por se cristalizar, nos anos 80, com os acordos entre as elites dos diversos países e os organismos internacionais, que ficou conhecido como “Consenso de Washington”. Para mais informações sobre o assunto ler GENTILI (1998).

regiões de capitalismo mais desenvolvido, se caracterizando como reação ao intervencionismo estatal do Estado de Bem-Estar. (ANDERSON, 1995).

É interessante que o neoliberalismo se fizesse presente já neste momento da história, visto que as políticas do *welfare state* conseguiram certa estabilidade econômica, política e social nessas regiões, configurando a chamada “Idade de Ouro” do capitalismo (Hobsbawn, 1995).

Na verdade os ideais defendidos com entusiasmo pelos integrantes da Sociedade de Mont Pèlerin, dentre eles Milton Friedman, Karl Popper e Friedrich Hayek, só encontrarão espaço com a crise de 1970, que, segundo eles, era fruto das lutas e reivindicações dos sindicatos e do movimento operário, que só contribuía para o inchaço da dívida pública do Estado e dos seus gastos com a área social.

Hobsbawm (1995, p. 266) afirma que, embora Hayek sempre tivesse sido um crente convicto da máxima do *laissez-faire*, “entre a década de 1940 e 1970 ninguém dava ouvidos a tais Velhos Crentes”. Logo, era necessário, para superação desse momento de crise, um conjunto de medidas voltadas para se:

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade econômica deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Pra isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas (ANDERSON, 1995, p. 9).

Essas medidas estão gerando graves conseqüências, principalmente para os países subdesenvolvidos, mais vulneráveis às influências externas, mesmo porque da obediência “consensual” dessas doutrinas dependem a renovação dos financiamentos e investimentos do capital internacional. Para a educação a efetivação dessas normas ocasiona uma série de problemas, que passaremos a analisar mais detalhadamente em outra parte desse trabalho.

Voltando as análises de Offe (1991), no tocante a crítica feita pela esquerda ao Estado social, podemos resumi-las em três pontos básicos: a ineficácia, a repressão e a ideologia. O Estado social é acusado de ineficaz e ineficiente por não promover uma distribuição vertical da renda entre as duas classes antagônicas,

mas apenas de distribuí-la horizontalmente, entre os próprios trabalhadores, além de que suas políticas e serviços podem ser descontinuados pelas crises financeiras.

A extrema burocratização e centralização para o fornecimento desses serviços, que consome uma grande parcela de recursos que poderiam ser destinados a outras áreas, proporciona uma forma de controle social altamente repressivo, que visa diminuir, ou mesmo eliminar, qualquer tipo de oposição, além do que, têm um caráter tipicamente compensatório, visto que não se direcionam no sentido de acabar com as contradições do capital, mas apenas de amenizar seus efeitos.

O Estado social ainda contribui para a manutenção dos trabalhadores em um nível de extrema alienação, na medida em que camufla seu viés classista, criando no trabalhador a idéia de uma sociedade que funciona através da cooperação entre as classes e a crença unânime no crescimento econômico como panacéia, que sendo ministrada, sem ressalvas, resultará na sociedade por todos idealizada.

Contudo, não podemos negar, apesar da validade das críticas da esquerda, que nesse período (do início de 1950 até o início de 1970, aproximadamente) o mundo viveu um grande *boom* de crescimento, nunca antes visto em igual proporção. Os números desse período são esclarecedores de tal desenvolvimento: a produção manufatureira quadruplicou, o comércio de manufaturas aumentou dez vezes, a produção agrícola duplicou, o consumo de energia triplicou nos EUA, na Itália a produção de veículos saiu de 750 mil em 1938 para 15 milhões em 1975. As emissões de poluentes tóxicos na atmosfera também dão prova desse grande crescimento, ou seja, triplicaram entre 1950 a 1973 (HOBSBAWM, 1995).

Contribuiu para esse modelo de desenvolvimento da produção a lógica taylorista/fordista, responsável pela ampliação, em larga escala, da aquisição de bens e serviços:

O modelo de produção em massa de Henry Ford espalhou-se para indústrias do outro lado dos oceanos, enquanto nos EUA o princípio fordista ampliava-se para todos os tipos de produção, da construção de habitações à chamada *junk food* (o McDonald's foi uma história de sucesso do pós-guerra). Bens e serviços antes restritos a minorias eram agora produzidos para um mercado de massa, [...] O que antes era luxo tornou-se o padrão do conforto desejado, pelo menos nos países ricos: a geladeira, a lavadora de roupas automática, o telefone (HOBSBAWM, 1995, p. 259).

Esse desenvolvimento crescente do capital foi acompanhado de um desenvolvimento científico e tecnológico impressionante. Invenções e inovações nunca antes imaginadas foram realizadas a partir do estímulo das guerras: a televisão, a gravação em fita magnética, os materiais sintéticos, o radar, o motor a jato, o transistor, os computadores digitais civis, a energia nuclear, os circuitos integrados, são exemplos do fantástico *boom* científico e tecnológico, fazendo proliferar inventos que entrariam para nossas vidas e mudariam para sempre nossos costumes (HOBBSAWM, 1995).

A “novidade”, trazida pela tecnologia, impelia os consumidores na busca pelo mais “novo” ou “moderno”; mas, a mais mortífera “inovação” para o mundo do trabalho, foi a crescente obsolescência do trabalho vivo perante as “máquinas inteligentes”, ou seja, aquelas que dispensavam grande quantidade de trabalhadores, ou até mesmo substituíam por completo as suas funções.

Notadamente, a utilização, cada vez mais generalizada, do trabalho morto foi responsável por um volume crescente de desempregados nas ruas. Segundo HOBBSAWM (1995), essa foi a grande característica da Era de Ouro, uma época que carecia de investimentos, mas prescindia de trabalhadores.

Aqui se faz necessário um parêntese para analisarmos, de forma mais específica, o caso da América Latina, visto que as análises feitas até o presente momento sobre o Estado Benfeitor se referem a sua efetivação nos países de capitalismo central, sendo que mesmo nestes as políticas efetivadas variaram muito em cada uma dessas nações.

Na América Latina, com uma incipiente tradição democrática e uma forte experiência de governos ditatoriais, este modelo econômico não foi capaz de criar instituições sociais mais democráticas, como fruto das lutas de classes e das reivindicações dos trabalhadores, ao contrário, essas instituições foram resultado de ações paternalistas de regimes populistas, que funcionaram como mediadores desses conflitos.

Logo, no caso da América Latina, mais particularmente, os estados se formaram com uma característica própria e contraditória, visto que “[...] a sua aspiração de soberania está condicionada pela existência de uma estrutura objetiva de relações de dependência” (CARDOSO apud BIANCHETTI, 2005, p. 38).

Analisando as diferenças entre o processo de reconstrução da Europa no pós-guerra e a redemocratização da América Latina, Boron (1994) explicita cinco

fatores que tornam a experiência latino-americana ímpar. Em primeiro lugar, enquanto a reconstrução européia se deu nos anos dourados do capitalismo (1948-1973), no nosso caso esse processo se efetiva em um período de crise mundial.

Em segundo lugar, a reconstrução européia foi feita com transferência de recursos norte-americanos por meio do Plano Marshall. No caso da América Latina se evidencia exatamente o inverso, o pagamento da dívida externa dos países latino-americanos impede qualquer tentativa de crescimento e desenvolvimento dos mesmos.

Por sua vez, a terceira diferença mostra que, após a Segunda Grande Guerra, os aliados haviam eliminado os porta-vozes do autoritarismo na Europa, o que não aconteceu no nosso caso. Em quarto lugar, e talvez o mais importante para essa discussão, a reconstrução européia se realizou dentro de um Estado que adotou:

[...] políticas econômicas expansivas com o objetivo de assegurar o crescimento econômico, o pleno emprego e uma constante ascensão nos níveis de vida das grandes maiorias nacionais. A conjuntura latino-americana de hoje se distingue, ao contrário, por um predomínio neoconservador que impôs um 'ajuste' monetarista e recessivo a nossas economias – dogma fervorosamente compartilhado pelos mais diversos governos da área – e cujos efeitos globais são nada menos do que a consagração do 'darwinismo social' do mercado e suas escandalosas conseqüências sobre a justiça e a equidade (BORON, 1994, p. 159).

Por fim, terminada a Segunda Guerra, havia na Europa um clima propício para crença na democracia e a defesa da liberdade, que se evidenciou no combate aos regimes totalitários da época. Atualmente se experimenta um ceticismo generalizado com relação à democracia, com a volta de ideais neoconservadores, que a cerceiam em defesa da ideologia do mercado livre.

Tudo isso faz com que a efetivação das políticas neoliberais seja sentida de forma muito mais intensa e cruel, pois as relações de dependência frente aos países centrais, que se caracterizou por uma aliança entre os setores dominantes locais e os interesses do capitalismo internacional, de forma a garantir a plena realização e efetivação dessas políticas, se implementam em um solo pouco acostumado a um regime de participação democrática, fato visível no Brasil.

Isto posto, acrescenta-se que os ataques às instituições sociais originadas desse contexto – já bastante subsumido de participação popular nas decisões políticas – se revestem de muito mais eficiência que nos países centrais, mais familiarizados com as lutas populares e a experiência democrática.

Um outro problema, se refere à questão do desenvolvimento econômico e a distribuição de renda, pois enquanto nos países centrais os recursos gerados na acumulação capitalista serviram para promover a elevação dos níveis de vida da classe trabalhadora, o mesmo não ocorreu nos países periféricos; ao contrário, esse desenvolvimento ocasionou uma “maior concentração de renda por parte das burguesias” (BIANCHETTI, 2005, p. 42), coisa que nem de longe exprime a necessidade, no tocante ao “esforço de democratização substantiva” vislumbrada por Cardoso (1977, p. 89). Esta, segundo ele, efetivaria uma mudança nas relações entre os grupos sociais e, que, contrariamente aos auspícios de uma “democratização da burocracia”, tais desigualdades só contribuem para aumentar o afastamento do povo da esfera da política, inviabilizando a democratização das decisões mais importantes na esfera do Estado, relegando estas a uma parcela mínima dos políticos de profissão¹¹.

Analisado o caso específico de como se configurou o Estado Benfeitor na América Latina, voltaremos às nossas análises, considerando que embora o Estado, através do Fundo Público, tenha ajudado a liberar o capital – desonerando-o com os gastos com a manutenção da força de trabalho –, favorecendo, dessa forma, o investimento no desenvolvimento científico e tecnológico – o que teria revolucionado a base técnico-científica de produção –, propiciando a chamada III Revolução Industrial, na qual se experimentou o aparecimento da microeletrônica e microbiologia e o uso de novas fontes de energia, nesse caso, a energia nuclear; todavia esse revolucionar da base técnico-científica, não propiciou, porém, a tão sonhada sociedade do não-trabalho, visto que a sociedade se manteve ainda sobre a égide capitalista, marcada pela propriedade privada, pela alienação dos produtores e pela desigualdade social.

Em vez disso, em função da crescente necessidade da extração da mais-valia para a sobrevivência das empresas no mercado cada vez mais competitivo e globalizado, viu-se intensificar a exploração sobre o trabalhador, através dos novos padrões de produção, que acompanhando a flexibilidade da nova tecnologia nascente, exigiu deste um novo conjunto de competências e habilidades para sua inserção no mercado de trabalho.

¹¹ O próprio autor perdera a oportunidade de mudar esse quadro, quando eleito por dois mandatos consecutivos para presidente da república; em vez disso desautorizou seu discurso ao pedir aos seus eleitores para esquecerem tudo o que havia escrito.

Nesse contexto a educação escolar tem papel fundamental, pois é nela que se centram as demandas para formação deste novo trabalhador, dentre elas: a idéia de aprendizagem por toda a vida (lifelong learning) e o desenvolvimento das “capacidades de comunicação, de raciocínio lógico, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas” (SHIROMA, 2007, p. 11).

Dentro desse cenário de re-significação da educação em relação ao mundo do trabalho, que se expressa em um apanágio de demandas para a formação do “novo” trabalhador do século XXI, ressurge, agora com nova roupagem, a Teoria do Capital Humano, assim como surgem “novos” conceitos, como os de empregabilidade e competência, que escamoteiam o processo excludente da nova forma do capitalismo na atualidade e coloca no indivíduo a culpa por seu fracasso nessa sociedade.

A Teoria do Capital Humano, como ficou conhecida, foi desenvolvida a partir dos estudos do economista norte-americano Theodore Schultz – prêmio Nobel de economia em 1979 juntamente com Sir Arthur Lewis –, como parte de uma ideologia que via no desenvolvimento capitalista a salvação para tirar do atraso as nações menos desenvolvidas do globo e livrá-las da influência “maligna” do comunismo: “o desenvolvimento transforma-se numa espécie de fetiche – idéia motriz capaz de vacinar as nações (livres) subdesenvolvidas da ameaça do inimigo: o comunismo” (FRIGOTTO, 1995, p. 91).

Para Schultz e sua equipe de pesquisadores do Centro de Estudos de Desenvolvimento, havia um fator determinante que indicava a razão das disparidades entre as nações ricas e pobres. A conclusão a que chegou, estudando a recuperação da Alemanha e do Japão no pós II Guerra, foi que: “o fator H (capital humano) é responsável por mais de 50% destas diferenças entre nações e indivíduos” (Ibid., p. 92).

Logo, era necessário, para tirar as nações subdesenvolvidas do atraso, o incremento de investimentos em estratégias de formação desse capital humano, estratégias que se materializam na política norte-americana do *New Deal*, do governo Truman na década de 50, com a elaboração do Programa de Cooperação Técnica, e na *Aliança para o Progresso* do governo Kennedy na década de 60, assinada em Punta del Leste, em 1961.

É dentro do ideário da Carta de Punta del Leste que explicitamente se assenta a idéia de recursos humanos, de investimento em educação e treinamento – em capital humano – como fator chave de desenvolvimento (Ibid., p. 91).

A Teoria do Capital Humano e os conceitos de empregabilidade e competência somados a um mundo em que cerca de 1/3 da força de trabalho realiza trabalhos parciais, precarizados ou está desempregada (ANTUNES, 2005), simboliza a incapacidade do mercado em integrar o excedente de mão-de-obra ao mundo produtivo, mundo esse que descarta, cada vez mais, trabalho vivo em detrimento do trabalho morto, ensejando a “sociedade do consumo destrutivo e supérfluo, [que] ao mesmo tempo em que cria necessidades múltiplas de consumo fetichizado e estranhado, impede que os verdadeiros produtores da riqueza social participem até mesmo do universo (restrito e manipulado) do consumo” (ANTUNES, 2005, p. 36).

Por mais que o caso específico brasileiro, durante a segunda metade do século XX, possa ser emblemático da não correspondência entre investimento em educação e desenvolvimento econômico, visto que nesse momento o país crescia economicamente a ponto de ser, segundo GENTILI (2005, p. 56), “a economia mais dinâmica do planeta”, desenvolvimento este que se fez acompanhar de “espetaculares índices de concentração de renda, exclusão e segregação social da grande maioria do povo brasileiro” (Ibid., p. 56-57), ainda persistem os discursos desenvolvimentistas, atualmente muito em voga sob o manto da categoria “sociedade do conhecimento”, ideologia que faz ocultar a realidade das décadas de 1980 e 1990.

[...] tanto no Brasil quanto na América Latina, os índices de escolarização melhoraram significativamente. Ainda com amplos setores de população adulta excluídos do direito à educação, os níveis médios de acesso à escola por parte das crianças e dos jovens latino-americanos tenderam a aumentar durante o citado período. O dado, certamente alentador, longe de confirmar a correlação direta entre educação e desenvolvimento, não consegue ocultar uma brutal realidade: a América Latina é a região mais injusta, mais desigual do planeta. Uma região que possui o maior número de pobres de toda a sua dramática e colonial história: mais de 210 milhões de pessoas vivem (ou melhor, sobrevivem) abaixo da linha de pobreza. Em outras palavras, hoje, a metade da população latino-americana é pobre (Ibid., p. 57).

Esse contexto de revitalização das teorias desenvolvimentista – mais especificamente da Teoria do Capital Humano sob a influência da “sociedade do

conhecimento” –, configura-se um aspectos ainda mais excludentes e injustos à formação do “novo” trabalhador.

Anteriormente, entre as décadas de 1950 e 1960, na vigência do Estado de Bem-Estar Social, pensava-se a educação como forma de promover as condições para a inserção do indivíduo em “um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego” (Ibid., p. 49). Hoje, com a crise desse modelo de sociedade, a promessa do “pleno emprego” cede cada vez mais lugar à incerteza da “empregabilidade”, ao mesmo tempo que, proporcionalmente, ao esfacelar das promessas integradoras do *welfare state*, subtraem-se as políticas de Estado que poderiam se direcionar nessa perspectiva integradora, colocando no sujeito uma tripla responsabilização: por adquirir sua própria educação, por conseguir emprego e pelo seu fracasso nessas conquistas.

O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. Ambos passam a ser considerados uma variável dependente do conjunto de opções individuais mediante as quais as pessoas colocam em jogo, dia a dia, seu destino. Se a grande maioria dos indivíduos é responsável por um destino não demasiadamente gratificante é porque ainda não souberam reconhecer as vantagens que lhes oferecem o mérito e o esforço, mediante os quais se triunfa na vida. Tem-se de *competir*, e uma sociedade moderna (e “livre”) é aquela na qual só os melhores triunfam (Ibid., 1998, p. 22).

Dessa forma é que se lançam as novas exigências para a educação e formação do “novo” trabalhador, que frente a um mundo cada vez mais competitivo terá que buscar, por si só, um conjunto de “competências” e “habilidades” que possam possibilitar sua inserção em um mercado de trabalho cada vez mais exigente, flexível, em constante mudança e que necessita, por conseqüência, de uma formação constante daqueles que querem se empregar.

Nesse sentido é que se re-orientam as políticas educacionais e, especialmente, os currículos escolares no tocante à concretização das demandas formativas da “sociedade do conhecimento”, materializada em um rol de pré-requisitos que se encaminham para a qualificação em atendimento às demandas por mão-de-obra no mercado de trabalho, naquilo que SAVIANI chamou de “concepção produtivista da educação” (SAVIANI, 2005b, p. 22).

Atualmente é cada vez mais comum ouvirmos, sejam na grande mídia ou nos mais recônditos espaços de sociabilidade, conceitos como: formação para a competitividade, formação flexível, educação polivalente, qualidade total, preparar o

indivíduo para o trabalho em equipe, educação ao longo de toda a vida etc., que não deixam dúvida sobre quem se quer formar e para quê, consonantes com as transformações que o capitalismo experimenta na atualidade.

É dentro da nova materialidade das relações intercapitalistas – implosão dos “Estados-Nações”, desenvolvimento das corporações transnacionais, reorganizações de novos blocos econômicos e de poder político e da mudança da base técnico-científica do processo e conteúdo do trabalho, mediante, sobretudo, uma crescente recomposição orgânica do capital, substituição de tecnologia rígida por tecnologia flexível e acelerado aumento do capital morto em detrimento da força de trabalho, capital vivo – que emerge de uma nova categoria geral, *sociedade do conhecimento* e novos conceitos operativos [...] (FRIGOTTO, 1995, p. 94-95).

Vemos, no entanto, que todo esse receituário formativo, ao contrário de preparar o indivíduo para a vida produtiva, tende a prepará-lo para uma vida cada vez mais incerta, em que o desemprego vem subindo a índices alarmantes – inclusive nos países de capitalismo central, como é o caso dos Estados Unidos¹² e dos países da Comunidade Européia que, cada vez mais, vem impondo obstáculos à entrada de imigrantes em seus países¹³ – conformando, dessa maneira, o trabalhador a viver em mundo sem garantias e, o que é pior, cada vez mais sem o amparo das políticas públicas de corte social, estas que são contrapontos dos Estados capitalistas para arrefecer as agruras produzidas por este sistema.

Nesse contexto, os discursos que apelam por uma maior formação e qualificação do trabalhador é em si paradoxal, para não dizer demagógico, pois a questão da maior qualificação da mão-de-obra só se colocará, efetivamente, apenas para uma pequena parcela desses trabalhadores¹⁴ – os que já se encontram no mercado de trabalho –; a grande maioria dos trabalhadores terá que se contentar com um trabalho precarizado e sem quaisquer garantias, pois até os direitos adquiridos constitucionalmente, resultantes das lutas históricas da classe

¹² Com relação ao aumento do desemprego dos Estados Unidos a Efe, em Washington, publicou a seguinte matéria: “Pedidos de seguro desemprego sobem em 18 mil nos Estados Unidos”. Segundo a reportagem: “Os pedidos semanais de seguro-desemprego subiram em 18 mil nos Estados Unidos e ficaram em 366 mil na semana que terminou em 12 de julho, informou hoje o Departamento de Trabalho americano. Apesar desta alta, a mais elevada desde o final de junho, o número de pedidos de seguro-desemprego da semana passada foi menor que as 380 mil solicitações que os analistas tinham previsto”. (EFE, 2008).

¹³ Sobre isso a BBCBrasil.com publicou reportagem com o seguinte destaque: “Parlamento Europeu Aprova Lei que facilita Expulsão de Imigrantes”. A matéria diz o seguinte: “Um polêmico conjunto de regras que harmonizará as políticas de repatriação de imigrantes nos 27 países da União Européia, recebeu nesta quarta-feira a última aprovação necessária pelo Parlamento Europeu para entrar em vigor em 2010”. Segundo essas mesmas medidas os imigrantes ilegais que se opuserem a sair do país voluntariamente dentro do prazo de um mês poderão ficar detidos por até 18 meses. (BBCBRASIL, 2008).

¹⁴ Para apenas 30% da população economicamente ativa (FRIGOTTO, 1995, p. 97).

trabalhadora, vem sofrendo ataques estratégicos por parte dos neoconservadores, que vêm na desregulamentação das relações trabalhistas a salvação para a crise do desemprego, crise esta gerada pela própria estrutura das relações capitalistas de produção.

Por mais que se coloque como imperativo a qualificação e a formação do indivíduo, essa formação, para a grande maioria das pessoas, se reveste apenas de uma educação básica, geral, relacionada a preparar o trabalhador para executar operações cada vez mais simplificadas pelo complexo de “máquinas inteligentes” que agora subtraem, além da força física a própria capacidade intelectual desse trabalhador. Apela-se, por outro lado, para uma formação mais direcionada aos aspectos comportamentais, no sentido de “domesticar” os indivíduos aos novos padrões de produção, desenvolvendo nele atitudes mais “apropriadas” às exigências do mercado.

É dessa maneira que as empresas demandam agora um trabalhador mais vinculado, mais interessado, que “vista a camisa” da empresa onde trabalha, que seja menos resistente às mudanças e que saiba operacionalizar suas tarefas em equipe; um profissional afeito ao novo tipo de sociedade, que esteja atento às necessidades da produção e sempre em busca de formação – pois a educação agora é “ao longo de toda a vida” – para acompanhar o desenvolvimento constante e cada vez mais veloz da ciência e da tecnologia.

Percebemos, grosso modo, que todos esses discursos relacionados à “qualificação reduzem-se fundamentalmente aos elementos básicos do capital humano: dimensões cognitivas (conhecimento abstrato) e valores, atitudes, comportamento” (FRIGOTTO, 1995, p. 102). Paradoxalmente aos discursos da qualificação, que se direcionam no sentido de cobrar do trabalhador cada vez mais habilidades cognitivas, o processo produtivo na atualidade, sob o paradigma toyotista:

[...] mostra que esta nova forma de organização e gestão do trabalho, se aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade, cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-a ainda mais (KUENZER, 2005, p. 80).

Assim sendo, o discurso da qualificação, como exigência para inserção no mercado de trabalho, ou como pré-requisito para a “empregabilidade”, na verdade, é

um discurso demagógico que deixa à margem desse processo uma grande maioria de trabalhadores, visto que o que está acontecendo efetivamente nas empresas é que, com uma parcela menor de trabalhadores e uma nova forma de organização da produção, se potencializa a exploração do trabalho, maximizando, *pari passum*, a extração de mais-valia. A flexibilização do trabalho, dessa forma, alimenta a maximização do lucro, onde um trabalhador agora pode assumir o controle das funções operativas de vários outros, sem, contudo, comprometer a produção.

As novas formas de organização e gestão da produção, atreladas ao revolucionar da base técnico-científica, com a substituição de capital vivo por capital morto, promovem o desemprego em massa de trabalhadores, favorecendo, ao mesmo tempo, a exploração da força de trabalho, onde o exército de reserva agora serve como regulador e:

[...] deixa de ser considerado um fator de crise [...] para converter-se agora em um dos elementos do processo de controle das crises que aciona o mecanismo de desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional (SAVIANI, 2005b, p. 21-22).

É dessa forma – no tocante a impossibilidade de realização daquilo a que se propõe –, que estão sendo pensadas as políticas de formação e qualificação na sociedade atual. O conceito de “sociedade do conhecimento”, como nova faceta da Teoria do capital Humano (re-significada) e das concepções produtivistas de educação, são sua marca mais indelével.

A escola, que no seu fazer diário corresponde a esse panorama de exigências direcionadas a uma formação instrumental e tecnicista, contribui para “enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. O objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e a uma democracia mínimas, formais” (FRIGOTTO, 2005, p. 234).

Na atual fase do desenvolvimento capitalista, a educação, no seu sentido mais restrito, atrelado à lógica produtivista da sociedade de consumo, ganha “novos” relevos e se insere nesse palco re-significada pelas “novas” demandas do capital, no sentido da necessidade da formação dos “novos” trabalhadores, que executarão suas funções e atuarão em um “mundo repleto de mudanças”.

Tais mudanças exigem desse mesmo trabalhador atitudes mais condizentes com esta “nova” realidade, implicando, dessa maneira, um “novo” disciplinamento¹⁵ que, por sua vez, passa a requerer um conjunto de atitudes, comportamentos, competências e habilidades, sem as quais - somam-se as vozes defensoras dessa lógica -, “o trabalhador não terá condições de se inserir no mercado de trabalho cada vez mais exigente e em constante transformação”.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola (KUENZER, 2005, p. 85).

Observa-se que essas demandas se manifestam nos discursos e propostas dos grandes empresários e organismos internacionais e se expressam, mais concretamente, nas Políticas Educacionais atuais, materializando-se no disciplinamento dos mais diversos ambientes de formação e qualificação e, principalmente, no ambiente escolar, que re-orientam seus currículos para dar respostas às novas exigências da sociedade capitalista, no tocante a formação e qualificação de trabalhadores mais aptos a lidarem com a nova maquinaria e a se inserirem um mundo cada vez mais competitivo.

A regra básica para esse requisito mecanicista da lógica de mercado é o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, competências e atitudes, como:

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes tipos de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (Ibid., p. 86).

É enfático nas Políticas Educacionais, principalmente entre os países mais carentes dos investimentos do capital estrangeiro e suscetíveis aos seus imperativos, o grande espaço que essas novas exigências de formação e qualificação da mão-de-obra vêm ocupando nas reformulações curriculares, “materializando o ‘consenso’ conservador em torno da doutrina neoliberal” (SOUSA, A. P., 2008, p. 54).

¹⁵ Para Kuenzer (2005, p. 82) “a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva [...]”

Nesse sentido, Gentili (1998) mostra que esse conjunto de reformulações que vêm se dando em todos os países dependentes dos investimentos dos organismos internacionais (BM, FMI, UNESCO, OMC), fazem parte de uma espécie de “Consenso de Washington”¹⁶ da Educação¹⁷, consenso este que se relaciona “[...] ao amplo movimento de redefinição de Estado, a partir da ideologia neoliberal, que se manifesta de forma intensa, não apenas nas transformações da estrutura de funcionamento dos sistemas de ensino, mas também nas mudanças de significado atribuído à educação como política pública” (SOUSA, A. P., 2008, p. 56).

Subtraída de sua significação como política pública de Estado, a educação é pensada como mais uma mercadoria a ser trocada e consumida por aqueles que tiverem a “competência” necessária para adquiri-la no mercado, gerando “[...] a ampliação da lógica do mercado nessa área” (BIANCHETTI, 2005, p. 95).

A reforma do Estado e de seu aparelho governamental, em consonância com a lógica neoliberal, impele o mesmo a redirecionar suas políticas da área social para a área estritamente econômica, no intuito de salvaguardar o capital de possíveis crises, re-editando a ideologia do livre mercado e do Estado mínimo, que no nosso contexto incorpora um grande paradoxo: o do Estado Mínimo X Estado Forte.

O Estado mínimo deve retirar seus investimentos da área social e liberar o fundo público para a manutenção única e exclusiva do capital, gerando, dessa maneira, uma realidade cada vez mais perversa, injusta e excludente, que relega a sua própria sorte milhões de pessoas pelo mundo.

Nesse sentido é relevante o anúncio de Jacques Diouf, diretor da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). Segundo ele: "o número de pessoas subnutridas antes da alta dos preços de 2007-

¹⁶ Segundo Saviani (2007b, p. 425) “Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina”. Essas reformas refletem um receituário consensualmente aceito por economistas e organismos internacionais, para “enxugar” as despesas desses Estados, viabilizando, dessa forma, o pagamento das dívidas contraídas com os investidores estrangeiros e a possibilidade da concretização de novos empréstimos.

¹⁷ Para Gentili (1998, p. 15) “Os programas de estabilização e reforma econômica aplicados nos países latino-americanos possuem, entre eles, uma notável homogeneidade. Essa característica também podem ser identificadas nas propostas de reforma educacional levadas a efeito na região. Tal regularidade verifica-se na expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos ‘oficiais’ acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e ‘recomendações’ do Banco Mundial e do FMI têm na definição das políticas públicas destinadas a esse setor.

2008 era de 850 milhões. Este número aumentou durante 2007 em 75 milhões, alcançando os 925 milhões" (FOLHA ONLINE, 2008).

Para Diouf (2008), o preço dos alimentos subiu em 2006 o equivalente a 12%, em 2007 a alta foi de 24%, e, apenas nos sete primeiros meses de 2008 a alta já se perfaz de 50%. Segundo ele, "é preciso investir US\$ 30 bilhões por ano para duplicar a produção de alimentos e acabar com a fome" (FOLHA ONLINE, 2008). Ainda acrescenta, o mesmo diretor, que é uma soma irrisória perto dos gastos dos países da OCDE (Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) em incentivos para agricultura, que somam US\$ 376 bilhões, ou mesmo os gastos com armamentos em 2006, que totalizam os US\$ 1,2 trilhão.

Nessa mesma reportagem a ONU (Organização das Nações Unidas) e o Banco Mundial, alertavam para o aumento do número de miseráveis no mundo que, com a alta dos preços dos alimentos, poderiam chegar a 100 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza. Concomitante a essas declarações e alertas o mundo se voltava à crise imobiliária¹⁸ dos Estados Unidos, iniciada em 2007, e que estava levando as Bolsas e Bancos de todo o mundo a uma queda vertiginosa em seus lucros.

Um exemplo significativo desta crise se deu com o pedido de concordata de um dos maiores bancos de investimento do mundo, o Lehman Brothers, e as dificuldades de centenas de outros, inclusive da AIG (American International Group), uma das maiores agências de seguro do mundo que teve que ser salva com recursos do Fed (Federal Reserve), o Banco Central Americano.

Para combater essa crise os Bancos Centrais de todo o mundo começaram a injetar grandes somas de dinheiro no intuito de salvar as instituições financeiras privadas da crise em que se encontravam. A AIG recebeu do Fed a soma vultuosa de US\$ 85 bilhões, enquanto os Bancos Centrais de outros países ensaiavam uma ajuda, ainda modesta se comparada às outras que viriam, para tentar impedir uma crise global da economia.

Seis dos principais bancos centrais do mundo anunciaram nesta semana uma ação coordenada para enfrentar a crise; o Banco do Japão, o Fed, o BCE (Banco Central Europeu), o Banco da Inglaterra (BC do Reino Unido), o SNB (Suíça) e o Banco do Canadá injetaram na economia mais de US\$ 200 bilhões (FRANCE PRESSE; FOLHA ONLINE, 2008).

¹⁸ Não é nosso propósito, neste trabalho, analisar a crise imobiliária dos Estados Unidos.

O Federal Reserve (Fed, banco central americano) disponibilizou US\$ 50 bilhões para ajudar as instituições financeiras em crise. O Banco Central Europeu (BCE) colocou 70 bilhões de euros (US\$ 98,09 bilhões) no mercado nesta terça, seguindo a injeção de 30 bilhões de euros feita na véspera. Na Grã-Bretanha, o Banco da Inglaterra injetou 20 bilhões de libras (US\$ 35,21 bilhões), depois de ter colocado no mercado 5 bilhões de libras na segunda-feira. Os bancos da região distribuíram cerca de US\$ 17 bilhões, seguindo a injeção de US\$ 70 bilhões do Federal Reserve feita na segunda-feira. O Banco do Japão colocou no sistema bancário sua maior injeção de capital em quase seis meses -1,5 trilhão de ienes (US\$ 14,2 bilhões) (GEHMLICH; MOGI, 2008).

Alguns dias após os abalos mundiais causados pela crise, o desespero e a instabilidade foram substituídos por um revigoramento do mercado financeiro mundial, com alta significativa das bolsas de todo mundo, depois que o governo dos Estados Unidos declararam um pacote de ajuda às instituições em “dificuldades” de aproximadamente US\$ 700 bilhões.

O presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, defendeu neste sábado o valor da intervenção que seu governo vai realizar para combater a crise financeira, que pode chegar a até US\$ 700 bilhões, segundo a rede americana de TV CNN. O presidente disse que "é um pacote grande porque se trata de um **problema grande**" [...]O presidente americano também insistiu na necessidade de se **deixar de lado as motivações partidárias** para que este plano seja aplicado. O plano e as diversas medidas tomadas pelo governo frente à crise financeira "exigem que injetemos uma soma importante **procedente do dinheiro dos contribuintes**", afirmou (FRANCE PRESSE; FOLHA ONLINE, 2008. Grifo nosso).

Tal situação revela, emblematicamente, que o “dinheiro do contribuinte”, ou seja o Fundo Público, deve ser usado na superação daqueles “grandes problemas” relacionados à economia, e não aos “grandes problemas” que atingem 100 milhões de pessoas, que segundo o relatório da ONU e do Banco Mundial, vivem abaixo da linha de pobreza.

Diante dessa crise as políticas dos governos de diversos países deixam claras as prioridades a que se destinam o dinheiro público: a salvação da economia mundial. E ainda podemos perceber, segundo o discurso do presidente dos Estados Unidos, que as decisões em torno das questões econômicas não são passíveis de discussões ou discordâncias políticas. Ademais, a cifra de US\$ 30 bilhões que deveria ser investida no combate a fome, se perfaz de menos de 5% da que se estimou a salvar a economia mundial, sendo que:

A estimativa do montante necessário para garantir e manter o acesso universal ao ensino básico, a atenção básica de saúde para todos, a atenção de saúde reprodutiva para todas as mulheres, a alimentação suficiente para todos e água limpa e saneamento para todos é de cerca de 44 bilhões de dólares ao ano (SADER, 2005, p. 82).

O montante supracitado correspondente a, aproximadamente, 6% do total dos gastos do governo dos Estados Unidos para superar a crise financeira, soma que poderia, se empregado para a área social, resguardar uma qualidade de vida no tocante a educação, saúde, alimentação, saneamento e água encanada para todos, por um período de quase 16 anos.

Pelos dados anunciados fica cada vez mais perceptível que as políticas de Estado, sob o julgo do neoliberalismo, acentuam cada vez mais as desigualdades, promovendo o desenvolvimento do capital à custa de um grande número de trabalhadores, cada vez mais explorados e alijados desse mesmo processo. Assim, percebe-se que tanto as políticas Econômicas, quanto as Políticas Educacionais, pensadas sob o neoliberalismo, tendem a deixar os cidadãos entregues a sua própria sorte.

Em seguida, passamos a analisar as políticas educacionais sob a influência do pensamento neoliberal, delineando as investidas do capitalismo sobre o setor educacional, no tocante a elaboração de um conjunto de “acordos” que documentam a relação entre o pensamento neoliberal, o Estado, o mercado e a educação.

3. A FUNDAÇÃO BRADESCO: A NEOFILANTROPIA EMPRESARIAL A SERVIÇO DO CAPITAL

As grandes transformações decorrentes do desenvolvimento capitalista deixam marcas facilmente perceptíveis em todos os níveis de sociabilidade: no plano econômico, político e sócio-cultural, e ainda mais especificamente no plano educacional, em que os imperativos trazidos com o processo intenso de internacionalização do capital demandam “*a necessidade de um novo pacto social*”. (Oliveira, p. 07, 2005).

Dessa forma, a educação entra para a agenda do dia como a grande aliada da construção desses novos imperativos a serviço do mercado. Os discursos que atribuem à educação a missão salvacionista de “panacéia” para a solução dos mais variados problemas, dentre eles o da desigualdade social, se proliferam na mesma proporção em que se dão “as reformas educacionais em nível planetário” (Idem).

Fato comprovado dessa relação, que alia desenvolvimento econômico a maiores investimentos na educação, são as teses de Antônio Ermírio de Moraes, presidente do Conselho de Administração do Grupo Votorantim, publicadas no livro “*Educação, pelo amor de Deus!*”. Nessa obra o autor revela a sua defesa da Teoria do Capital Humano, que vincula as desigualdades produzidas pelo próprio sistema capitalista à falta de educação e formação da força de trabalho.

Na apresentação da obra – composta por um conjunto de artigos publicados em sua coluna no Jornal Folha de São Paulo –, feita por José Pastore, professor da USP, já se encontra um forte apelo ao incremento na qualidade da educação – que, contudo, deve ser conseguido sem aumentos nos gastos públicos – para colocar as empresas e o mercado brasileiro em pé de igualdade para competir com o resto do mundo.

[...] Antônio Ermírio sentiu na pele a importância de profissionais bem preparados para produzir com a qualidade que os mercados competitivos exigem. Sem isso, não há a menor chance de vencer a concorrência, ganhar reputação, ampliar vendas, investir lucros e gerar mais empregos. Com a marcha acelerada da globalização, não basta tornar-se competitivo: é preciso manter-se competitivo. Funcionários bem formados são a maior riqueza das empresas. São eles que acompanham as mudanças meteóricas que ocorrem nos métodos de produção e nos recursos tecnológicos (MORAES, 2006, p. 11-12).

Referindo-se à questão da formação do trabalhador, Pastore reproduz os discursos de Antônio Ermírio que reafirmam a visão empresarial da educação, que a entende como um componente favorável à flexibilização do trabalho, substituindo essa categoria pela de emprego – que encerra em si essa volatilidade e instabilidade – e apela para uma formação para toda a vida, sem a qual, segundo ele, os trabalhadores não conseguirão se manter no mercado de trabalho, sendo, com isso, “empurrados para o mundo dos excluídos” e, conseqüentemente, produzindo “um grave drama humano, econômico e social”. (Ibid., p. 25).

Com o crescente dinamismo da economia atual, é bem provável que as pessoas tenham de mudar de emprego muitas vezes ao longo da vida. Para tanto, elas serão obrigadas a **adquirir informações e desenvolver novas habilidades** continuamente. [...] A aprendizagem ao longo de toda a vida é uma atividade inadiável (Ibid., p. 25. Grifo nosso).

Vale ressaltar, como o texto deixa claro, que essa formação passa ao largo de uma formação mais elaborada, não significando nada mais que um agregado de informações e desenvolvimento de algumas habilidades com as quais os trabalhadores poderão garantir seus empregos por mais algum tempo. Em outro trecho, o referido autor explicita bem que tipo de formação está pensando para o novo tipo de trabalhador: uma formação aligeirada, de alguns poucos dias, que se destina a atualização dos trabalhadores dentro do processo produtivo.

Essa necessidade já está sendo sentida no Brasil. Isso acontece em todos os níveis. É enorme o número de profissionais de nível superior que voltam às faculdades com o fim de se atualizar, assim como é crescente o volume de **seminários e treinamentos rápidos de dois ou três dias que são oferecidos para quem já está no trabalho** (Ibid., p. 26. Grifo nosso).

E prossegue com seus aforismos, que relacionam nível educacional a desenvolvimento econômico e capacidade produtiva, comparando o número de pessoas economicamente ativa da Inglaterra, Alemanha, Japão e Estados Unidos, com a produção de riqueza desses mesmos países em relação ao Brasil.

A educação conta. A Inglaterra, com 58 milhões de pessoas, por exemplo, produz US\$ 800 bilhões por ano. A Alemanha (ex-Occidental), com 60 milhões de pessoas, tem um PIB de mais de US\$ 1,2 trilhão! Nós, com 150 milhões, não chegamos a 400 bilhões – em queda nos últimos anos (Ibid., p. 58-59).

Observa-se que Moraes tenta obscurecer que a sua retórica está ideologicamente vinculada aos interesses do mercado, desprezando as especificidades históricas da construção e desenvolvimento das diferentes nações e

partindo para a conclusão simplista do porquê de tais diferenças entre estas: a falta de educação: Assim, numa clara evidência de um nacionalismo inconvincente, lança seu apelo “patriótico”: “Só me resta repetir: educação já” (Ibid., p. 59).

Síntese dessa visão, que atribui à educação a propriedade mágica da química alquimista, é o Relatório Jacques Delors, cujo título: “Educação: um tesouro a descobrir”, já sugere, para além do seu sentido metafórico, os objetivos da educação que se busca efetivar. Esse sentido se percebe já nas primeiras linhas do documento, em que se expressam, de forma bem enfática, as razões do investimento em educação:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] (Delors, 1996, p. 11).

O próprio documento se contradiz nas suas afirmações, pois se coloca à educação o papel de “trunfo” responsável por aplinar as tensões sociais, fazendo “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”, acaba por investi-la de uma capacidade milagrosa e mágica, que ele próprio tenta repudiar, pois só a educação não poderá dirimir os problemas instituídos por um modelo de sociedade baseado na propriedade privada dos meios de produção, nem produzir, dessa forma, os “ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

Tanto o Relatório Jacques Delors, quanto os empresários “socialmente responsáveis” constatam que realizar tal feito, ou seja, atingir os objetivos pensados para essa educação, se revestirá de grande problemática, inclusive financeira. Para remediar tal problema, tanto um quanto o outro, partem para soluções que condizem com o tipo de educação pensada pela elite empresarial para a classe trabalhadora:

Todas as decisões tomadas neste contexto têm, é claro, repercussões financeiras. A Comissão não minimiza esta dificuldade. Sem entrar na diversa complexidade dos sistemas, pensa que a educação é um bem coletivo a que todos devem ter acesso. Uma vez admitido este princípio, é possível combinar a **participação de dinheiro público e privado**, de acordo com diferentes fórmulas que tenham em conta as tradições de cada

país, o seu estado de desenvolvimento, modos de vida e repartição de rendimentos (Ibid., p. 28. Grifo nosso).

Sei que a tarefa de educar é complexa e exige profissionalização. Mas para queimar etapas será inevitável a **mobilização de todos**. Empresários, profissionais liberais, jornalistas, universitários, donas-de-casa mais instruídas, enfim, todos terão de ser transformados em professores-militantes neste país iletrado (Moraes, 2006, p. 59. Grifo nosso).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, segundo SAVIANI (2007), foi elaborado em interlocução com uma referida parcela da sociedade – os empresários – e não com os movimentos dos educadores. Isso se confirmou, algum tempo depois, quando o governo federal lançou o PDE, visando garantir uma educação básica de qualidade aos brasileiros.

Com esse intuito, várias medidas que o antecederam foram tomadas, dentre elas, a aprovação da Agenda “Compromisso Todos Pela Educação”, num movimento que ocorreu em 06 de setembro de 2006, às vésperas das comemorações da Independência, no Museu do Ipiranga, em São Paulo. O ato – declarado como uma iniciativa da sociedade civil –, contou com a presença do empresariado brasileiro de diversos grupos: Fundação Itaú-Social, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros SAVIANI (2007a).

Esse movimento indicou cinco metas a serem cumpridas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007a).

Idêntico ao contexto indicado, o Estado Brasileiro, por meio da publicação do PDE assumiu esses compromissos, inclusive utilizando o slogan da agenda empresarial – “Compromisso Todos pela Educação” –, fato comprovado durante o lançamento do Plano em 24 de abril de 2007, pelo Presidente da República, por meio do Decreto n. 6.094/2007.

Note-se que o lançamento da agenda pelo movimento de empresários em 06 de setembro de 2006, às vésperas das comemorações da Independência, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, se revestiu de todo um simbolismo patriótico,

deixando claro que tal medida configurava uma ação tal qual há 184 anos, em que o então príncipe regente D. Pedro bradaria o grito da independência.

Para os conhecedores da história, talvez o simbolismo utilizado pelo empresariado não fosse o mais adequado, já que a Proclamação da Independência foi um movimento elitista, que não contou com a participação dos amplos setores populacionais, além de não alterar substancialmente a estrutura política, econômica e social do país, como assim o descreve Novais (1996, p. 83):

[...] o movimento de independência foi nacional, e até nacionalista, por criar a nação. Tal criação ideológica surge como a forma que o senhorio encontrou para manter a dominação social e assumir o poder político. Desnecessário dizer que a idéia de nação que prevaleceu foi a dos proprietários.

Talvez, ao contrário, esse simbolismo represente de forma magistral tal ato, que na sua assinatura contou, segundo o MEC (2008), com “ampla mobilização social”, mais especificamente, resultou de um acordo entre “alguns dos maiores grupos empresariais brasileiros” (UNESCO, 2006), setores da sociedade civil organizada, entidades classistas, etc. Tal “aliança” foi encarada pela mídia em geral, como o “o único caminho para dar conta de todos os desafios envolvidos”, e veiculada nos mais diversos instrumentos de comunicação de maneira tal, como que se anuncia um grito de libertação:

Grande parte das ações do setor privado na área educacional aponta para a concretização de parcerias, com a escola pública da comunidade, com uma organização da sociedade civil, ou mesmo com outra instituição empresarial. [...] Também apóiam a iniciativa o Ministério da Educação (MEC), Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), além do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, GIFE, Aberje, representantes do UNICEF e Unesco, Secretários da Educação de estados e municípios, entre outros (INSTITUTO ARCOR, 2008).

Pedro Américo, pintor do quadro *Independência ou Morte!*, retratou a Proclamação da Independência de forma brilhante: o povo, ao largo da pintura, olha, com espanto e sem entender muito bem o que acontecia, a figura de D. Pedro empunhar a espada e bradar o famoso grito que dá nome à obra. Diferenças à parte, se o mesmo Pedro Américo fosse chamado a retratar o momento da assinatura do “Compromisso Todos pela Educação”, não precisaria de uma pincelada a mais daquelas que havia dado para compor o seu famoso quadro.

Dentre “todos” os chamados para celebrar tal “pacto pela educação” um se reveste, para essa pesquisa, de maior significado: a Fundação Bradesco. Criada

por Amador Aguiar, que fundou e presidiu uma das maiores instituições financeiras do Brasil na atualidade, o Banco Bradesco, essa Fundação é uma das expressões mais significativas da “responsabilidade empresarial” na atualidade.

O criador da Fundação é a própria encarnação da ideologia propagada pelo liberalismo. Sua história de sucesso, indo de tipógrafo à “Presidente Emérito da Organização Bradesco”, além de servir de ícone para alunos e funcionários da instituição, contribuiu para a construção de uma imagem que personificou em sua figura um caráter quase sacro¹⁹:

Sua trajetória dentro do sistema bancário começou em 1925, quando começou a trabalhar como contínuo (o equivalente hoje ao office-boy) no Banco Noroeste, em Birigüi, SP. Cerca de 18 anos mais tarde, Aguiar já havia passado, praticamente, por todos os cargos dentro da instituição. Em 1942, deixou o Noroeste e começou a trabalhar como diretor no Banco Bradesco, que então nascia. Ocupou os cargos de diretor-gerente e diretor-superintendente e, em 1963, chegou à presidência, permanecendo no cargo até 13 de fevereiro de 1984. Reassumiu de 10/03/1986 até 12/02/1990, quando recebeu o título honorífico de "Presidente Emérito da Organização Bradesco". Exerceu também a função de Secretário das Finanças do Município de São Paulo, em 1956. Amador Aguiar morreu aos 87 anos em São Paulo (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2008).

A Fundação Bradesco é uma instituição filantrópica²⁰, criada para manter as escolas e os projetos sociais das Organizações Bradesco. Segundo Beghin (2005), a filantropia toma força no Brasil a partir de 1980, com a re-democratização e com o cenário de grande miséria e dificuldades econômicas que o país enfrentava após o período de ditadura militar²¹.

É importante demarcarmos dois momentos bem característicos da filantropia empresarial: em um momento inicial a filantropia reveste-se de um sentimento de caridade e benemerência, muito diferente do sentido que assume atualmente.

Nesse primeiro modelo-tipo de intervenção, a filantropia empresarial da caridade, de origem liberal, ancora-se no sentimento religioso ou na laicização da concepção católica de caridade. A pobreza é percebida como natural e as razões para aliviar seus efeitos podem ser oriundas da ética

¹⁹ A biografia completa de Amador Aguiar pode ser encontrada na Internet via WWW. URL: <http://www.fb.org.br/Institucional/FundacaoBradesco/NossaHistoria/>.

²⁰ Segundo BEGHIN, a palavra filantropia se origina do grego, onde *philos* significa amor e *antropos*, significa homem, ou seja, amor pelo homem ou pela humanidade.

²¹ Segundo Beghin (2005, p. 47) “A filantropia no Brasil há quatro séculos vem sendo associada predominante mente à Igreja Católica. Isto porque sua origem remonta à chegada da Irmandade da Misericórdia e à instalação das primeiras Santas Casas que, desde o século XVI, mantêm hospitais abertos à população”.

(religiosa ou não), do sentimento de solidariedade comunitária ou de um mal-estar pessoal dos que doam (BEGHIN, 2005, p. 50-51).

Hoje em dia as empresas entendem que suas ações nessa área, representam, na verdade, um investimento que pode retornar para suas promotoras, seja na forma de propagandas – *marketing* social –, seja na promoção do bom relacionamento entre a empresa e a comunidade em seu entorno.

Os discursos que embasam tais ações referem-se a uma nova contratualidade ou sociabilidade, que envolve o mercado mundial, cada vez mais competitivo, e o “novo consumidor”, cada vez mais consciente e exigente.

Desse modo, a chamada responsabilidade social empresarial é para Beghin (2005) uma “neofilantropia empresarial” que vai muito além das ações pontuais, descontínuas e aleatórias da filantropia empresarial da caridade. Baseada nesse novo pacto social e contratual entre cidadãos (consumidores, usuários ou beneficiários dos serviços), empresas e Estado, as ações assistencialistas ampliar-se-iam no sentido mesmo de subsidiar e complementar as ações estatais – é a “nova questão social”²².

Por meio dessa intervenção poder-se-ia, assim, contornar os problemas sociais sem atacá-los na sua essência, contribuindo para aplainar as tensões sociais, com o reforço das relações clientelistas que essa prática promove, subtraindo à alçada da assistência social as questões relativas aos direitos dos cidadãos.

O ativismo social empresarial procura assim diluir os conflitos resultantes da relação capital/trabalho e se constituir numa nova estratégia de negócios. [...] vêm procurando novas formas de enfrentar os problemas sociais que elas mesmas criaram com o intuito de se legitimarem nos territórios que atuam. [...] Para realizar esse projeto, sem pôr em risco o processo de acumulação, as empresas privadas irão operar no sentido de tornar a ação estatal falsamente “desnecessária” (Oliveira, 1999: 68). Elas irão, pois, trabalhar com o intuito de retirar da arena política e pública os conflitos distributivos e a demanda coletiva por cidadania e igualdade (Ibid., p. 31).

Além de favorecer relações de subserviência e clientelismo, a filantropia ainda corrobora, significativamente, para “*moralizar os pobres*” (BEGHIN, 2005, p. 46), criando neles as condições de “normalidade” pretendida e almeja para sua inserção na sociedade, onde:

A reeducação do pobre é uma reeducação econômica e um estímulo a um comportamento eficaz. [...] a importância outorgada pelas lideranças

²² Sobre isso ver MESTRINER (2001).

empresariais à educação decorre do fato de a mesma ser considerada essencial para o aumento da competitividade econômica nacional e para melhoria das condições de inserção do país na nova ordem mundial (Ibid., p. 56).

É a partir da re-configuração do Estado brasileiro, iniciada em fins do século XX, traduzida na redução com os gastos na área social, e com o público passando a significar cada vez mais parceria com o privado (MESTRINER, 2001), que poderemos entender melhor a intensificação das estratégias de inserção da Fundação Bradesco no cenário educativo brasileiro.

Tais estratégias se materializam não somente pela manutenção das suas escolas, mas também pela produção de documentos que servem de eixo norteador das políticas públicas para esta área²³, e também da participação direta em políticas federais, como a exemplo do Compromisso Todos pela Educação.

Dessa forma, em países periféricos como o Brasil, que vivenciou de forma tutelada as benesses do Estado Social, fazem-se ainda mais perversos os efeitos da fuga do Estado da área social. Tal situação tem significado uma inserção cada vez maior da iniciativa privada nesse vácuo deixado pelo Estado neoliberal, a exemplo das campanhas voluntaristas que se multiplicaram exponencialmente nos últimos anos.

Nessa linha a Fundação Bradesco promove, anualmente, o “Dia do Voluntariado”, em que todas as escolas da sua rede prestam os mais diversos serviços à comunidade em geral. Em 2007 foram mais de 27 mil voluntários, segundo seu Relatório Anual de Atividades, e cerca de 1,6 milhões de atendimentos nas áreas de: assistência social, esporte e lazer, cidadania, cultura, educação e pesquisa, meio ambiente e animais, emprego e renda, e saúde. Tal atividade é amplamente divulgada nos mais diversos meios de comunicação, e reverte-se em *marketing* social para a empresa, nos moldes da nova “responsabilidade social” (BEGHIN, 2005, p. 59). Segundo a instituição, tal medida visa “a formação de

²³ Faço referência específica ao documento intitulado “Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para ação do governo”, elaborado pelo Instituto Herbet Levy, da Gazeta Mercantil, com o apoio da Fundação Bradesco, no intuito de servir de baliza para as reformas do Estado no âmbito educacional dentro de dois eixos principais: o financiamento e a qualidade. Os pressupostos que garantiriam a necessidade e a urgência na aplicação de tais medidas se assentam no interesse da classe empresarial em “elevar a produtividade e a qualidade do setor produtivo, a fim de que o país se torne mais competitivo nos mercados internacionais” (IHL, p. 01), onde “Dentro das novas realidades econômicas, o saber tornou-se o insumo mais crucial para a competitividade das nações. Daí a importância de se repensar o mecanismo que gera esse saber, ou seja, o sistema educacional” (IHL, p. 01).

cidadãos participantes e sensíveis às questões sociais de sua comunidade” (Relatório de Atividades de 2007, p. 42).

Nesse sentido, para desenvolver um modelo alternativo de regulação da pobreza, qual seja, que supere o assistencialismo puro dos filantropos tradicionais e que evite o socialismo dos “distributivistas”, os empresários instrumentalizam e apropriam-se de valores circulantes na sociedade como, por exemplo, ética, cooperação, solidariedade, participação e parceria, para legitimar, de um lado, uma ação tutelar e, de outro, seu silêncio quanto às verdadeiras causas de produção da exclusão social (BEGHIN, 2005, p. 54-55).

Dessa maneira, a Fundação Bradesco vai se entremeando em todos os âmbitos da vida da comunidade ao seu redor, facilitando, com isso, a sua aceitação como instituição financeira que detém um dos maiores capitais do Brasil e desviando de si a responsabilização pelas desigualdades sociais.

Interessante notar que a Fundação promove suas ações assistencialistas numa relação clientelista entre as partes, na qual a Instituição além de se fazer aceita na comunidade, utilizando-se para isso do *marketing* social, consegue respectivamente aumentar sua cota de clientes.

Uma das mais poderosas ferramentas desse “sistema de dominação” (Ibid., p. 45) apresentado sob a forma de filantropia é, sem dúvidas, a sua rede de escolas, voltadas a educação Básica e profissional, espalhadas por todo o Brasil.

A criação da primeira escola se deu em 1962, em Osasco, no Estado de São Paulo, contando com apenas sete professores e 300 alunos, realidade bem diversa da atual, levando-se em conta as suas 40 escolas espalhadas por todos os Estados brasileiros e os mais de 110 mil alunos atendidos em 2008, além do montante de investimentos que ultrapassam os R\$ 220 milhões²⁴.

Apesar da grande cifra ostentada pela instituição, tal montante não chega a se aproximar ao total gasto em *marketing* e propaganda pelo Bradesco em 2007, cuja cifra ultrapassa os R\$ 380 milhões de reais, ocupando o 12º lugar entre os maiores anunciantes do Brasil, ficando acima da Coca-Cola, Banco do Brasil, Itaú, etc²⁵.

Dentre estas estratégias de *marketing*, a educação ofertada pela Fundação Bradesco fulgura entre uma de suas maiores campanhas de propaganda,

²⁴ Todos os dados foram extraídos do sítio da instituição na Internet via WWW. URL: <http://www.fb.org.br>.

²⁵ Para ver a lista completa consultar o Ranking Ibope Monitor.

esta, amplamente divulgada na mídia, que anuncia a escolas mantidas pela Fundação Bradesco como “o maior investimento privado em educação do país”.

As Escolas de Educação Básica e Profissional da Fundação Bradesco atendem uma clientela bem específica, sendo em sua grande maioria crianças, jovens e adultos carentes dos bairros da periferia, além de alguns filhos de funcionários da instituição. Os alunos recebem gratuitamente todo material didático, além de fardamento, alimentação e assistência médico-odontológica.

Quanto à diversificação do atendimento na Educação Básica, destacam-se o seguintes números:

- Ensino Fundamental: 71,25% das matrículas;
- Ensino Médio: 27,71% das matrículas;
- Educação Infantil: 1,04% das matrículas;

Com relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as matrículas se dividem da seguinte forma:

- Agropecuária: 42,91% das matrículas;
- Gestão: 37,59% das matrículas;
- Informática: 16,88% das matrículas;
- Eletrônica: 2,62% das matrículas.

Um dado que se faz relevante é a atuação da instituição na Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores. Segundo Relatório das Atividades (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2007, p. 50), por meio do projeto *Educa+Ação*, com investimentos da ordem de R\$ 1,5 milhão, a mesma vem intervindo nas escolas da rede pública municipais em regiões de baixo IDH. Tal política, segundo a instituição, visa “dividir o conhecimento acumulado na Fundação Bradesco (método, gestão, formação de educadores, materiais didáticos e avaliação)”.

Nessa modalidade as matrículas se concentraram na área de Informática (53%), Lazer e Desenvolvimento Social (14%) e Gestão e Imagem Pessoal (ambas com 11%). Esse campo de atuação da instituição é bastante significativo se compararmos o total dos alunos atendidos pelas Escolas até 2007, visto que do

montante dos 710.559 alunos, 77,86% participaram dessas formações e capacitações. Os outros 11,06% se destinaram ao Ensino Fundamental, 10,13% ao ensino Médio e 0,94% à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Isso demonstra que cada vez mais o ideal formativo das instituições educacionais, em consonância com pensamento empresarial e dos Organismos Internacionais, se direcionam em oportunizar ao trabalhador uma formação mínima, reduzida e aligeirada, muito mais pautada em competências comportamentais que especificamente técnicas.

Em seu projeto Jovem Aprendiz podemos vislumbrar quais valores, habilidades e competências se requer do trabalhador no atual cenário mundial: “os aprendizes exercitam, no cotidiano de suas atividades, valores como disciplina, responsabilidade, trabalho em equipe e hierarquia, entre outros muitos requisitados hoje no mundo de trabalho” (FUNDAÇÃO BRADESCO, 2007, Relatório de Atividades, p. 20). Esse projeto também se destina aos alunos da rede pública de ensino.

Os valores anunciados pelo Projeto estão em consonância com as qualidades exigidas dos funcionários da Organização Bradesco pelo seu Código de Ética Corporativo²⁶. Verifica-se, com isso, a estreita vinculação entre o que é tido como ideal pedagógico nas escolas da Fundação Bradesco e os valores e qualidades exigidos dos seus empregados no tratamento com os clientes desta Organização.

Em uma sociedade na qual as pessoas estão cada vez mais atentas aos seus direitos, estabelecer negócios baseados em princípios éticos deixou de ser apenas um diferencial. Sem ética como fundamento, não há relação cliente-empresa que pretenda ser duradoura, especialmente num mercado competitivo (ORGANIZAÇÃO BRADESCO, 2005, Código de Ética Corporativo, p. 8).

Essa referida ética, que pauta as relações entre os indivíduos no mercado, não pode ser outra senão a que estimula a competitividade, a individualidade, o hedonismo, a busca da felicidade e do prazer imediatos (GEORGEN, 2001). No cenário atual fica cada vez mais difícil a defesa de um agir ético dentro de pressupostos coletivos e universais, visto que:

²⁶ Na Introdução ao Código de Ética Corporativo, percebemos os seguintes atributos que devem pautar as ações dos funcionários: responsabilidade, respeito, cumprimento de leis e normas, cooperação, etc.

A passagem da fixidez, do caráter totalizante e universal, premissas de épocas anteriores, para o fluir e a mudança, própria da época contemporânea, desestrutura os fundamentos do certo e do errado e desautoriza os julgamentos a respeito do correto agir. Em muitas oportunidades, torna-se plausível a hipótese de que o ser humano perdeu o norte orientador de sua conduta e, portanto, está autorizado a agir a partir de interesses circunstanciais (GOERGEN, 2001, p. 77).

É importante frisar que os funcionários da instituição (tanto do Banco Bradesco, quanto da própria Fundação e das escolas), em muitos casos, provêm das escolas da Fundação Bradesco. No caso específico da Fundação Bradesco de São Luís, são escolhidos os três melhores²⁷ alunos concludentes do Ensino Médio para este fim. A escola dispõe de duas turmas do último ano do ensino médio (3º ano A e B), cada uma com, em média, 50 alunos, ou seja, apenas 3% dos alunos da escola conseguem se inserir nos quadros de funcionários da empresa.

Pautando seu ideal educativo na aquisição de conhecimentos e habilidades que se orientam ao mercado de trabalho em constante transformação, reitera-se a lógica reducionista da Teoria do Capital Humano:

Cumprida a etapa do Ensino Médio, os alunos enfrentam o desafio de se qualificar para o mercado de trabalho. A educação profissional constitui, portanto, fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Os desafios, nesse caso, estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das organizações que passaram a enfrentar mercados globalizados e muito competitivos. Conscientes de que a educação não pode ficar alheia a essas transformações, a Fundação Bradesco procura [...] desenvolver conhecimentos e habilidades que possibilitem o ingresso e a permanência de jovens e adultos no mercado de trabalho (FUNDAÇÃO BRADESCO, Relatório de Atividades, 2007, p. 17).

Os léxicos empregados pela instituição evidenciam o ideário que tem subsidiado as discussões em torno das reformas educacionais implementadas na rede pública e privada de ensino, característica do pensamento empresarial na educação. Tal fato pode ser evidenciado em recente pesquisa feita por Oliveira (2005), que demonstra como os empresários brasileiros têm agido para conformar o ensino aos seus interesses: “Têm sido requerido dos trabalhadores novos comportamentos, principalmente no que diz respeito ao seu maior envolvimento no processo de produção” (OLIVEIRA, 2005, p. 66).

O Relatório de Atividades de 2007 corresponde em suas metas com a defesa feita pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), no que

²⁷ Esse critério de seleção era feito por professores, coordenação pedagógica e direção e levava em conta não somente a média final do aluno em todas as disciplinas como também os aspectos comportamentais aqui destacados.

tange à questão da qualificação da mão-de-obra frente aos mercados, cada vez mais competitivos, e às novas tecnologias utilizadas no processo produtivo.

Há evidências em nível internacional, e também no caso brasileiro, de que o capital tende a substituir a mão-de-obra não qualificada e a complementar o trabalho qualificado. As evidências empíricas também têm demonstrado que os estabelecimentos de maior porte tendem a apresentar, em média, nível de qualificação da mão-de-obra mais elevado do que os demais estabelecimentos. E, no que se refere à tecnologia, as inovações também costumam substituir o trabalho pouco qualificado tanto por bens de capital como por trabalho de qualificação mais alta. Toda a estrutura produtiva da economia brasileira, ao longo dos últimos anos, vem evoluindo no sentido de se tornar mais intensiva em mão-de-obra qualificada (FIESP, 1995, p. 80).

Nos mesmos moldes se orienta a Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco, que está localizada no bairro do Coroadinho, em São Luís, de onde reside seu público alvo. Esta escola iniciou suas atividades em 26 de abril de 1984 e seu respectivo sítio na *internet* deixa explícita suas intenções ao apresentar ao público que o visita, trechos da sua Proposta Pedagógica, em que indica seu principal objetivo formativo:

Uma das principais metas da Instituição é formar indivíduos para o exercício da cidadania, num mundo em constante mutação onde surgem valores que repercutem na visão de homem, de sociedade e da relação entre mercado de trabalho e a empregabilidade (FUNDAÇÃO BRADESCO, Proposta Pedagógica da Escola de São Luís, 2005, p. 02).

Em sintonia com as demais escolas da Fundação, a unidade de São Luís, oferece Educação Infantil - EI, Ensino Fundamental - EF e Ensino Médio - EM, além da Educação Profissional – EP, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores nas áreas de Gestão, Imagem Pessoal e Informática, dentre outros.

A escola possui um quadro de professores dividido em dois níveis: professores de nível 1, responsáveis pela Educação Infantil e a etapa inicial do Ensino Fundamental e os professores de nível 2, responsáveis pela segunda etapa do Ensino Fundamental e também pelo Ensino Médio.

Constituem o corpo técnico da escola uma orientação pedagógica integral, composta por duas orientadoras pedagógicas, com Graduação em Pedagogia. A gestão da escola fica a cargo de uma diretora e vice-diretora e de técnicos em administração. Integram esse universo os professores responsáveis pela Educação Básica e demais modalidades de educação: EJA, Formação Inicial e

Continuada, pelo laboratório de informática, pela horta da escola; além de inspetores, cozinheiras, etc.

Aproximadamente com 1100 alunos matriculados, a escola funciona nos três turnos: no matutino estudam os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos; no vespertino estudam alunos do 6º ao 9º anos e no noturno estudam os alunos do Ensino Médio. Cada turma possui um número máximo de alunos previsto em legislação específica, ou seja, 35 alunos na EI, 40 alunos no EF do 1º ao 5º ano, 45 alunos no EF do 6º ao 9º ano e 50 alunos no EM.

A Proposta Pedagógica da escola é bem generalista, abordando os temas a que se propõe discutir de forma bem superficial e eclética. Não se percebe uma matriz de pensamento única, mas um *mix* de várias teorias e correntes de pensamento, que são utilizadas indiscriminadamente à medida que a instituição julgue necessária, formando uma “colcha de retalhos”, deixando explícito o seu projeto e as suas reais intenções formativas.

Dessa forma, na Proposta Pedagógica da Fundação Bradesco - São Luís, ainda que se constate em algumas de suas passagens, ideais educacionais mais progressistas, na verdade, em vários trechos do documento, o que se verifica é uma mescla de idéias pedagógicas construtivistas e do “aprender a aprender”.

A contradição que perpassa todo o documento não resulta apenas da falta de rigor teórico-metodológico, mas, principalmente, da impossibilidade de levar a cabo alguma de suas intenções, visto que os interesses da instituição mantenedora, uma das organizações financeiras mais poderosas do Brasil²⁸, não se coaduna de nenhuma forma com a pretensão de educar um estudante para que o mesmo possa:

[...] compreender e atuar na dialética do mundo contemporâneo enquanto sujeito político, cultural e produtivo, através do exercício da capacidade criativa, da liderança e da sua potencialidade para refletir e participar das relações sociais e históricas [...] valendo-se de princípios de solidariedade humana, preparando o homem para o exercício da cidadania, buscando qualificação para o trabalho, suprimindo carências sociais e **formando cidadãos críticos para transformarem as sociedades** (FUNDAÇÃO BRADESCO, Proposta Pedagógica da Escola de São Luís, 2005, p. 02. Grifo nosso).

²⁸ Segundo reportagem, em junho de 2008 os ativos totais da empresa ultrapassavam os R\$ 400 bilhões, com um crescimento em relação a 2007 de 38,8%. (VALORONLINE, 2008). No primeiro semestre de 2008 o Bradesco encerraria suas atividades com um patrimônio líquido de R\$ 33,711 bilhões: “um aumento de 22,5% em relação ao apurado no primeiro semestre de 2007” (REUTERS, 2008).

Identificou-se, por meio da pesquisa documental, que a mais enfática das pretensões pedagógicas dessa instituição escolar – consoantes com os novos pressupostos formativos da atualidade, que se atrelam às exigências do mercado – são as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos:

Com duração mínima de oito anos, pretende-se que, ao longo desse curso, o aluno possa **ampliar sua capacidade de aprender** tendo em vista a **aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores**. A Educação de Jovens e Adultos, modalidade de suplência, via **teleducação**, conta com programas de vídeo, material impresso e com mediação de **monitores**, que atuam como **facilitadores da aprendizagem**. Esses cursos propiciam a conclusão do Ensino Fundamental e Médio. São organizados em módulos flexíveis que possibilitam atender a disponibilidade dos alunos, **tendo como grande meta instrumentalizar e preparar a clientela para adquirir melhores condições para enfrentar a competitividade no mercado de trabalho** (Ibid., p. 04. Grifos nossos).

No item “Desenvolvimento e Implementação da Proposta Pedagógica”, a escola procura definir a linha pedagógica adotada pela escola, identificando-se às concepções pedagógicas construtivistas:

A proposta pedagógica da escola fundamenta-se em concepções educacionais, em especial as construtivistas, baseadas numa visão dialética como forma de entender o processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. [...] A aprendizagem, nessa perspectiva, é compreendida como sendo conseqüência de um processo original vivido pelos indivíduos, através da interação com elementos do mundo, provocando avanços e mudanças nas estruturas cognitivas (Ibid., p. 05).

Nessa perspectiva, o professor é mero facilitador, que deve “criar situações de aprendizagem adequadas em sala de aula, que orientem a construção do conhecimento científico dos alunos”, que são, assim, considerados os “*sujeitos da aprendizagem*”. Para isso deve “incorporar em sua rotina o esforço permanente de compreender (vislumbrar) o diálogo que está sendo travado entre alunos e o conhecimento”. A aprendizagem reduz-se às experiências “vivas pelos indivíduos, através da interação com elementos do mundo” e subsumi-se às “necessidades que o levam a entrar em contato com a diversidade de conhecimentos construídos historicamente” (Ibid., p. 05).

Para Duarte (2001), o construtivismo faz parte das tendências pedagógicas da atualidade, que se enquadram dentro daquilo que o autor conceitua

como as pedagogias do “aprender a aprender”²⁹. Segundo ele, esse ideário tem se apropriado das formulações psicopedagógicas de Vigotski, resignificando-as de modo a efetivar “[...] a manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional”, que se faria por meio da incorporação desta teoria “ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”, pelo qual se promoveria uma inegável descaracterização das idéias do autor, “desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista” (DUARTE, 2001, p. 02). Para ele, esse processo tem se efetivado de duas formas principais:

- 1) Aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget;
- 2) Interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações lingüísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno (DUARTE, 2001, p. 02).

Não é objetivo de nosso estudo aprofundar tal discussão, apesar de sua relevância e atualidade; outrossim, faz-se necessário suscitarmos alguns aspectos das pedagogias do “aprender a aprender” que se inserem dentro do ideal pedagógico da Fundação Bradesco, evidenciando, assim, sua íntima relação e “adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado, isto é, a ideologia neoliberal” e ao discurso pós-moderno “para o qual todo projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da ‘ilusão iluminista’ de emancipação por meio da razão” (Ibid., p. 04).

Uma das críticas mais fulcrais feitas por Duarte ao ideário pedagógico do “aprender a aprender” se direciona ao fato de que essas pedagogias “retiram da escola a tarefa de transmissão de conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educando o acesso à verdade” (Ibid., p. 05). Tal constatação se fundamenta na crítica construtivista à escola tradicional, donde esta seria responsável por todos os vícios e defeitos da educação, dentre eles o de centrar o processo ensino-aprendizagem no professor e na transmissão do conhecimento.

Na verdade, por trás de tais evidências, temos um apanágio ideológico que se coaduna com os interesses burgueses, que travestidos de crítica às pedagogias tradicionais e conservadoras, produzem um cenário aterrador para a

²⁹ “Incluo nesse grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, além, é claro, daquela que historicamente foi a origem das pedagogias do ‘aprender a aprender’: a pedagogia da nova escola”. (DUARTE, 2005, p. 207).

formação das novas gerações, na medida em que esvazia de sentido o ato pedagógico, reduzindo-o a mero mecanismo de construção de métodos particulares de aquisição de conhecimento atrelado aos interesses específicos de cada indivíduo, orientando-os para as necessidades práticas do mundo volátil em que vivemos.

[...] o lema “aprender a aprender” não se limita a defender o papel ativo do aluno nos processos educativos escolares. Se assim fosse não teria o que se objetar ao mesmo. [...] Também o lema “aprender a aprender” não se limita a defender que a educação escolar deve desenvolver nos alunos a autonomia intelectual e o interesse inesgotável pela aquisição de novos conhecimentos. Quem defenderia uma pedagogia que tivesse por objetivo formar indivíduos incapazes de buscarem novos conhecimentos por sua própria iniciativa? (Id., 2005, p. 214).

Para além dessas defesas o que se evidencia é o caráter privatista e antidemocrático desse conhecimento, consoantes com os interesses mais especificamente “atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho” (DUARTE, 2001, p. 06), e não o interesse na universalização do conhecimento social produzido pela humanidade, evitando, dessa forma, “que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção” (Id., 2001, p. 06).

Compondo o quadro geral de todas as formas antidemocráticas que restringem a manutenção e ampliação dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, as ações da Fundação Bradesco erigem-se numa tentativa de aplainar as tensões sociais e resguardar os interesses do grande capital, atuando em duas frentes distintas, porém complementares: formando seus alunos nos moldes da pedagogia construtivista e atuando na área da filantropia, o que corrobora:

[...] para que as condições de miserabilidade que atingem enormes contingentes da população mundial não produzam reações violentas da parte desses contingentes, seja na forma de insurreições organizadas, seja na forma de gigantesco aumento da criminalidade, comprometendo assim a relativa estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital [...]. (Ibid., p. 06).

As pedagogias do “aprender a aprender” caracterizam o novo modismo educacional do nosso tempo, que esvazia de conteúdo o ato educativo e restringe a socialização do saber em detrimento de ideais que preconizam que à escola caberia formar para o que se exige no mercado de trabalho, ou seja, “preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às

alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (Ibid., p. 09).

O processo de ensino-aprendizagem centra-se prioritariamente na aquisição de instrumentos, técnicas, metodologias, processos, deixando de lado o conteúdo escolar o que, segundo Duarte (2001), “é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual” (Ibid., p. 09), além de contribuir para a manutenção da dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método.

Atrelado às transformações do processo produtivo e incorporação das novas idéias de gerenciamento – a exemplo da Gerência da Qualidade Total – tal fato contribui para a proliferação do pensamento gerencial na educação, na qual a Pedagogia da Qualidade Total³⁰ é exemplo significativo das novas exigências requeridas para a gestão escolar: “*produtividade-eficiência (custo-benefício), competitividade (mercado), organização participativa (controle/disciplinamento, de acordo com o contexto), mensuração (qualidade é algo que se mede e que tem um custo)*” (SOUSA, M., 1998, p. 85).

Nas escolas da Fundação Bradesco, ao final de cada semestre, mensura-se detalhadamente, com vistas a “atacar os problemas”, a situação dos alunos, e elabora-se, no final do ano letivo, um documento intitulado “Estatística da Situação Final da Escola”.

Nesse documento, são detalhadas as taxas de aprovados, aprovados após conselho, reprovados, transferidos, jubilados, evadidos, remanejados, etc., conforme nos mostra o documento em anexo (nº 03), servindo de subsídios para a construção de uma “meta” institucional a ser atingida pela escola, no tocante à quantidade limite de alunos abaixo da média, reprovados, jubilados, evadidos etc.

Os dados do documento em referência são reveladores da preocupação em se atingir tais metas. No Ensino Médio, por exemplo, dos sessenta alunos que não conseguiram aprovação direta, aproximadamente 77% foram aprovados após conselho de classe. Essas diretrizes ainda servem como fonte para orientar as “estratégias” que deverão ser tomadas para sanar os “problemas” apresentados pelas escolas durante todo o ano letivo. Nesses moldes é significativa a mensagem enviada à direção da escola de São Luís, que se transcreve a seguir:

³⁰ Sobre isso ver SOUSA, M. (1998).

Diante dos resultados parciais apresentados pelas escolas, sob a ótica da metodologia utilizada no PGE (Plano de Gestão Estratégica), achamos importante reafirmar alguns pontos que se referem, especialmente, à importância do estudo das causas impactantes que deve ser realizado.

Assim sendo, encaminhamos anexo, material subsidiário para reflexão com a equipe e utilização do mesmo para a elaboração dos planos, com ações de intervenção que se fizerem necessárias, voltadas para as causas mensuradas e priorizadas (FUNDAÇÃO BRADESCO, Mensagem de Correio Eletrônico, 2005, p. 01).

Intitulado “A importância do Estudo de Causas para a Solução de Problemas”, esse documento define, de forma bem pontual e objetiva, as etapas a serem seguidas na tentativa de melhorar a situação das instituições integrantes da rede de escolas Bradesco. No material em anexo (nº 04) seguem as orientações para ajudar na elaboração do Plano de Ação de cada escola. Elencamos, a seguir, trechos que enfatizam a acolhida aos padrões de gerenciamento empresarial por parte das escolas da Fundação Bradesco, nos moldes da Pedagogia da Qualidade Total:

Quando a meta não é atingida pode-se esperar ou torcer para que a situação melhore, mas o ideal é:

1. Definir o Problema
2. Analisar o Fenômeno
3. Analisar o Processo
4. Estabelecer Plano de Ação (Ibid., p. 03)

Resumidamente o documento orienta a equipe escolar a como proceder para atingir as “metas” previstas anualmente para cada escola. Deve-se delimitar “as causas do problema de um processo”, utilizando para isso o “*Diagrama de Causa e Efeito (espinha de peixe)*”, analisar o fenômeno, mensurando a frequência com que os problemas acontecem e, finalmente, elaborar o Plano de Ação.

Na delimitação do problema e análise do fenômeno as causas a serem atacadas devem ser mensuráveis objetivamente: “*Mensurar, objetivamente, a ocorrência das causas para estabelecer as que mais impactam o efeito*”. Assim, qualquer causa que impossibilite a condução dos fins propostos ou que tenha um caráter mais subjetivo, ou mesmo, que não se limite ao espaço escolar, é deixada de lado desse processo; não é levada em consideração na elaboração do Plano de Ação que irá “atacar os problemas” que interferem no aprendizado do aluno.

Apelava-se, constantemente, para que os professores diversificassem suas metodologias de ensino, utilizando novas técnicas pedagógicas e tecnologias educacionais, com intuito de possibilitar um incremento no aprendizado do aluno.

Nessa perspectiva incentivava-se o trabalho com projetos interdisciplinares³¹, além da utilização de uma variada gama de materiais didáticos – a exemplo do convênio entre Fundação Bradesco e Fundação Roberto Marinho, que resultou na aquisição do programas do “Canal Futura”³², onde são exibidos programas produzidos com finalidades educativas/culturais, amplamente utilizados no rol das metodologias inovadoras adotadas pelas escolas da Fundação e que tem por financiadores um pool de empresas e as organizações representativas de seus interesses junto ao mercado e o Estado.

No Ensino Médio apelava-se para uma formação mais direcionada à pedagogia das competências, objetivando, dentre outras, uma boa colocação da escola no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM³³. O *ranking* da escola era amplamente divulgado entre os professores e antes do exame as atenções estavam voltadas para estratégias que reforçassem nos alunos a importância em realizar as provas.

Para esse fim promoviam-se simulados e se trabalhavam exaustivamente as questões das provas dos exames anteriores, em exercícios em sala e em questões das atividades avaliativas dos alunos. Os professores tinham treinamento para entender e identificar as competências e habilidades requeridas nas respectivas questões do exame, no que orientavam os discentes para que os mesmos pudessem ter conhecimentos correspondentes a essas exigências.

Em trabalho que analisa a noção de competência expressa nas recentes reformas curriculares dos mais variados países e, mais especificamente, no Brasil,

³¹ Todos os projetos desenvolvidos podem ser vistos no Relatório de Atividades 2007. Um, portanto, merece destaque: o projeto “Educar Bovespa”. Esse projeto objetiva “envolver os alunos em reflexões sobre questões financeiras, relacionando-as com o tema transversal Trabalho e Consumo, na Educação básica, e Gestão financeira, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (FUNDAÇÃO BRADESCO, Relatório de Atividades de 2007, p. 53).

³² “A Fundação Bradesco é, desde 1997, uma das 12 mantenedoras do Canal Futura – O Canal do Conhecimento, das Organizações Globo, que alcança cerca de 33 milhões de telespectadores. Os investimentos da Fundação Bradesco no projeto totalizaram, 2007, R\$ 2,4 milhões e demonstram o compromisso da instituição com a educação que valoriza a divulgação do trabalho docente e valoriza experiências comunitárias empreendedoras. Parte da programação do canal, produzida pela Fundação Roberto Marinho, é utilizada nas escolas da Fundação Bradesco como importante material didático” (FUNDAÇÃO BRADESCO, Relatório de Atividades 2007, p. 32).

³³ No sítio da escola virtual existe um *hiperlink* que orienta os alunos nas questões referentes ao ENEM.

Silva (2008) sugere que tais reformas se orientam numa noção de competência³⁴ que entende o ser humano de forma instrumental, a-histórica e a-cultural.

Ainda para a autora o foco colocado sobre a interação entre indivíduo e sociedade na aquisição de conhecimento, acaba por desconsiderar “que a interação entre o indivíduo e a sociedade é sempre uma interação histórico-cultural” (SILVA, 2008, p. 17), permeada por relações de poder e desigualdades que influenciam, significativamente, no conteúdo desse conhecimento.

Portanto, este é um sintoma das reformas curriculares atuais, em que os saberes disciplinares são substituídos por “um currículo pautado na definição de competências a serem desenvolvidas nos alunos” (Ibid., p. 18), como forma de atender as exigências de formação impostas pelo mercado de trabalho, desenvolvendo, conseqüentemente, “práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade” (Ibid., P. 20).

As práticas pedagógicas das escolas da Fundação Bradesco têm sido pautadas nesse tipo de educação. Uma educação esvaziada de conteúdos importantes à formação humana, a-histórica e a-crítica, que orienta seus objetivos e práticas pedagógicas às demandas do mercado, contribuindo duplamente – tanto pela ideologia que perpassa seu contexto formativo, quanto por suas práticas filantrópicas – para a fragmentação do cidadão e a redução de sua participação política. Esse sujeito em formação passa a ser entendido não como um ser de direitos, mas como um consumidor em potencial, um subempregado ou trabalhador precarizado.

³⁴ No estudo a autora analisa a noção de competência no campo da Psicologia da Aprendizagem, com ênfase a teoria psicogenética de Piaget e a Teoria da Sintaxe, de Chomsky; da Sociologia do Trabalho e do Currículo, com especial atenção aos escritos de Perrenoud.

4. A INFLUÊNCIA DAS CORRENTES EPISTEMOLÓGICAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: o referencial curricular de história da Fundação Bradesco

As orientações de uma proposta ou de um referencial curricular podem parecer fruto de uma convenção objetiva e imparcial que se remetem, exclusivamente, à finalidade que se procura alcançar ao se construir uma proposta de ensino para trabalhar com uma determinada disciplina.

Na verdade um referencial curricular sintetiza os interesses e as concepções de mundo³⁵ daqueles que o produziram, estas que são produto do modo como estes atuam e se relacionam dentro da sociedade em que vivem.

Analisar um referencial é, antes de tudo, tentar elucidar as mediações e os processos em que este é produzido, aos quais se ligam certos interesses – considerando-se que se vive em uma sociedade de classes, determinados por relações historicamente constituídas. É, principalmente, evidenciar o caráter histórico do homem e das suas relações com a natureza e com os outros homens, o que permitirá apreender as matizes de pensamento que, intencionalmente, corroboram para conformar ou revolucionar o modo como os sujeitos apreendem sua realidade e agem dentro desta contribuindo, de alguma maneira, para sua manutenção ou sua transformação. Nesse sentido pode-se inferir que,

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA e MOREIRA, 2008, p. 7-8).

A construção de um referencial também serve para balizar a amplitude das transformações que se quer operar, podendo ser tanto um instrumento para a manutenção de um *status quo* mais condizente com o ideário dos grupos que estão no poder, como para a superação das relações que colocam em lados opostos capital e trabalho.

³⁵ Utilizaremos aqui o sentido gramsciano do conceito, que pode ser assim expresso: “[...] pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivo. (Gramsci, 1989, p. 12 apud NUNES, 1996, p. 25).

Entendemos que apesar da aparente transformação que muitos referenciais e propostas curriculares indicam propiciar, ao serem adotados, tais mudanças se resumem a uma dimensão mais restrita e formal (conteúdo/forma de ensino) e, a rigor, se percebe, a exemplo da Fundação Bradesco, que esses documentos vêm contribuindo sobremaneira para fundamentar práticas educativas que perpetuem uma visão tecnicista de educação, sob a influência da Teoria do Capital Humano, qual seja: reverenciar os interesses do capital em detrimento de uma educação universal, democrática, justa e igualitária; uma educação que forme o cidadão pleno para usufruir de todos os bens culturais produzidos pelo conjunto da sociedade, e não somente uma educação que se oriente no sentido de formar a mão-de-obra necessária ao sistema produtivo.

Note-se que aí se revela a dicotomia existente entre o que se idealiza como fins da educação e o que a realidade objetiva conduz em seu caminhar para uma direção contrária.

Entendido desta forma, o referencial ultrapassa o caráter restrito de ser apenas um documento norteador de conteúdos e assume uma dimensão histórica e política, inserido no palco das lutas que se operam diariamente, surgindo como fruto dos interesses de classe, como uma construção que revela os conflitos e as contradições que permeiam nossa sociedade. Porém, nem sempre isso é perceptível, mesmo que estejamos atuando *dentro* e *para* essa lógica instituída ou ainda que sejamos por ela engendrados, uma vez que permeia todas as relações sociais. Nesse aspecto, a formação pela educação e pela participação política podem ser úteis a permitir que se apreendam os caminhos, mesmo que tortuosos, na busca de superar essa dicotomia entre o ideal e o real.

Nesta acepção, os currículos e referenciais produzidos devem ser lidos na sua estreita vinculação com quem os produziu, pois “sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais, que os deixam marcados com suas tintas, por mais que os documentos pretendam representar o conjunto dos professores e os ‘interesses dos alunos’”. (ABUD, 2008, p. 29).

Contudo, acentuar o caráter subjetivo do currículo, sua construção parcial e arbitrária, não significa abrir mão da objetividade dos conteúdos científicos que lhe dão forma, estes, apesar de suas determinações, devem ser trabalhados numa

perspectiva crítica, que revele e supere seu caráter ideológico de classe. A educação escolar nessa perspectiva se destina a:

[...] socializar o conhecimento sistematizado, tornando-se um instrumento às classes populares na aquisição de conhecimentos e habilidades para a luta contra as desigualdades e para a participação no processo de transformação social (SILVA apud SAVIANI, 1994, p. 74).

Além disso, evidenciar o caráter histórico e político de um referencial curricular, em particular, para o ensino de história é percebê-lo influenciado por um conjunto de perspectivas teóricas e metodológicas em disputa, que conduzem um saber específico; é tentar evidenciar quais os referenciais teórico-metodológicos que embasam esse processo de conhecer ou quais as questões relativas à Teoria do Conhecimento que o fundamenta.

Isso se faz relevante, pois os problemas que se colocam hoje, para todo pesquisador e para a produção do conhecimento, tem origem na forma de como o pesquisador vê e interage com seu objeto; e isso é uma questão filosófica que deve ser analisada, pois:

Quer os historiadores – como de resto os representantes das outras ciências – tenham disso consciência ou não, quer reconheçam ou não a função da filosofia na sua disciplina, os seus pontos de vista sobre o processo do conhecimento, e portanto sobre o problema da verdade, têm a sua origem na filosofia (SCHAFF, 2000, p. 60).

Em busca de tais pressupostos procuramos analisar as correntes filosóficas/epistemológicas que influenciam a pesquisa e a produção historiográfica, e que fundamentam a construção das propostas, diretrizes e referenciais curriculares, que norteiam o ensino de história para a educação básica brasileira, dentro do contexto em que as mesmas foram gestadas; como manifestações concretas das relações de produção e reprodução da vida material dos homens em sociedade.

Partiremos da premissa marxiana que diz que:

Na produção social da existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual uma superestrutura jurídica e política se eleva e à qual, correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem a que determina o ser. Ao contrário, o ser social é o que determina a consciência (MARX, 2007, p. 45).

Ao realizar essa pesquisa também nos direcionamos no sentido de preencher uma lacuna nos estudos relacionados à temática do Ensino de História, visto que, segundo Nunes (1996), no período de 1984 a 1989, em um total de 1.729 pesquisas (teses e dissertações) produzidas em nossas universidades na área de educação, apenas uma parte insignificante, ou seja, 13 pesquisas, estão relacionadas ao ensino de história.

Isto representa a proporção de 0,75% do total das pesquisas realizadas na área de educação. Deste total, 11 delas, 0,64%, dizem respeito a dissertações (mestrado) e duas, 0,11%, correspondem a teses (doutorado). Não houve, aparentemente, no período pesquisado, nenhum trabalho de livre-docência em ensino de História. Esses indicadores sugerem que ainda existe pouco interesse acadêmico pelo assunto em questão. Entretanto, a prática docente revela que os problemas que permeiam o ensino de História no País exigem soluções urgentes (NUNES, 1996, p. 18).

Atualmente as pesquisas nessa área aumentaram consideravelmente, embora, pela relevância do tema, esse incremento de produções esteja longe de representar um número ideal, além de se restringirem, quase que na sua totalidade, a pesquisas realizadas nas regiões sul e sudeste³⁶.

Pesquisas recentes³⁷ demonstram esse incremento: de 2000 a 2004 o número de Grupos de Pesquisa sobre o Ensino de História, na Área de Educação, subiu de 3 para 7, e na Área de História, de 1 para 10. Com relação às Linhas de Pesquisas também percebemos um número crescentes de trabalhos relacionados ao Ensino de História, de 2000 a 2004, na Área da Educação, o número de pesquisas aumentou de 9 para 21, sendo que na Área de História, essa elevação foi de 2 para 9 pesquisas.

Buscamos contribuir para superar a carência neste âmbito da produção acadêmica, não somente por evidenciar tal fato, mas por entender que tais pesquisas podem ajudar a consolidar a implantação da sociedade que almejamos. Pois, como nos lembra sabiamente Cícero, grande orador romano, “Aquele que não conhece a História será sempre um menino”, ou, o que é ainda pior, “quem não conhece a História está condenado a repeti-la”.

³⁶ Na Área de Educação as Linhas de Pesquisa sobre Ensino de História na Região Sudeste perfazem um total de 58% das pesquisas e 17% na Região Sul. Na Área de História essa concentração é de 55% das pesquisas realizadas na Região Sul e 27% na Região Sudeste (EVANGELISTA, O., TRICHES, J. 2006, p. 48).

³⁷ Todos os dados foram extraídos de EVANGELISTA, O., TRICHES, J. (2006).

Com esse intuito é que buscamos a produção e a socialização de um conhecimento histórico de outro tipo, qual seja: um conhecimento que sirva de fundamento para a superação das ideologias e desigualdades que servem para alicerçar as posições de classes na sociedade capitalista. Um conhecimento capaz de contribuir para a construção de uma sociedade sem classes, sem as desigualdades, que colocam em lados opostos os detentores das forças de produção e os trabalhadores, aliados dos bens de produção e, nesses momentos de crise, do próprio processo produtivo.

Para tal, entendemos que é de extrema importância analisar as correntes teórico-epistemológicas que embasam e fundamentam a produção histórica e a própria prática docente em sala de aula, pois “para que os alunos entendam o que é a disciplina História, eles precisam entender sua especificidade – logo, o diálogo estabelecidos pelos que lidam com Educação Histórica se dar com a Teoria da História” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 157).

Além do mais, compreender as especificidades da disciplina História e suas relações com a teoria:

[...] habilita o aluno a não ser seduzido facilmente pelas versões prontas do passado, disponíveis pelas inúmeras fontes de informação da qual dispõe uma pessoa atualmente. Impede também que este aluno, quando deparado com duas informações conflitantes, veja a História como um processo cheio de falhas, suscetíveis à uma desmoralização por conter várias “verdades”, ao invés de levarem conta o processo de construção dessas informações, o que inclusive lhe dará capacidade crítica (Ibid., p. 158).

Nessa perspectiva procuramos privilegiar, no presente estudo, as três correntes epistemológicas que, para a História, tiveram e ainda têm, uma importância mais determinante e fértil, à medida que de suas influências brotaram estudos e pesquisas dos mais diversos. São elas: o Positivismo, o Materialismo Histórico e os *Annales*. Tal análise é importante, pois embora não pretenda esgotar as reflexões sobre o tema – já muito discutido por diversos autores –, permite observar as influências destas sobre o conhecimento histórico em geral e, ainda, de forma mais específica, sobre aquele adotado pelo Referencial de História da Fundação Bradesco, que recebe de uma dessas correntes de pensamento – os *Annales* – suas marcas mais indeléveis.

4.1. O Positivismo:

Ao analisar as influências da corrente positivista no pensamento e na produção historiográfica, FONTANA (2004) nos faz duas importantes observações sobre as quais cabem alguns comentários pertinentes.

Em primeiro lugar o autor nos recomenda cuidados para não confundir positivismo e o cientificismo, “[...] que se desenvolveu principalmente depois da derrota da França pelos prussianos e da comoção da Comuna, sobre a base de uma mistura de darwinismo social, racismo – que tinha na França muitos antecedentes – e nacionalismo [...]” (FONTANA, 2004, p. 195).

Em segundo lugar afirma que “apesar da insistência de qualificar de história positivista, abusivamente, toda aquela que se limita ao simples estabelecimento dos fatos, a verdade é que a influência real do positivismo na história foi de escassa importância” (Ibid., p. 195).

Talvez essa afirmação fosse menos problemática se não levasse o caso brasileiro em consideração, pois no Brasil o positivismo se fez presente nos mais variados círculos, inclusive definindo o lema que figura em nossa Bandeira Nacional – “ordem e progresso”.

Tal influência remonta o final do século XIX, mais especificamente a partir de 1850, quando jovens brasileiros que retornavam da França após completarem seus estudos fizeram a difusão desta corrente de pensamento no Brasil, e que pode ser entendida a partir da análise da situação política brasileira, quando da passagem à forma republicana de governo.

Para Caio Prado Júnior (1999) esse é um dos momentos em que nossa história se liga ao contexto mais amplo dos acontecimentos internacionais, ou seja, o momento em que o Brasil adota uma ideologia, que:

[...] servirá para explicar, justificar e emprestar aos nossos fatos o calor das emoções humanas; tal é sempre o papel das ideologias, que os homens raramente dispensam, e que em nosso caso, não sabendo ou não podendo forjá-las nós mesmos, fomos buscar no grande e prestigioso arsenal do pensamento europeu. Em especial, na filosofia da Enciclopédia e dos pensadores franceses do séc. XVIII (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 375).

Estudos³⁸ evidenciam a amplitude das idéias positivistas no Brasil, cuja influência também se fez notar na composição das forças do primeiro governo

³⁸ Para maiores aprofundamentos ver artigo produzido por SILVA, João C. (2008).

republicano; alguns dos seguidores das idéias de Augusto Comte tiveram grande participação no governo provisório após a Proclamação da República, dentre eles: Demétrio Ribeiro, Ministro da Agricultura e Benjamin Constant, inicialmente Ministro da Guerra e, posteriormente, Ministro da Instrução.

Segundo Costa (1999), tal influência explica a adesão de parte do exército às causas republicanas, e embora “o fato de o ‘Apostolado’ ter um pequeno número de inscritos não impediu, entretanto, que **as idéias positivistas exercessem uma poderosa influência na sociedade**” (COSTA, 1999, p. 459-460. Grifo nosso).

No âmbito educacional não resta dúvida quanto à influência dessa corrente, determinante no processo de laicização do ensino e modernização das idéias pedagógicas, a partir das reformas implementadas por Benjamin Constant.

A educação é eleita como instrumento de modernização para enfrentar aquilo que se identificava como sendo “as forças conservadoras”, consideradas como entraves para o encaminhamento de um projeto de modernização. Tal projeto tinha como eixo a ordenação de um poder nacional de exaltação dos ideais de progresso, sem renunciar às liberdades (SILVA, 2008, p. 10).

Mais especificamente para o Ensino de História percebemos, desde o início, ou seja, quando surge então a História como uma disciplina escolar, em 1837, com a criação do Colégio D. Pedro II, que o Positivismo se incorporou fortemente a esta disciplina.

A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira [...] (ABUD, 2008, p. 29-30).

Esta identidade estava ligada aos interesses da classe dominante, que encarava a História como uma marcha da humanidade em direção ao progresso, em cujo ápice se encontrava o ideal de Nação.

O sentido próprio desta intenção de construir uma unidade nacional, conformando e uniformizando os sentimentos dispares da sociedade, está em ocultar as grandes disparidades econômicas, políticas e sociais do Brasil, que durante toda nossa história poderiam convulsionar em agitações populares e colocar em cheque a estabilidade necessária às classes no poder.

A isto a História Positivista correspondeu com grande eficácia, visto que colocava o sujeito à margem da construção histórica, reduzindo-o a um mero espectador, que observava passivamente os “grandes heróis nacionais” se responsabilizarem, com seus feitos, pela construção e escrita desta História, o que, atualmente, encontra seu correspondente não só no ensino de História, mas na própria ideologia de sacração³⁹ dos governantes e de seus “grandes” feitos, presentes até os nossos dias.

A História disciplina tem papel proeminente nesta matéria, pois desde a sua criação, passando pelas reformas de Francisco Campos, em 1930 – responsáveis pela centralização e uniformização do ensino secundário –, e das Leis Orgânicas do Ensino de Gustavo Capanema (ministro da educação) – baixadas por meio de Decretos-Lei entre 1942 a 1946⁴⁰ –, a atribuição dada a esta era a de formar uma consciência nacional em consonância com os interesses da elite, pois “os interesses do Estado e da Educação conjugavam-se na medida em que os indivíduos seriam moldados pela ação e representação conservadoras” (ABUD, 2008, p. 34).

Os programas de História se direcionavam, dessa forma, no sentido de procurar uma identidade inexistente entre as raças, o território e a cultura, de modo a enfraquecer o poder das oligarquias e aumentar o poder central, “formando o que concebia como ‘sentimento nacional brasileiro’. Sentimento este que teria como fundamento a raça, a língua e a religião, e um território com uma única administração” (ABUD, 2008, p. 39).

Os livros didáticos de História são fruto dessa época e, apesar das mudanças, muitos ainda guardam em si esse tipo de visão de história, perpetuando em seu conteúdo a visão linear de progresso, que reduz nossa História a três momentos diversos: Colônia, Império e República, sem relacioná-los aos interesses econômicos e às lutas políticas que aqui ocorreram no decorrer desse processo, ausentando o povo de suas linhas, e elegendo, em cada momento específico, os grandes nomes que ilustrarão as suas páginas.

É assim no período da passagem do Brasil de Colônia à país independente, cuja visão mais cristalizada em nossa memória, figura D. Pedro em

³⁹ Ver Marilena Chauí (2000), para ela, tais idéias constituem o *mito fundador* do Brasil. Uma representação ideológica a serviço daqueles que mandam e sempre mandaram nesse país.

⁴⁰ Ver Saviani em “História das idéias pedagógicas no Brasil” (2007b, p.268).

seu cavalo, brandindo sua espada e dando o célebre grito às margens do Ipiranga. Quando da Abolição da Escravidão, ao ser assinada a Lei Áurea pela Princesa Isabel, e ainda no processo de Proclamação da República, em que se destacam dois “vultos históricos”: Benjamin Constant e Deodoro da Fonseca.

A visão da formação da nossa sociedade segue os mesmos moldes, visto que é encarada como uma pacífica união das três raças: o índio, o negro e o europeu, favorecendo a criação do mito da democracia racial.

4.1.1. Positivismo: de força revolucionária a movimento reacionário

Para compreender melhor essa corrente e seu peso para a investigação científica e para o ensino de história, é preciso entender a grande transformação que esta assume, pois inicialmente o Positivismo terá papel importante, visto que se revestirá de força revolucionária no combate as antigas estruturas sociais que impediam o pleno desenvolvimento do projeto burguês de sociedade.

Quando afirmamos que a corrente, ora estudada, teve papel relevante como força revolucionária, estamos nos referindo a um período (séc. XVIII), em que a mesma surge como força motriz capaz de desbancar toda uma estrutura baseada:

[...] pelo direito de nascimento e por uma ideologia teocêntrica que garantiram legitimidade a uma sociedade desigual. Nobreza e clero despontavam como **senhores da terra e da verdade**. Uma concepção cristã conduzia os servos à submissão (SILVA, 2004, p. 19, grifo nosso).

Esta estrutura de poder era encabeçada pela Igreja Católica que soube articular e unificar poder político e ideológico, por meio da prática da consagração dos reis, da propagação da fé cristã e do monopólio do saber. É dessa forma, que teremos como maiores expoentes do saber medieval Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, que desenvolveu sua “racionalidade revelada” contrapondo-se a verdade racional baseada em Aristóteles (ROSA, 1982), que fundamentaria a dominação e a manutenção dessas estruturas entre os que rezam, os que lutam e os que trabalham.

É no contexto das grandes mudanças estruturais de renascimento comercial, desenvolvimento urbano e relativa estabilidade, conseguida após tempos de incessantes batalhas, grande escassez de alimentos e epidemias responsáveis pela concretização do feudalismo (séc. XI e XII), que vai ganhando espaço uma

nova forma de entender o mundo, baseada não mais nas predestinações divinas, mas nas potencialidades do próprio homem e de sua razão, desfechando o golpe final em uma estrutura de vida que a muito definhava, profanou tudo que era sagrado e sacralizou a maneira de pensar característica da nossa época, a modernidade.

Esse processo, porém não se efetuou de maneira uniforme. As aspirações burguesas gestaram transformações imprevisíveis, como é o caso da formação das monarquias nacionais e do aparecimento dos déspotas esclarecidos que, se por um lado, tomaram medidas para um desenvolvimento inicial do capitalismo (capitalismo comercial), por outro, se caracterizaram como entrave para o pleno desenvolvimento deste:

O período da passagem da Idade Média para Idade Moderna marca também a passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. O feudalismo, em franca decadência a partir do Renascimento Comercial e de todos os seus desdobramentos, cedeu espaço a uma economia mercantil que logo consolidou o poder financeiro da burguesia. Classe que, tão veementemente quanto defendeu aquela forma de economia, promoveu sua derrocada. Mas, foi necessariamente a superação da política econômica dos séculos XV e XVI que provocou o estabelecimento definitivo do capitalismo nos séculos seguintes (SILVA, 2004, p. 36).

A Igreja, apesar de todo movimento de contestação de seus dogmas (Reforma Protestante), se manteve firme junto ao déspota, legitimando o poder supremo dos monarcas através de suas teorias, das quais se destacaram as do bispo Jacques Bossuet:

Considerai o príncipe em seu gabinete. Dali partem as ordens graças as quais procedem harmonicamente os magistrados e os capitães, os cidadãos e os soldados, as províncias e os exércitos, por mar e por terra. Eis a imagem de Deus que, assentado em seu trono no mais alto dos céus, governa a natureza inteira... Enfim, reuni tudo quanto dissemos de grande e augusto sobre a autoridade real. Vede um povo imenso reunido numa só pessoa, considerai esse poder sagrado, paternal e absoluto; considerai a razão secreta, que governa todo o corpo do Estado, encerrada numa só cabeça: vereis a imagem de Deus nos reis, e tereis idéia da majestade real (BOSSUET apud CHEVALIER, s.d. p. 88).

É diante de tais acontecimentos que a burguesia:

[...] retomou seu discurso revolucionário e saiu em busca das conquistas que mais lhe interessavam naquele momento, ascensão política, por meio da qual, garantiria a ampliação de sua força material. Visto que sua participação política lhe garantiria acesso aos espaços de decisão acerca de novas possíveis regras de mercado almejadas. Nesse ínterim promoveu revoluções na Inglaterra e na França e de posse do poder implementou definitivamente a consolidação do capitalismo, estimulou o desenvolvimento

científico sem maiores pudores e distanciou definitivamente a Igreja da esfera do poder político (SILVA, 2004, p. 40-41).

Nesse contexto de consolidação do capitalismo e da burguesia como classe hegemônica, política e economicamente, que temos a emergência do Positivismo, como forma de pensamento que se pretendia livre de todo e qualquer laço com a medievalidade, no tocante à razão atrelada à fé e aos dogmas, ou a um grupo; livre de toda subjetividade, reflexo perfeito dos fatos e acontecimentos do passado (teoria do reflexo⁴¹).

Portanto, inicialmente essa corrente tem caráter revolucionário, utópico; como nos mostra Michael Lowy (2000, p. 37):

Considero que é importante ver a origem do positivismo e como ele se desenvolve historicamente, como ele vai se transformando historicamente. Pode-se dizer que a idéia de uma ciência da sociedade, elaborada segundo o modelo científico-natural, aparece particularmente no século XVIII. Pode-se encontrar em períodos anteriores alguns elementos dessa formulação, mas esta é realizada mais explicitamente no século XVIII, no momento em que se desenvolve a filosofia das luzes – o enciclopedismo – e a sua luta contra a ideologia dominante na época, a ideologia clerical, feudal, absolutista. Pode-se dizer que o positivismo moderno é filho legítimo da filosofia das luzes e, da mesma maneira que esta filosofia, ele tem em um primeiro período um caráter utópico, quer dizer, é uma visão social do mundo de dimensão utópica, crítica e, até certo ponto, revolucionária.

O primeiro a pretender elaborar uma “ciência” da sociedade, no sentido de elaborar um conhecimento livre dos “prejuízos” da subjetividade e dos interesses de classes foi, segundo Lowy (2000), Condorcet, filósofo enciclopedista. Para ele “a ciência da sociedade, nas suas várias formas, deve tomar o caráter de uma matemática social, ser objeto de estudo matemático, numérico, preciso, rigoroso” (LOWY, 2000, p. 37). Assim, criticava a postura que o conhecimento social vinha tendo naquela época, conhecimento esse que servia aos monarcas e à Igreja.

Condorcet considera que, como na marcha das ciências físicas os interesses e as paixões não perturbam, o mesmo deve acontecer nas ciências da sociedade; e, até o momento, esses interesses e paixões entravam, como elemento de perturbação, no conhecimento (Ibid., p. 37).

Libertar o conhecimento dos preconceitos, das paixões e dos interesses de classes, transformar a ciência da sociedade em ciência natural, ciência natural da sociedade, é esse o objetivo da filosofia das luzes. Vejamos como exemplo Saint-

⁴¹ Para os teóricos do Positivismo, os acontecimentos histórico-sociais deveriam ser registrados com toda a imparcialidade e pureza, livre dos valores e das pré-noções, e de todo e qualquer subjetivismo. Como uma imagem que se reflete no espelho, assim seriam captados e registrados os fenômenos histórico-sociais.

Simon, discípulo de Condorcet, que entendia que a ciência da sociedade deveria seguir os métodos e os modelos da biologia (fisiologia social).

Mas, ainda com Saint-Simon, podemos perceber o caráter crítico da teoria positivista. Para ele, a sociedade se relaciona a um organismo (organismo social), sendo as classes mais poderosas da época, clero e aristocracia, seus parasitas. Essa visão crítica, segundo Lowy, pode ser percebida até os princípios do século XIX, a partir de então, quando entra em cena a teoria de Augusto Comte, discípulo de Saint-Simon, a teoria positivista muda sua inclinação utópico-crítica e passa a conservadora e legitimadora da ordem estabelecida.

É importante notar a crítica que Comte faz a seus dois precursores para entender a virada da teoria positivista: “[...] ele os considerava demasiadamente críticos, negativos. Para ele, o pensamento tem que ser inteiramente positivo, dever-se-ia acabar com toda a crítica e negatividade, isto é, com a dimensão revolucionária desse pensamento” (Ibid., p. 38). Outra característica importante que pode nos evidenciar a mudança de que ora falamos, é o que Condorcet e Saint-Simon e mais tarde Augusto Comte entendem como preconceito. Condorcet e Saint-Simon lutam contra o “preconceito dogmático”, já Comte luta contra o “preconceito revolucionário”:

Pode-se perceber, então, que a palavra preconceito muda de função: para o positivismo em sua fase utópica, o termo preconceito serve a uma função revolucionária e crítica – é sempre o preconceito das classes dominantes, preconceito clerical, absolutista, obscurantista, fanático, intolerante, dogmático; com Comte, esse sentido muda, é o preconceito revolucionário de Condorcet, que apoiou a Revolução Francesa, ou revolucionário socialista de Saint-Simon. Deste modo a luta contra os preconceitos muda radicalmente de função: de uma luta utópica, crítica, negativa, revolucionária, passa a ser uma luta conservadora (Ibid., p. 39).

Outra peculiaridade dos dois momentos dessa corrente de pensamento é a diferença de sentido entre a “fisiologia social” de Saint-Simon, da qual já falamos anteriormente, e a “física social” de Comte, que postula que os fenômenos sociais são regidos por leis invariáveis, naturais, como as leis que regem a natureza.

Logo, o método utilizado para analisar esses fenômenos deve seguir o mesmo rigor científico e a mesma imparcialidade dos utilizados para analisar os fenômenos naturais, já que seguem pelo caminho da inevitabilidade, da invariabilidade, da previsibilidade, ou seja, o ser humano nada pode fazer a não ser aceitar (sábria resignação) o que lhe foi determinado no contexto do qual está inserido. A função do positivismo é ajudá-lo a entender o caráter imutável das coisas

e as benesses que o conformismo e a passividade perante essas coisas têm a lhe proporcionar, pois, segundo ele “[...] graças ao positivismo os proletários reconhecerão, com a ajuda feminina, as vantagens da submissão e de uma digna irresponsabilidade” (COMTE apud LOWY, p. 39).

E segundo Emile Durkheim:

É tarefa do positivista explicar aos estudantes que os fenômenos psíquicos e sociais são fatos como os outros, com os fatos naturais, são submetidos a leis que a vontade humana não pode perturbar. Como os fatos sociais não dependem da vontade humana, por consequência, as revoluções, no sentido próprio da palavra, são tão impossíveis quanto os milagres (LOWY, 2000, p. 41).

Ressaltamos que Comte e Emile Durkheim, seu discípulo, estavam vivendo numa época (1830) em que as condições históricas da burguesia haviam mudado: passou de classe que almejava o poder (*em si*) e que defendia um discurso revolucionário e contestador para a classe hegemônica (*para si*), abandonando seu caráter utópico-revolucionário em prol de uma postura conservadora, mantenedora da nova ordem que a mesma conquistara.

Abdicando das paixões revolucionárias, os preconceitos de classes e toda e qualquer subjetividade, que poderia vir a atrapalhar o bom desempenho do cientista da sociedade, chegaríamos, com a ajuda do “*sangue-frio*”⁴², a um conhecimento imparcial, objetivo, racional.

O que Comte, Durkheim e seus amigos chamam de preconceitos, prenoções, prejuízos é, simplesmente, aquilo que na sociologia do conhecimento se chamaria de **campo do que é experimentado como evidente**, quer dizer, aquele conjunto de convicções, de idéias, de atitudes do investigador e também de seu grupo social, que escapa a dúvida, a qualquer questionamento, a qualquer distância crítica (Ibid., p. 43, grifo nosso).

No campo da História, as teorias positivistas foram responsáveis por transformarem o historiador em um mero compilador, de maneira que:

[...] basta juntar um número suficiente de fatos bem documentados, dos quais nasce espontaneamente a ciência da história. A reflexão teórica, em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva um elemento de especulação (SCHAFF, 1983, p. 102-103).

⁴² Para Durkheim, utilizando-se do sangue-frio, o cientista social se livraria de todas as prenoções e sugestões irracionais.

A separação entre sujeito e objeto do conhecimento colaborou sobremaneira para alicerçar essa função no historiador, além de dar uma característica ontológica e teleológica aos acontecimentos históricos:

A famosa **lei dos três estados**, que Comte considerou uma descoberta de importância primacial, descreve o espírito humano em função de sua passagem por três estados – **Teológico, Metafísico e Científico**. Deste modo, o seu projeto de interpretação dos fenômenos sociais sob forma científica era considerado por ele como justificado, de certo modo, pela própria história: era a consequência inevitável de uma lei histórica necessária (GARDINER, 1985, p. 89, grifo do autor).

O historiador, sujeito passivo na relação de produção do conhecimento, apenas deveria registrar o fato, como este havia se dado, livre de qualquer parcialidade. A utilização das fontes escritas seria de fundamental importância para este fim, pois documentavam, com exatidão, o passado objetivado no presente pelo historiador.

A despeito da intenção de elaborar um conhecimento objetivo, asséptico, livre de toda e qualquer subjetividade, Michel Lowy (2000) critica tal pretensão com uma analogia interessante:

O Barão de Mùchhausen estava em seu cavalo quando afundou em um pantanal. O cavalo foi afundando, afundando, o pântano já estava quase chegando à altura do ventre do cavalo e o Barão, desesperado, não sabia o que fazer, temendo morrer ali junto a seu cavalo. Nesse momento, ele teve uma idéia genial, simples como o ovo de Colombo: ele pegou-se pelos seus próprios cabelos e foi puxando, puxando, até tirar a si mesmo e depois o cavalo, saindo ambos, de um salto do pantanal (LOWY, 2000, p. 43).

Dessa forma, o historiador, segundo as pretensões positivistas, poderia se livrar das suas paixões, dos seus interesses de classe, da sua subjetividade, apenas colocando de lado, ao produzir o conhecimento, tudo aquilo que pudesse atrapalhar a neutralidade científica do pesquisador.

A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito que se neutraliza enquanto sujeito para fazer aparecer o seu objeto. Ele evitará a construção de hipóteses, procurará manter a neutralidade axiológica e epistemológica, isto é, não julgará e não problematizará o real. Os fatos falam por si e o que pensa o historiador a seu respeito é irrelevante. Os fatos existem objetivamente, em si, brutos, e não poderiam ser recortados e construídos, mas sim apanhados em sua integridade, para se atingir a verdade objetiva, isto é, eles deverão aparecer “tais como são” (REIS, 2006a, p. 18).

É o que caracteriza o que ficou comumente conhecida como a “Teoria do Reflexo”, ou seja, o sujeito do conhecimento capta a imagem fiel do seu objeto, como um espelho, que reproduz fielmente aquilo que se coloca em sua frente.

É uma consciência “recipiente”, que recebe o objeto exterior em si, ou uma consciência “espelho”, que reflete o fato tal como ele é, ou, ainda, uma consciência “plástica”, que toma a forma dos objetos que se apresentam diante dela (Ibid., p. 18).

O modelo de ciência adotado por Comte em sua “física social” é o modelo das ciências naturais, logo o método utilizado por estas deveria servir de padrão para a produção do conhecimento social.

O “Positivismo”, no sentido comtiano, restringe o domínio do conhecimento aos fenômenos e às relações entre fenômenos; não podemos conhecer o que está para além da experiência, e as reivindicações metafísicas quanto ao conhecimento de inobserváveis “essências” reais e de “causas finais” são pretensões sem qualquer garantia. O modelo de investigação, em todas as esferas, deve portanto ser o dos processos adotados pelas ciências empíricas particulares, cujo único objetivo (segundo Comte) é descobrir as regras que governam a sucessão e a coexistência dos fenômenos (GARDINER, 1995, p. 89).

Esse modelo de interpretação da realidade, também chamado de “modelo mecanicista”, caracteriza-se pela separação entre sujeito e objeto do conhecimento. Nesta relação o sujeito que, mecanicamente, capta o seu objeto, o reproduz fielmente, livre de qualquer subjetivismo. O real existe objetivamente, independentemente do sujeito cognoscente, sendo as verdades produzidas por tal método universais, o que romperá com toda uma forma de interpretação do real baseada na perspectiva idealista e metafísica da Filosofia.

Tendo, com isso, adquirido o caráter de universalidade que ainda lhe falta, a filosofia positiva tornar-se-á capaz de substituir inteiramente, com toda a sua superioridade natural, à filosofia teológica e à filosofia metafísica, nas quais essa universalidade é hoje a única propriedade real, e que, privadas de um tal motivo de preferência, nada mais terão, para os nossos sucessores, do que uma existência histórica (COMTE apud GARDINER, 1995, p. 95).

Se por um lado os pressupostos teóricos positivistas representaram um avanço e uma revolução, trazendo à investigação dos fatos sociais o rigor metodológico das ciências da natureza e introduzindo uma nova forma de olhar sobre as fontes e os fatos históricos, por outro significou um retrocesso, na medida em que se tornou o baluarte dos interesses burgueses, contrariando assim o fundamento básico de sua doutrina – a imparcialidade; camuflou a realidade e subtraiu do homem seu papel fundamental na construção da história.

4.2. Marxismo:

Para compreender o marxismo, temos que entender o contexto histórico em que se desenvolveram suas idéias, expressão das grandes mudanças objetivadas nesse momento, que acabariam por favorecer uma nova relação com o conhecimento, de maneira que este pudesse ser usado para a transformação da realidade. Segundo Schaff (1983):

[...] estas idéias eram a expressão filosófica da revolução que desencadeou sobre o plano da concepção do mundo (no sentido de Weltanschauung) o desenvolvimento das ciências naturais que se produziu no fim do século XVIII e no princípio do século XIX. A astronomia, a geologia, a física, a biologia ou a química, todas as ciências exatas, pelas suas descobertas, traziam **a prova do caráter dinâmico da realidade**. No domínio das ciências naturais, o apogeu foi a teoria de Darwin sobre a evolução. No domínio do conhecimento dos fenômenos sociais, o historicismo de Marx foi o equivalente da teoria de Darwin pela força de seus efeitos cognitivos (SCHAFF, 1983, p. 191, grifo nosso).

Mas que “efeitos” seriam esses? Para chegarmos a essa resposta é necessário retomarmos os pressupostos gnosiológicos dos filósofos do Iluminismo, anteriores a Marx, para os quais as leis da natureza e as leis sociais tinham um caráter imutável – a-histórico; e que para se chegar a um conhecimento “confiável” da segunda teria que se aplicar a ela os métodos da primeira.

O conhecimento “verdadeiro” seria aquele desvinculado de qualquer paixão, de qualquer interesse, de qualquer influência que pudesse se colocar como empecilho, como barreira entre o cientista e seu objeto. A reviravolta de todo esse conjunto de pressupostos se dá com a filosofia marxista, cujas características são apresentadas por Schaff (1983):

O primeiro consiste numa apreensão radicalmente historicista de toda a realidade – natural e social. A historicidade é essencial à própria **realidade**, à própria existência, e não apenas às **representações** desta realidade no espírito: tudo o que existe é uma transformação, um processo.
[...] Tudo é uma transformação, um processo, mas esse ‘tudo’, é não apenas a nossa visão do mundo, a nossa concepção da realidade, mas o próprio mundo, a própria realidade que é material e existe objetivamente – fora de qualquer espírito e independente dele (Ibid., p. 192).

É interessante notar através dessa caracterização, como Marx supera o historicismo relativista e o idealismo hegeliano. Podemos melhor compreender o que aqui expomos se entendermos os pressupostos gnosiológicos do marxismo, que

defendem a correlação entre os fenômenos no processo histórico e a objetividade do conhecimento e que vão de encontro a toda uma tradição do pensamento ocidental, que entendia a história como “um encadeamento de idéias, engendrando-se uma às outras, de Platão a Heidegger, sem referência às sociedades em que estas teorias foram concebidas, expressas, discutidas” (BOURDÉ e MARTIN, 1983, p. 158. apud SILVA, 2004, p. 75).

Com relação ao historicismo relativista, tentaremos abordar essa superação de forma mais detalhada, evidenciando os principais pressupostos metodológicos dessa corrente, no tocante à problemática da objetividade do conhecimento social. Sobre essa questão tentaremos abordá-la a partir de uma crítica feita por Karl Mannheim, sobre a qual nos fala Lowy (2000), que se resume em um argumento de Max Weber contra o materialismo histórico.

Segundo Weber, a teoria marxista submete tudo ao seu fazer histórico-crítico, às suas determinações temporais e se esquece de se colocar, dentro dessa perspectiva, em sua própria proposta metodológica. Como uma “carruagem” (princípio da carruagem) que a um sinal pára para receber os passageiros, assim seria o materialismo histórico, que jazeria perante si.

E desse modo Mannheim desenvolve sua “sociologia do conhecimento”:

[...] a sociologia do conhecimento desmascara todo o mundo, inclusive o marxismo; já ninguém tem máscara, todos são apresentados como relacionados a posições sociais determinadas. A superioridade da sociologia do conhecimento em relação ao marxismo seria o fato de não haver mais exceções, não haver mais privilégios, todos foram desmascarados, todas as teorias, ciências, interpretações da realidade econômica, social e histórica, vinculadas ou dependentes de uma posição social. Não se trata só de desmascarar, se trata também de reconhecer a contribuição parcial de cada um desses pontos de vista: cada um contribui para o conhecimento da realidade, mas é uma contribuição limitada (LOWY, 2000, p. 82).

Então vejamos: segundo o historicismo relativista de Mannheim, todo conhecimento é um conhecimento vinculado à determinada posição social, logo parcial; segundo ele chegaríamos ao conhecimento efetivo, objetivo da realidade com a síntese dinâmica dessas várias posições, desses vários pontos de vista, dessas várias posições sociais determinadas, sendo a base social para essa realização os “intelectuais desvinculados” (*Freischwebende Intelligenz*):

Portanto, segundo Mannheim, o dever do intelectual não é o de se transformar em porta-voz de tal ou qual classe social, como acontece muitas vezes, mas de tomar consciência de sua própria missão, de sua

'predestinação a tornar-se o advogado dos interesses espirituais do conjunto da sociedade'. Essa é a formulação de Mannheim (Ibid., p. 84).

Percebemos desse modo que o conhecimento parcial não tem valor objetivo para o relativismo (valor limitado), ou esse valor não pode ser medido, pois se cada um tem sua própria posição em relação às coisas, uma posição não pode ser mais verdadeira, ou mais objetiva que a outra; ou seja, o que é verdade para uma pessoa, pode não ser verdade para mim, e o que foi verdadeiro em uma época, pode não ser mais em outra. A solução desse dilema só se resolveria com a síntese de todas essas posições parciais, ou seja, a totalidade formada de todas as visões, opiniões, posições sobre determinado objeto, fato, fenômeno, etc.

Para o marxismo, o conhecimento social não perde seu valor objetivo por estar vinculado a uma determinada classe, não há contradição entre conhecimento científico e posição de classe:

O conceito de 'representante científico de classe' também se encontra em Marx. Aparece em [...] A Miséria da Filosofia, de 1847, onde ele escreve o seguinte: 'Os economistas são os representantes científicos da classe burguesa'. Então, não existe apenas a representação política ou literária, existe também a representação científica de classe. Portanto, para Marx, ciência e representação científica de classe não são contraditórios. É possível fazer ciência a partir de uma relação dialética entre ciência e representação de classe (Ibid., p. 96).

Outra questão importante é sobre a parcialidade/totalidade e a objetividade do conhecimento social. Segundo Schaff (1983):

[...] a objetividade da verdade é uma coisa, a totalidade da verdade é outra. Dito de outra maneira: não se deve confundir a questão da objetividade e a questão do absoluto (no sentido da totalidade e da imutabilidade) da verdade. A verdade parcial não é absoluta, mas é objetiva. É nesta afirmação que reside a solução anti-relativista do problema do historicismo (SCHAFF, 1983, p. 196).

Além disso, o que talvez representasse a resposta para a provocação de Weber do princípio da carruagem, é que o relativismo não considera o fato de que as verdades históricas são cumulativas e estão imbricadas umas as outras dentro de um processo histórico evolutivo. Se não se percebe isso, se nossa visão é ofuscada pelo brilho da transformação e esquecemos a questão da evolução, não poderemos nunca entender ou conceber qualquer conhecimento como objetivo:

Tal é exatamente, com efeito, o essencial da argumentação do relativismo histórico, [...] ou seja, a negação do caráter cumulativo das verdades históricas particularmente importante para nós. E é apenas nesta condição que conclusões relativistas podem ser reduzidas a partir da verificação da

variabilidade histórica das opiniões: *implicamos* através desta negação, conseqüência de um fundamento metafísico definido, que estamos tratando com uma série de opiniões distintas, sem nenhuma relação entre elas, que não tratamos de um desenvolvimento, mas de fenômenos isolados que são unicamente redutíveis às condições históricas determinadas (Ibid., p. 197, grifo do autor).

Seria falta de rigor epistemológico, se Marx se desvencilhasse das suas posições de classe, das suas determinações sociais. O que o materialismo histórico propunha era justamente o combate a essa crença, ao caráter imparcial do cientista social, do conhecimento social, professado pelo Positivismo. O próprio Marx demonstra sua posição teórica a respeito, quando escreve em *A Miséria da Filosofia*: “Da mesma maneira que os economistas são os representantes científicos da classe burguesa, os socialistas e os comunistas são os teóricos da classe proletária” (LOWY, 2000, p. 102) e no Prefácio de *O Capital*, 1873: “[...] na medida que a minha crítica da economia política representa uma classe, não pode ser senão a classe cuja missão histórica é a destruição do modo de produção capitalista e a abolição final das classes, isto é, o proletariado” (LOWY, 2000, p. 103).

E finalizamos com Lowy (2000, p.103):

Isso é importante para se ver que o “princípio da carruagem”, [...] a propósito de Marx Weber e Mannheim, não funciona em relação a Marx. Marx não se limita a desmascarar os outros economistas (Ricardo, Smith, Malthus, etc.) ele também tirou sua própria máscara, e mostrou sua verdadeira face, se apresentou claramente, explicitamente, como um representante de um ponto de vista de classe determinado, que é o ponto de vista do proletariado.

Vimos até agora categorias de fundamental importância para entendermos o materialismo histórico; categorias como o da objetividade e da totalidade do conhecimento, etc., porém outras categorias são imprescindíveis para a compreensão da corrente teórica abordada: forças produtivas, relações de produção e a de modo de produção (MP).

Tais conceitos, devido sua grande complexidade, já levantaram muitas divergências e polêmicas, uma delas refere-se à famosa e equivocada crítica do “reducionismo econômico”, nos diz Hobsbawm (1998, p. 177):

[...] a análise de uma sociedade, a qualquer momento de seu desenvolvimento histórico, deve começar pela análise de seu modo de produção: em outras palavras, (a) a forma tecno-econômica do “metabolismo entre homem e natureza” (Marx), o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a transforma pelo trabalho; e (b) os arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado.

Podemos entender isso de uma maneira mais simples, explicitando cada uma das categorias que compõe e determinam o MP: “as forças produtivas” e as “relações sociais de produção”.

Segundo Netto (2007), as forças produtivas correspondem ao conjunto dos elementos formados pelos **meios de trabalho**, ou seja, “tudo aquilo que se vale o homem para trabalhar”, **objetos do trabalho**, “tudo aquilo [...] sobre que incide o trabalho humano”, e **força de trabalho**, que é a força motriz e transformadora do homem, qual se produz “os bens úteis à satisfação de necessidades”.

Ainda sobre as forças produtivas, temos que entendê-las como o conjunto das técnicas e tecnologias desenvolvidas pelo homem, em cada estágio da sua vida, que puderam contribuir para o aperfeiçoamento de suas tarefas e o aumento de sua produtividade; além disso, com o desenvolvimento das forças produtivas: “[...] o homem também foi organizando a produção junto com seus semelhantes, distribuindo tarefas e benefícios entre os membros da sociedade” (RODRIGUES, 2002. p. 39).

Desse modo, vemos que o trabalho além de intermediar as relações homem/natureza, também se manifesta como intermediário nas relações entre o homem e ele mesmo: “[...] como esta organização da produção advém da capacidade humana de racionalizar tarefas no sentido do aumento da produtividade social, a divisão do trabalho é também parte do conjunto das forças produtivas” (Ibid., p. 39).

Dessa forma, como demonstra Netto (2007), “as forças produtivas inserem-se em relações de caráter técnico e relações de caráter social, estritamente vinculadas”. Assim as relações de caráter técnico correspondem ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas em cada época, que se subordinam às relações sociais de produção.

Segundo Rodrigues (2002), é relevante notar que a divisão social do trabalho se relaciona, em cada momento histórico, com as formas de propriedade existente no seio das diversas sociedades, logo não podem ser entendidas como uma simples divisão de tarefas. E é a partir dessa análise, que desenvolveremos o conceito de “relações sociais de produção”, pois:

As relações de propriedade, portanto, são a base das desigualdades sociais, na medida em que a divisão do trabalho possibilitou a existência de homens que trabalham para outros, porque o fazem com os meios dos outros; e de homens que não trabalham porque têm meios e podem fazer

com que outros trabalhem para si. A esses modos específicos de organização do trabalho e da propriedade Marx e Engels deram o nome de 'relações sociais de produção' (RODRIGUES, 2002, p. 39-40).

Logo, o conceito de MP se relaciona aos outros dois apresentados acima, de modo que:

Cada época histórica possui um conjunto de forças produtivas desenvolvidas, sob o controle dos homens que nesta época vivem e, ao mesmo tempo, um conjunto instituído de relações sociais de produção, que são o modo pelo qual os homens assumem o controle sobre as forças produtivas, isto é, as relações de propriedade. A este conjunto total Marx e Engels chamaram 'modo de produção' (Ibid., p. 40).

Isto posto, podemos compreender melhor a questão que nos coloca Rodrigues, no tocante à dubiedade do pensamento marxista: ao mesmo tempo analítico e normativo.

Analítico porque se propõe a analisar as sociedades de maneira objetiva, captando a realidade como a mesma se mostra, ou seja, se aproximando dos métodos das ciências sociais; normativo porque dá um tom utópico a sua teoria, ou seja: "[...] pretende vislumbrar como a realidade deveria ser, construindo uma utopia em nome da qual seria necessário agir para transformar essa realidade, valorativamente caracterizada por ele como iníqua" (Ibid., p. 36).

Esse sentido evolucionista da teoria marxista, que pretende superar a sociedade classista por uma sociedade sem classes, identificando na própria história as bases científicas para tal crença, fazem alguns teóricos classificarem o marxismo como uma "filosofia da história". É dessa compreensão que parte as análises de Reis (2006a) sobre a questão:

Como filosofia da história, o marxismo é, portanto, uma síntese de todas as grandes filosofias da história de sua época: a negatividade hegeliana, a vontade geral revolucionária de Rousseau, o progresso racional iluminista, a superação da metafísica comtista, o evolucionismo darwinista. O sentido da história é a emancipação dos homens pela ação de um sujeito coletivo – o proletariado – que implantaria o universal humano, fazendo cessar a luta de classes (REIS, 2006a, p. 60).

Dessa forma, a história das sociedades seria a história da luta de classes e da evolução dos modos de produção em que essas lutas se delineiam, tendo sua origem no modo de produção escravista antigo, passando pelo modo de produção feudal e capitalista, até, finalmente, chegar ao modo de produção comunista, fim lógico da trajetória das sociedades humanas.

Contrariamente a esse entendimento Vilar (1982) entende que o marxismo não é uma “filosofia da história”, embora proponha um projeto de sociedade ainda não existente. Para Marx a história é racionalmente construída e estruturada podendo, portanto, ser captada objetivamente; fato que não classificaria o marxismo como uma “filosofia da história”.

Na verdade não era a intenção dos criadores do marxismo uma compreensão tão mecânica e linear do progresso histórico das sociedades. É fato a influência smithiana em Marx – caracterizada pela teoria evolutiva da história em quatro estágios: caça, pecuária, agricultura e comércio –, como também a influência do evolucionismo de Darwin e das idéias Iluministas; porém, o próprio Marx deixava claro que toda sua construção teórica devia ser comprovada empiricamente em cada caso específico e, segundo Fontana (2004), protestava, em uma das “cartas russas”⁴³, contra o intento de alguns em:

[...] metamorfosear meu esboço histórico da gênese do capitalismo no ocidente europeu numa teoria histórico-filosófica da marcha geral que o destino impõe a qualquer povo, sejam quais forem as circunstâncias históricas em que se encontrem (MARX apud FONTANA, 2004, p. 212).

Prova mais enfática do que horas expomos foi a produção de quatro esboços analíticos⁴⁴ nos quais Marx vislumbra a realidade da Rússia como a melhor experiência de se passar a uma sociedade socialista sem, contudo, experimentar, segundo ele, “as cruéis leis do capitalismo” (MARX apud FONTANA, 2004, p. 213).

Nessa perspectiva se mantêm insustentáveis as análises que classificam o método marxista como uma “filosofia da história”, como um método rígido de análise do real, ou como uma teoria da história com sentido evolucionista e linear. Fica claro, a partir dos esboços sobre o caso russo, a visão de História de Marx:

[...] uma visão da história que dificilmente podia encaixar-se nos esquemas de 1859 - um esquema que podia ser qualificado, a partir da nova perspectiva mais aberta, de uma “teoria histórico-filosófica geral” – já que essas novas formulações admitiam a existência de diversas vias de evolução, ainda que todas acabassem conduzindo ao mesmo ponto final, e obrigavam a levar em consideração “as circunstâncias históricas” e o “meio histórico”, conceitos que dificilmente poderiam reduzir-se apenas às forças produtivas e às relações de produção (Ibid., p. 213).

⁴³ Sobre as “cartas russas” ler Fontana (2004, p. 213).

⁴⁴ Esses esboços foram produzidos como resposta a carta de Vera Zasulich, que inquiria Marx a tratar de uma questão referente à comunidade camponesa russa. Para maiores informações ver Fontana (2004, p. 213).

Logo, não entendemos o conceito de modo de produção à maneira dos “marxistas vulgares”, que professam que as relações políticas e culturais de certa sociedade são meros reflexos da base econômica dessa sociedade, ou seja, a questão reducionista que subjuga a superestrutura à base econômica. Sobre isso nos fala Wood (2003):

Um modo de produção é não somente uma tecnologia, mas uma organização social da atividade produtiva; e um modo de exploração é uma relação de poder. Ademais, a relação de poder que condiciona a natureza e a extensão da exploração é uma questão de organização política no interior das classes contendoras e entre elas. Em última análise, a relação entre os apropriadores e produtores se baseia na força relativa das classes, e isso é em grande parte determinado pela organização interna e pelas forças políticas com que cada uma entra na luta de classes (WOOD, 2003, p. 33).

Agora, que traçamos um breve panorama sobre as principais características do Marxismo, analisaremos uma corrente, de importância ímpar para a História, pois, de suas críticas, brotaram férteis discussões, que revolucionariam a pesquisa e o saber histórico.

4.3. A “Escola dos Annales”:

A *Escola dos Annales* foi fundada em 15 de janeiro de 1929, data em que foi publicada pela primeira vez a revista *Annales d'histoire économique et sociale*⁴⁵. Seus diretores, Lucien Febvre e March Bloch, ambos professores da Universidade de Estrasburgo, tinham como meta “*privilegiar o campo da história econômica e social*”, como já apontava o título da revista, além de “abrir-se às outras ciências sociais e de romper os compartimentos especializados dos historiadores com períodos ou temáticas concretas” (FONTANA, 2004, p. 267).

Juntamente com estes encontramos publicando artigos na revista nomes como Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel de Le Roy Ladurie, responsáveis por alicerçar uma série de reivindicações que, como mostra Jacques Le Goff (1988), remontaria o século XVIII, e cujos grandes expoentes dessa nova forma de encarar a história estão Voltaire, Chateaubriand, Guizot, Michelet e Simiand.

⁴⁵ De 1939 a 1941 passou a se chamar *Annales d'histoire sociale*, em que a subsunção à palavra economia demonstra bem as divergências entre os dois diretores da revista, Bloch e Febvre. Já em 1946 é intitulado por Febvre de *Annales. Economies, Sociétés Civilisations*. Tal denominação se manterá até 1993.

São nítidos nesses pensadores os traços característicos daquilo que, posteriormente, se convencionou chamar de “Escola dos *Annales*”. Perceberemos melhor o que ora expomos se os deixarmos falar por si próprios:

Talvez aconteça em breve, na maneira de escrever a história, o que já aconteceu na física. As novas descobertas levaram à proscricção de antigos sistemas. Vai-se querer conhecer o gênero humano naquele detalhe interessante que constitui, hoje, a base da filosofia natural [...]. É bom que existam arquivos de tudo, para que se possa consultar, se necessário; e atualmente encaro todos os livros volumosos como dicionários. Contudo, depois de ter lido três ou quatro mil descrições de batalhas, e o teor de algumas centenas de tratados, percebi que, no fundo, quase não estava mais instruído. Só aprendia acontecimentos (Voltaire, 1744, apud LE GOFF, 1988, p. 37-38).

Mas qual seriam essas reivindicações, das quais falamos anteriormente? Primeiramente assistiremos a uma crítica do fato das produções versarem quase exclusivamente sobre a História Política, mais especificamente a pequena História Política, no qual eram cultuados os grandes nomes, as grandes personalidades, reis, príncipes, etc.

Outrossim, o ataque a importância dada à investigação da origem dos fenômenos e acontecimentos “em vez de estudar e compreender primeiro o tipo normal, procurando-o e determinando-o na sociedade e na época em que ele se encontra” (SIMIAND, 1903, apud LE GOFF, 1988, p. 42).

Essa nova forma de pensar a História lança suas críticas e suas novas bases, superando a historiografia tradicional e seu apego à narrativa dos acontecimentos e à exaltação dos feitos dos indivíduos (reis, imperadores, generais, etc.); substituindo a história política por uma história-problema, ou seja, “[...] os problemas de uma história para o tempo presente, para nos permitir viver e compreender ‘num mundo em estado de instabilidade definitiva’” (LE GOFF, 1988, p. 34), o que sintetizaria o “método regressivo”, ou seja, os problemas do tempo presente condicionando a volta ao passado.

Uma história da totalidade⁴⁶, caracterizada pelo desejo de uma formulação global do social, qual seja, uma história Interdisciplinar:

[...] a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras. Como dizia Febvre, com o seu característico uso do imperativo: ‘Historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, e sociólogos, e psicólogos’ (BURKE, 1991, p. 12).

⁴⁶ Estamos nos referindo aqui à primeira e segunda geração dos *Annales*.

Aborda-se a história com ênfase nos múltiplos tempos:

A curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (e múltiplo) das conjunturas, a longa duração das estruturas; além de que o próprio tempo longo, estrutural, é diferente em seus ritmos dependendo de quais estruturas se trate (o mental, por exemplo, muda mais lentamente do que o econômico, e este mais do que o técnico) (CARDOSO, C. F., 1997, p. 08).

Ainda, segundo seus seguidores, uma história que revolucionou o olhar sobre as fontes:

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (LE GOFF, 1988, p. 28).

Podemos identificar nos *Annales* três momentos distintos: um que vai de 1920 a 1945 que “[...] caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos”, um segundo momento, que se inicia após a Segunda Guerra Mundial, “[...] que mais se aproxima verdadeiramente de uma ‘escola’, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a ‘história serial’ das mudanças de longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel” (BURKE, 1997, p. 12); e um terceiro, que se inicia por volta de 1968, caracterizado, pela fragmentação, pelo interesse em uma história sociocultural em detrimento da socioeconômica e uma volta à história política e narrativa.

Sobre os *Annales* traçaremos uma comparação das características desse grupo com a corrente marxista, esboçada por CARDOSO (1997), – no que contribui para elucidar questões postas nesse estudo –, que assim se estabeleceria:

1. A questão da tentativa de formulação de uma síntese global dos acontecimentos (metanarrativas);
2. A impossibilidade da captação da realidade como a mesma se mostra (teoria do reflexo invertido);
3. A questão das especificidades de cada época histórica;
4. A questão da interdisciplinaridade entre as ciências, ou seja, a crítica à fragmentação do saber; e, em alguns casos, um maior relevo dado às determinações econômicas sobre o social.

Dessa maneira, para CARDOSO (1997): há, na verdade, muito maior compatibilidade entre marxismo e as idéias do grupo dos *Annales* do que do primeiro com tendências supostamente marxistas, como as de Louis Althusser e seguidores ou as da chamada Escola de Frankfurt (CARDOSO, C. F., 1997, p. 09).

Cabe ressaltar que tal comparação se refere, especificamente, a primeira e segunda geração dos *Annales*, mas, ainda assim, apresenta o problema de não expressar o que foi o movimento⁴⁷ dos *Annales* em seus diversos momentos, com suas diversas matizes teórico-metodológicas, visto que é uma comparação generalizante de um movimento plural e mesmo conflitante já entre suas idéias originárias. Basta lembrarmos que entre os próprios diretores da revista, no momento de sua criação, Bloch e Febvre, havia muitas divergências:

Febvre queixava-se a Albert Thomas de que não era o tipo de revista “viva” que ele quisera, atribuindo, ao menos em parte, a culpa a Bloch: “meu co-diretor é muito historiador e muito erudito”. A ele interessava mais a história cultural e religiosa do que da economia, que era o terreno que Bloch explorava com mais seriedade (FONTANA, 2004, p. 269).

Da criação de *Annales* até a morte de Marc Bloch, em 16 de junho de 1944, este perde cada vez mais espaço na revista, passando a direção da mesma unicamente à Febvre. Nas suas críticas a história política, elabora mais objetivamente a metodologia que deveria permear as preocupações:

– A metodologia utilizada para a investigação histórica é científica, mas não o seu produto. “Se Bloch falava sem vacilação da História como ‘ciência dos homens no tempo’, Febvre lhe nega essa condição e a define como ‘o estudo cientificamente elaborado das diversas atividades e das diversas criações dos homens de outros tempos’” (Id., 1998, p. 206). “O faire de l’histoire não é o mesmo que faire l’histoire” (REIS, 2006, p. 45); o real e o pensado são dimensões totalmente diferentes.

– “Ela não é uma história econômica e social – mesmo que a revista se definisse nesses termos inicialmente – porque a economia não merece uma posição de privilégio e ‘social’ não quer dizer nada” (FONTANA, 2004, p. 273).

– Direcionar-se-ia no sentido de buscar uma totalidade dos diversos fenômenos que compõe a vida humana, sem hierarquizá-los de nenhuma forma.

⁴⁷ Os diretores da revista nunca quiseram que este movimento fosse encarado de forma fechada, como a acepção da palavra “escola” remete. Sobre isto consultar Reis (2006).

“Isto é, uma licença para misturar tudo alegremente, sem regras nem prioridades” (Ibid., p. 273).

– A necessidade de interlocução da História com as outras ciências sociais, modernizando os seus métodos, que até o presente se restringira às fontes escritas.

Para além das pretensões antimetódicas de Febvre, que poderiam levar a revista “[...] talvez à sua dissolução em um tipo de literatura estimulante” (Ibid., p. 274), revigora-se às análises da história econômica e social, com a chegada das contribuições de Labrousse e Braudel.

A contribuição concretizar-se-ia em uma das obras mais sérias que a escola produziu nestes anos, *Historie économique et sociale de La France*, na qual, contradizendo especificamente ao Febvre de 1941, Labrousse diz na introdução: “esta história econômica e social, enfatiza com pleno direito a economia que é a que põe tudo em movimento” (Ibid., p. 274).

Braudel ainda elabora o que ficou conhecido como a teoria dos três tempos da história, ou na aceção de Alain Guerreau o “motor dos três tempos”: a curta, média e longa duração, conforme afirma Fontana (2004, p. 277).

O problema é que todas essas realidades têm ritmos diversos: existem ciclos econômicos, uma conjuntura social e “uma história particularmente lenta das civilizações”. Por baixo, “mais lenta ainda que a história das civilizações, quase imóvel, uma história dos homens em relação com a terra que os sustenta e nutre”.

Para Reis (2006), a grande revolução proporcionada pelos *Annales* foi, justamente, ter construído uma nova noção de tempo histórico. Aí está sua originalidade e o que lhe permite ser identificada como uma “escola” efetivamente, pois, segundo o autor: “uma ‘nova história’ só aparece quando se realiza uma mudança significativa na representação do tempo histórico” (REIS, 2006, p. 29). Reside neste fato a própria mudança na maneira como os homens se relacionam com seu mundo, como estes passaram a apreendê-lo, e como estes o re-significaram.

A Europa e, mais especificamente, a França, após as guerras de 1914 e 1945 – que destruíram sua supremacia, deslocando para a América o novo centro de onde irradiava as decisões mundiais – viu-se diante da “finitude”; abalada nas suas convicções mais fortes: era preciso elaborar um novo conjunto de pensamento que permitisse uma “evasão”, ou seja, “uma administração feliz do vivido. [...] proteção contra a descontinuidade, contra o desconhecido, contra a finitude, contra

a corrupção temporal” (Ibid., p. 42). A escola dos *Annales*, com sua nova noção de tempo histórico, foi essa fuga, essa droga, que, bem administrada, ofereceu a “nova utopia” que se alastraria da Europa para o mundo.

[...] os *Annales* representaram uma nova forma de busca da “salvação”, i.é, da estabilidade e harmonia utópicas. As “estratégias de fuga” da história são diferentes, mas o resultado visado é o mesmo: o controle da mudança brusca, o controle da alteridade e irreversibilidade pela suspensão do devir e a construção da permanência, da identidade, da paz (Ibid., p. 42).

A partir de 1956 quando da morte de Febvre, a revista ganhava amplitude cada vez maior no cenário internacional, principalmente nos Estados Unidos, onde serviu como opção mais branda em relação às idéias comunistas da teoria marxista.

[...] *Annales* é radical no estilo, mas acadêmica na forma e conservadora do ponto de vista político; toca as questões de história econômica e social sem riscos de contágio marxista, contando, como garantia, com uma equipe de ex-comunistas reconvertidos como Emmanuel Le Roy Ladurie [...] ou François Furet (FONTANA, 2004, p. 278).

Fica bem delineada a função política e ideológica a que os *Annales* têm se prestado. Como nos demonstra Fontana (1998), a preocupação excessiva com a metodologia, ou como o mesmo denomina: a “febre metodológica” dos seus membros demonstra a falta de uma teoria e um pensamento coerente para explicar os problemas a que se prestam suas investigações, além do que, rechaçam o que definem como os “mitos do progresso e da revolução” (Id., 1998, p. 213):

Não há progresso mais que no terreno científico; não nos domínios do político ou do social. Dessa postura de Ferro custa pouco para passar à de Braudel, para quem uma das estruturas permanentes da história é que toda a sociedade é hierarquizada, e que, depois de um discurso pouco coerente sobre a resistência “anti-capitalista” das economias “submersas” – depois de uma apologia do trabalho negro e da fraude fiscal -, acaba afirmando que o capitalismo é inevitável (Ibid., p. 214).

Sendo assim *Annales*, além de servir em alguns momentos como opção conservadora e anti-revolucionária, contrapondo-se às perspectivas críticas mais radicais, como o marxismo, conviveu com os regimes totalitários na Segunda Guerra Mundial sem maiores descompassos, propondo “um funcionalismo eclético como fórmula de troca de qualquer interpretação evolutiva” (Ibid., p. 214), o que tem efetivado sua principal função, qual seja: “a de limpar o terreno de soluções alternativas, demonstrar a inutilidade das revoluções e desviar a atenção dos grandes problemas ao ‘jogo obscuro’ das sociedades” (Ibid., p. 214-215).

4.3.1. O Referencial Curricular de História da Fundação Bradesco e a Escola dos Annales

O Referencial Curricular de História da Fundação Bradesco, foi implantado na escola de São Luís, de forma ainda preliminar, já no início de 2005. Esse referencial é estruturado da seguinte forma: introdução – onde debate questões teórico-metodológicas da área, problematizando conceitos como o de tempo histórico, fontes históricas, etc., além de propor objetivos e conteúdos para a disciplina –, avaliação e bibliografia.

A elaboração desse referencial contou com a coordenação do Departamento de Educação Básica do Setor de Currículo, Ensino e Desenvolvimento Profissional da Fundação Bradesco, e assessoria das professoras Antônia Terra⁴⁸ e Denise Gonçalves de Freitas.

Apesar de conter fragmentos de citações do mais variados autores: Karl Marx, Eric Hobsbawm, Perry Anderson, Jean Chesneaux, Jacques Le Goff, Fernand Braudel, Henri Lefebvre, Claude Lévi-Strauss, etc., alguns dentre os quais adeptos do materialismo histórico dialético, a orientação teórico-metodológica do referencial se enquadra, predominantemente, dentro da corrente de pensamento que ficou conhecida como *Escola dos Annales*.

Em suas linhas mestras apropria-se das discussões dessa escola de pensamento, adaptando-as às demandas educacionais da atualidade – mais especificamente as do construtivismo –, no sentido da busca de uma formação histórica que desenvolva nos alunos uma atitude mais condizente com os novos padrões de sociabilidade da sociedade capitalista contemporânea.

É nesse aspecto que o referencial apela para aquilo que tem sido uma das funções primordiais da disciplina história ao longo do tempo, qual seja: a construção de identidades e de valores que se orientem para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo ou lugar.

Tal comportamento se assemelha a função do ensino de história no Estado Novo, que visava impedir o alastramento das idéias comunistas no Brasil e

⁴⁸ A Prof^a. Dra. Antônia Terra de Calazans Fernandes é graduada e mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, e doutorada em História Social pela Universidade de São Paulo, USP. Atualmente é professora da PUC/SP e já realizou diversas atividades de formação de professores, assessorias, etc. junto aos mais variados órgãos e entidades, dentre eles a Fundação Roberto Marinho, MEC (elaboração dos PCN's de História do ensino fundamental), Prefeitura Municipal de São Paulo, Fundação padre Anchieta e Fundação Bradesco.

desenvolver o sentimento nacionalista⁴⁹, e, também, na ditadura militar, no qual a disciplina de OSPB serviu para alicerçar um civismo baseado na obediência às regras e costumes daquela sociedade.

Na parte que trata da Educação Infantil, o referencial privilegia o trabalho com a seguinte temática: “*Jogar e brincar é só começar*”, o que se justificaria pela necessidade de:

[...] formar no aluno atitudes de valorização da vida social e cultural, e de respeito aos outros nas situações de convivência comum. Como o estudo da história fortalece laços de identidade, os temas remetem para vivências semelhantes entre os seres humanos em geral (em uma longa temporalidade) e construções regionais da cultura brasileira (FUNDAÇÃO BRADESCO. Referencial Curricular de História, 2004, p. 50).

Nessa concepção, o trabalho pedagógico com jogos teria a grande vantagem de valorizar o universo particular do aluno e propiciar a percepção de relações conflituosas, na medida em que nas suas relações com outras pessoas possa entender que “as vontades e os sentimentos dos outros podem ser diferentes dos seus”. Além disso, “os jogos infantis favorecem debates sobre regras, modelos de comportamento que são importantes” (Ibid., p. 49), proporcionando a observância de valores, hábitos, costumes e certas regras de convivência, necessariamente compartilhadas por todos, o que reitera a nossa análise sobre a função da disciplina de história como estratégia para construção de identidades nacionais.

Para as séries iniciais do Ensino Fundamental apela-se para o trabalho com as temáticas que se relacionem ao cotidiano do aluno, “estabelecendo relações históricas do presente e do local com outros tempos, espaços e sociedades”, assim como atividades que promovam o respeito à pluralidade cultural, “através dos estudos de diferentes grupos, povos e sociedades”, integrando assim “os laços de identidade com a sociedade brasileira e latino-americana, bem como a construção de identidades históricas com o local onde moram”.

Segundo Arce (2005), um ensino de história pautado predominantemente no local, na comunidade, nos regionalismos, reforça a crença que “falar e escrever sobre sua história e ouvir a história de seus colegas é mais importante do que amontoados de fatos passados”. É o caráter anti-histórico dessa corrente

⁴⁹ Para saber mais sobre o papel da educação na construção do nacionalismo na era Vargas ver Brito (2006).

pedagógica, que aliada à nova perspectiva de tempo histórico dos *Annales* – o tempo das longas durações –, acabar por subtrair

O sentido da história (e) o futuro deixa de ser preocupação para os indivíduos, que, mergulhados no cotidiano fragmentado, trocam as grandes lutas da humanidade por 'pequenas lutas', transformações particularizadas de cotidianos particularizados, 'o imediato toma lugar do mediato' e o ser humano perde a noção de humanidade (ARCER, 2005, p. 48).

Tanto em um nível de ensino quanto no outro, o que se percebe é a grande preocupação em trabalhar com temáticas que formem nos alunos valores de pertencimento a um grupo e um local, de respeito a certas normas e regras de sociabilidade e de percepção das diferenças. Porém, o que não evidenciamos é a necessidade de uma análise histórica que possa produzir nos alunos a compreensão de como se originam as diferenças e desigualdades e de como estas se materializam, radicalmente, na sociedade capitalista atual.

Um trabalho que pretende perceber a realidade, permeada por grandes desigualdades, conflitos e contradições, sem vislumbrar uma análise histórico-crítica, dessa mesma realidade, acaba por naturalizar tais diferenças, numa abordagem culturalista que descamba em uma espécie de niilismo, onde o sujeito se vê diferente, percebe a diferença, mas não luta para combatê-las; não entende o contexto histórico da sua produção.

Cabe ressaltar a função social que cumpre esse tipo de educação na sociedade capitalista atual, no sentido de dirimir os conflitos sociais e as diferenças entre grupos, favorecendo um clima mais propício ao mercado. Também cabe ressaltar que o acelerado processo de mundialização da economia – que tem derrubado as barreiras fronteiriças entre as mais diversas nações do globo –, precisa ser encarado de forma positiva, daí a necessidade de minimizar os conflitos que possam advir de tais relações.

Moraes (2006), na parte IX do seu livro, "Educação pelo amor de Deus!", nos revela o poder da educação frente a um "problema que tomou proporções assustadoras" (MORAES, 2006, p. 165) – a violência. Vandalismo, uso de drogas, roubos, assaltos, etc., além do que ele denomina de "guerrilhas rurais" – se referindo às ocupações de terras nas áreas rurais –, estariam tirando a paz tão necessária ao livre mercado; afinal, pondera ele, "Quem investe em um país onde não se respeita o direito de propriedade?" É inconcebível, para ele, que um país com "tanta terra, água, sol e recursos naturais" venha "exibir tanta deterioração social" e reafirma:

“Temos de virar esses números, especialmente os da educação, que é fundamental para sonharmos com qualquer tipo de espetáculo, seja ele de crescimento, de progresso social, de respeito mútuo ou de paz nos lares” (Ibid., p. 168).

É bem enfático no seu discurso a relação entre educação e paz social, inclusive no campo, sem a qual os investimentos capitalistas ficariam prejudicados. A educação é encarada como elemento essencial para sanar os problemas sociais ocasionados pelos fatores que, para Moraes (2006), fica caro admitir.

Entende-se que a proposta de formação para a diversidade e para a diferença sintetiza, na verdade, a necessidade de educar para o mundo permeado por novas relações produtivas – substituição da base rígida do fordismo/taylorismo pela flexível do toyotismo –, e por um mercado em escala planetária, que originam interações culturais diversificadas, onde os vários costumes, crenças, idéias se chocam, devendo a educação criar sentimentos de não-agressão, de não-resistência, de assimilação e adaptação a esse novo cenário.

A educação no mundo pós-moderno se destina a formar o indivíduo para o mundo fragmentado: fragmentação da produção – operada pela produção flexível; do mercado – no tocante à produção de mercadorias individualizadas e diferenciadas; da classe operária – onde a crise do sindicalismo expressa sua faceta mais marcante; do discurso e da atividade política – expressa na redução das lutas por direitos e seu deslocamento para “a denúncia das injustiças” (FREDERICO apud DUARTE, 2001, p. 78).

Para Frigotto (2001), a defesa dos particularismos, dos localismos, das diferenças e diversidades, em detrimento de uma perspectiva histórica global, resultaria em um “relativismo absoluto” e em um “presentismo insuportável”, responsáveis por uma desvinculação do indivíduo e do conhecimento com a realidade histórica. Cabe aqui reproduzir citação de Marcelo Coelho, também referenciada por Frigotto (2001):

O ser humano não existe: existem ingleses, chineses, americanos. O americano não existe: existem mulheres americanas, negros americanos, gays americanos. A mulher americana não existe: existem mulheres americanas negras, mulheres americanas gays. A mulher americana negra não existe: existem mulheres americanas de classe média, mulheres americanas negras e operárias [...] De resto, a realidade não existe tampouco (COELHO apud FRIGOTTO, 2001, p. 28).

A negação da realidade advém da crítica pós-moderna quanto à possibilidade da construção de um conhecimento objetivo que contemple a

totalidade dos fenômenos sociais. Essa negação está implícita na própria concepção de história do Referencial Curricular da Fundação Bradesco. Ao conceituar a palavra “história”, o mesmo nos traz três significados distintos:

1. “história”: seria uma narrativa inventada pela nossa imaginação, associada aos contos e às lendas;
2. “História”: “narrativa de acontecimentos do passado das sociedades humanas, ‘julgados como verídicos’” (FUNDAÇÃO BRADESCO, Referencial Curricular, 2004, p. 02);
3. “História”: “campo de conhecimento científico, produzido por historiadores, relacionado com o estudo dos acontecimentos do passado humano” (Ibid., p. 02).

Na segunda conceituação o Referencial frisa a expressão “julgados como verídicos” e acrescenta uma nota de rodapé onde explica: “A idéia de veracidade aqui se refere ao reconhecimento de que os acontecimentos efetivamente aconteceram, ou seja, não remetem à ficção. E não se confunde com as discussões no campo do conhecimento sobre a possibilidade de apreensão plena do real” (Ibid., p. 02).

Ao fazer tal distinção, o que se pretende é traçar uma leve delimitação entre a História – enquanto narrativa do passado –, e os contos, fábulas, romances, etc. Não se pretende, contudo, afirmar categoricamente a possibilidade da construção de um conhecimento objetivo, real, que vislumbre a totalidade, ao contrário, ao fazer tal observação, o documento deixa clara sua posição e faz ressaltar quanto a essa possibilidade.

A História é estudo do passado nas duas acepções (2 e 3), sendo que aquela feita por “profissionais” – os historiadores – ganha *status* de ciência. Da “perspectiva do ensino, o que é pautado como tema de estudo envolve a História conceituada como narrativa de acontecimentos do passado, julgados como verídicos”, não se confundindo, portanto, “com a produção teórica do conhecimento histórico, de âmbito dos historiadores” (Ibid., p. 03).

Sabemos que o conhecimento escolar toma uma dimensão própria no fazer diário da sala de aula, influenciado pelas demandas que lhe são postas pelos mais variados contextos. Ainda assim, compreendemos que, desvincular o conhecimento escolar daquele produzido por historiadores é reduzir a importância desse tipo de conhecimento, ou mesmo, promover uma equidade entre o

conhecimento mais elaborado, ou científico, e uma narrativa qualquer, que se “pretenda verídica”.

Outro ponto fulcral é com relação ao próprio sentido que o Referencial afere aos conceitos de História. Se a mesma é encarada como narrativa do passado, sendo que o que diferencia uma aceção da outra seria o simples de fato de uma delas ser produzida por profissionais – os historiadores – retira-se do homem comum o domínio da história, pois que nenhum homem faz história no passado e poucos deles são historiadores profissionais.

Ainda que ao longo do documento se perceba uma preocupação com o presente em suas relações com outros tempos, na verdade o que se comprova com isso é que tal aceção evidencia a tentativa de “colocar a história no lugar”, acomodá-la frente às intempéries dos eventos produzidos por homens com outros interesses que não os dominantes; esse tipo de história “aspira ao repouso do tempo harmonioso, harmonia construída pela articulação dialética da multiplicidade dos tempos” (REIS, 2006, p. 45), aspira também à subtração da história ao homem comum:

Era preciso, então, desacelerar a história, vê-la de outro modo, isto é, desestimular a produção de eventos, sobretudo os produzidos pela enorme força material das massas. As massas, o novo poder emergente, deveriam ficar fora da produção do evento (Ibid., p. 44).

Essa subtração se concretiza na sala de aula com a defesa do papel secundário do professor frente ao processo ensino-aprendizagem, pois a ele cabe somente “o papel de mediador entre o aluno e conhecimento”, favorecendo o estímulo a “uma atitude de busca do conhecimento” (FUNDAÇÃO BRADESCO. Referencial Curricular de História, 2004, p. 22) e, conseqüentemente, desenvolvendo no educando “sua autonomia na aquisição de conhecimentos” (Ibid., p. 34). Poderíamos nos perguntar: mas que tipo de conhecimento? Para o referencial um conhecimento que representasse uma oportunidade de unificação entre “o conhecimento específico e o saber em circulação, que nossa sociedade insiste em separar como mundos incomunicáveis” (Ibid., p. 23).

Nestas premissas podemos identificar as bases da pedagogia construtivista nas suas aproximações com o ideário pós-moderno: a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito; os conteúdos desta devem tomar por base a realidade e o cotidiano do aluno; a escola deve estimular neste o

interesse por “aprender a aprender”, sendo o professor um guia do aluno na construção do conhecimento; não havendo distinção entre conhecimento científico e senso-comum (ARCE, 2005). O resultado de tudo isto seria o esvaziamento da função escolar:

A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” (sabedoria esta cheia de crendices mistificadoras e retrógradas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo (ARCER, 2005, p. 52).

Não só a escola se esvazia como se esvaziam também o universo cultural e político do aluno; o conhecimento asséptico produzido por este modelo de educação e de história tem contribuído para a manutenção das desigualdades, ao invés de combatê-las, e para alienação dos sujeitos, ao invés de libertá-los. A maquiagem progressista e crítica realizada sobre o rosto amorfo de tais teorias têm favorecido sua rápida aceitação por parte de professores e intelectuais da área. Rossler (2005) identifica os motivos de tal “sedução”:

Sabemos o quanto sedutor pode se tornar um modelo teórico tido como crítico, como um modelo prescritivo, que traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar, num contexto educacional no qual a grande maioria das correntes educacional e pedagógica vinha apenas se detendo em reflexões de caráter mais geral, abstrato, no âmbito dos fundamentos teóricos da educação, deixando muitos educadores à mercê de sua própria experiência, de seus próprios conhecimentos e vontades. Mais sedutor ainda torna-se esse modelo quando ele não se apresenta como uma teoria meramente especulativa, mas sim investida de prestígio científico. Reunido esses três ingredientes (entre outros) num só modelo seria difícil que ele não tivesse um grande poder de sedução (ROSSLER, 2005, p. 15).

O Referencial de História da Fundação Bradesco é emblemático dessa sedução realizada pelos modismos de nossa época, pois além de adotar no campo da pedagogia, o receituário formativo construtivista, no campo da história, privilegia os “novos” enfoques metodológicos trazidos pela Escola dos *Annales*.

Porém, o que parece ser fruto de um simples modismo, se reveste na verdade de uma intencional estratégia de educação que se destina a educar nos padrões estabelecidos pelo mercado, orientada para formação de pessoas mais adaptadas às constantes mudanças perpetradas por um modelo de economia que faz com que tudo que é sólido se desmanche no ar, produzindo – para sua própria sobrevivência – a estabilização da incerteza.

Num mundo em que tudo é incerto, as estratégias educativas, não só na área de história, devem se orientar para o trabalho com as diferenças, formando laços de identidades entre os povos, além de contribuir para que os alunos “aprendam a respeitar indivíduos, culturas e sociedades nas suas particularidades e diversidades”, possibilitando a “aquisição de atitudes que contribuam para a convivência social democrática” (FUNDAÇÃO BRADESCO, Proposta Pedagógica, 2005, passim) e, acima de tudo, pacífica, produzindo nos indivíduos a “nova cidadania”, ou seja, “um consumidor racional, responsável e empreendedor” (GENTILI, 1998, p. 114).

Desse modo, tanto a adoção do ideário pedagógico construtivista na elaboração da sua Proposta Pedagógica, como a opção pelos “novos” enfoques trazidos para o campo da história pelas contribuições dos *Annales* na construção do seu Referencial Curricular de História, têm se revestido de grande valia para as Organizações Bradesco – que sintetiza o ideário formativo da classe dirigente – no tocante a (re)produzir os ideais educativos permeados por essa lógica alienante de formação para o mercado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou apreender as mudanças que vêm se efetivando na educação, principalmente nos países da América Latina, através das reformas educacionais implementadas nesses mesmos países, sob orientação dos organismos internacionais – também denominados “multilaterais” – que, na verdade, trazem a marca indelével das novas demandas do mercado, direcionadas para uma formação mais condizente com a nova realidade do mundo do trabalho e da produção.

Para isso realizamos um amplo movimento que constatou a força ideológica de tal projeto, materializada nos sistemas educacionais cujas reformas se orientaram nesse sentido e em especial naqueles que foram o palco maior das investigações da presente pesquisa – a Fundação Bradesco de São Luís; uma instituição privada de ensino, que por esse motivo, encerra em si, muito mais explicitamente, os novos anseios da classe dirigente para com a educação.

Todas essas novas orientações, que se colocam com grande veemência à formação da classe trabalhadora, encontram ancoragem em teorias do conhecimento e da educação, que se destinam a reproduzir as condições materiais de existência, lançando mão, para este fim, de um grande arsenal de idéias que colocam para a educação a missão salvacionista e de panacéia para resolução de problemas intrínsecos ao próprio sistema capitalista.

Segundo classificação expressa na obra de Saviani (2007c), tais teorias educacionais podem ser identificadas como “teorias não-críticas”, ou seja, aquelas que entendem a sociedade como um todo harmonioso, que caminha para integração – sendo os desvios deste caminho um problema de ordem individual e não da estrutura própria do sistema –, as quais se destacam: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Para cada uma destas pedagogias, ou teorias educacionais, os descaminhos enfrentados pelos indivíduos na sua vida em sociedade acabam por marginalizá-los, sendo a educação um vetor essencial para aplainar as arestas destes desequilíbrios. Para Saviani (2007c, p. 03) essas pedagogias acabam por entender a educação como “instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”.

Tais pedagogias foram o alvo dessa pesquisa, não de forma individual, mas, ao contrário, evidenciamos que todas elas se encontraram em um conjunto bem arquitetado de pressupostos e teorias que formam o ideário pedagógico da Fundação Bradesco de São Luís, fato que vislumbramos ao analisar três documentos norteadores desta análise: a Proposta Pedagógica, o Referencial Curricular para o Ensino de História e o Relatório Anual de Atividades. Importante frisar que tais documentos embasam as práticas educativas não só da escola em questão, mas todas as escolas que compõe seu conjunto escolar.

Dessa maneira, acabamos por comprovar concretamente⁵⁰, numa situação específica da escola de São Luís, tese genericamente expressa por Saviani (2007c, p. 15) sobre a pedagogia de viés tecnicista:

[...] na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

A tais características se somam ainda a linha teórica específica adota pela escola para a formação histórica de seus discentes – aquelas que se alinham a escola dos *Annales*. Nessa perspectiva teórica apela-se para a criação e desenvolvimento dos laços de identidades e de atitudes comportamentais concernentes a uma realidade fragmentada e em constante mudança, fechando o ciclo formativo que se coaduna com os interesses mercadológicos da sociedade capitalista atual.

Construtivismo, tecnicismo e uma visão de história que toma como base a escola dos *Annales* compõe, assim, um todo estruturado de uma pedagogia que visa contemplar as demandas impostas por um mundo em que a lógica do mercado suplanta os ideais mais democráticos de educação e de sociedade, impossibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, referenciadas no projeto socialista de sociedade.

⁵⁰ Entendemos de forma dialética o significado desse termo, pois, segundo Saviani (2005a, p. 261-262), a apreensão do concreto se dá por um processo de abstração mental de seus elementos, recompostos racionalmente e rearticulados ao todo do qual faz parte. Para ele teoria e prática, ainda que processos distintos “[...] são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade”. E, segundo Marx (2000, p. 111), “A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática”.

Cabe ressaltar que mesmo concordando com o caráter reprodutivista da escola que, sob o sistema capitalista, tende a perpetuar as condições de desigualdades e alienação expressas a nível estrutural, também vislumbramos a possibilidade da utilização desse espaço na construção de uma crítica radical desses condicionantes. Refutamos, veementemente, as teorias “crítico-reprodutivista”⁵¹ da educação naquilo que elas apresentam de mais conservador – o descrédito “quanto a possibilidade de que a escola se constitua como instrumento de luta do proletariado” (Ibid., p. 28).

A educação que defendemos se coloca para além das “pedagogias não-críticas” e das “crítico-reprodutivista”. Por seu caráter histórico e dialético, encerra em si as contradições expressas na sociedade, o que possibilita uma ação que se oriente no sentido da socialização do saber produzido pela humanidade, contribuindo com a luta do proletário contra a realidade alienante em que se encontra, e que se estrutura – além de outras – por meio da sua alienação cultural. A construção de uma nova ordem social passa, portanto, para Mészáros (2005, p. 65), pela “transformação progressiva da consciência”, cabendo à educação tal função.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para 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. [...] Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (Ibid., p. 65).

Foi contra as concepções pedagógicas que se colocam na contramão dessa perspectiva que se orientou este trabalho. Os resultados a que chegamos, embora parciais, demonstram a vinculação entre o projeto pedagógico da Fundação Bradesco e os interesses do mercado, reiterando a lógica tecnicista que transforma a educação em “instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Ibid., p. 15).

Tais valores ecoam nas linhas dos documentos analisados na presente pesquisa e ganham relevo naqueles que norteiam as práticas pedagógicas e o

⁵¹ Sobre isso ver Saviani (2007b).

ensino de história da Fundação Bradesco de São Luís. A sua Proposta Pedagógica, os projetos desenvolvidos anualmente pela escola e sua concepção acerca do ensino de história, favorecem um processo alienante de inculcação de comportamentos e valores em estreita consonância aos novos padrões produtivos e de sociabilidade da sociedade capitalista atual. Tal função tem cada vez maior relevância nos nossos dias, pois cumpre o objetivo de despolitizar a classe trabalhadora, desmobilizando-a quanto a possibilidade de uma ação contra-hegemônica e revolucionária.

Os assaltos neoliberais sobre os direitos conquistados pelos trabalhadores, nos últimos tempos, agudizam as tensões entre as classes, exigindo, cada vez mais, a construção de uma ideologia que, como um “canto da sereia”, possa atenuar ou mesmo subsumir tais contradições. Nesse sentido cabe frisar que “um sistema que se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução” (Ibid., p. 15).

O projeto pedagógico da Fundação Bradesco, nesse sentido, atua de forma a colocar a educação a serviço da reprodução do sistema capitalista e a restringir a construção de uma educação que se oriente “para além do capital”. Por mais que tal projeto aparente convergir para uma pedagogia mais crítica e progressista, por trás de tal invólucro se percebe a nítida finalidade a que cumpre – a manutenção do *status quo* que caracteriza a sociedade classista.

Nesses moldes apela-se apara a construção de identidades, valores, comportamentos, atitudes, habilidades e competências, que se orientam para o atendimento das exigências impostas ao trabalhador pelo mercado em constante mudança e em um nível elevado de fragmentação, ocasionada, dentre outros motivos, pela mudança no padrão produtivo baseado na rigidez do modelo fordista-taylorista, pela flexibilização do modelo toyotista. Tal modelo, segundo Saviani (2007d, p. 427):

[...] apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *Just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada,

vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

Nesse panorama o que se coloca para o trabalhador é a necessidade de uma formação escolar mais condizente com a realidade produtiva dos novos modelos e processos, orientada para “[...] um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (Ibid., p. 427). Tais estratégias ressignificam a teoria do capital humano, que – frente uma realidade cada vez mais precarizada pela diminuição de postos de trabalho e flexibilização das relações trabalhistas – responsabiliza o trabalhador na aquisição de uma formação que possa inseri-lo no mercado cada vez mais competitivo.

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. [...] Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (Ibid., p. 429).

Tais pedagogias, reunidas aqui sobre a terminologia de pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), ganharam relevo no Brasil, principalmente a partir da publicação do Relatório Jacques Delors⁵² e, posteriormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que reproduzem as mesmas orientações delineadas no relatório (SAVIANI, 2007d). Influenciadas por tais teorias pedagógicas a Fundação Bradesco estruturou sua concepção pedagógica e seu referencial curricular de história, além de todos os projetos desenvolvidos pelas escolas anualmente, o que se pode comprovar com o relatório anual de atividades de 2007.

Estes documentos – norteadores das práticas pedagógicas da Fundação Bradesco – serviram de base para uma análise crítica que tentou elucidar os reais significados de tais práticas, que se orientam para forjar um novo tipo de conduta nos indivíduos – mais condizentes com a conjuntura atual –, e que colocam para o trabalhador a responsabilidade com sua formação e com o seu próprio sucesso ou fracasso. Obnubilado pelo discurso que arrefece as tensões oriundas das contradições que se forjam a nível estrutural resta ao trabalhador conseguir, no

⁵² Publicado pela UNESCO em 1996 e, no Brasil, no ano de 1998.

mercado – onde tudo vira mercadoria, inclusive a educação –, as competências exigidas para que este se insira – mesmo que precariamente – no mundo produtivo.

Os que não conseguem a inclusão são abarcados pelas políticas assistencialistas que, dessa maneira, contribuem para a conformação destes indivíduos, fechando assim o ciclo que se inicia com a alienação produtiva e termina com a alienação política, que se traduz cada vez mais intensamente na perda dos direitos conquistados duramente ao longo da história.

Os investimentos com as práticas assistencialistas se revestem de grande estratégia ideológica e de *marketing* patrocinados com o dinheiro público das restituições dos impostos devidos à União – é uma das formas de se conjugar o verbo privatizar (GENTILI, 1998), que tanto lucro tem trazido às empresas que prestam a benemerência, seja pelo novo *marketing social*, seja pela consecução de objetivos que se destinam a introjetar no seu público-alvo o comportamento modelar que se pretende.

Diante deste panorama faz-se ainda mais necessária uma ação que se coloque de encontro a todas as pedagogias que reduzem o sentido mais universal e humanizador da educação aos interesses tecnicistas e reprodutivistas da sociedade capitalista. Cabe, então, a adoção de um novo fazer pedagógico, orientado para a máxima humanização dos indivíduos e para a construção de ideais que superem a lógica individualista e alienante deste sistema.

Com esse intuito ousamos empreender tal percurso; certos das nossas limitações e esperançosos quanto à possibilidade de contribuirmos para a construção de uma sociedade mais justa, sem classes e sem desigualdades.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 28-41. (Repensando o ensino).

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. 09-23.

ANDERY, Maria Amália P. A... et. al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 13. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação: debates contemporâneos** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 35-44.

ARCER, Alessandra. **A formação de professores sobre a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos**. In: DUARTE, Newton (org.) **Sobre o construtivismo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção polêmicas de nosso tempo; nº 77, p. 41-62.

BBCBRASIL. **Parlamento europeu aprova lei que facilita expulsão de imigrantes**. [online] Disponível na internet via WWW. URL: <http://noticias.uol.com.br/bbc/reporter/2008/06/18/ult4904u595.jhtm>. Arquivo capturado em 18 de junho de 2008.

BEGHIN, Nathalie. **A filantropia empresarial: nem caridade, nem direito**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões de nossa época, n. 122).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56)

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E., GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

_____. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 153-184.

BRITO, S. H. A. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, J. C.. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. 1 ed. Campinas: EDFE-UNICAMP, 2006, v. 1, p. 1-24.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Reformas educacionais hoje na América Latina.** In: MOREIRA, Antônio F. B. (org.) **Currículo: políticas e práticas.** 9. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 29-42.

CARDOSO, Fernando Henrique. O Estado na América Latina. IN PINHEIRO, Paulo Sérgio (org.) **O Estado na América Latina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 77-99.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** 7. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. (Biblioteca básica).

COSTA, A. L., OLIVEIRA, M. M. D. de. **O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil:** no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. João Pessoa: Saeculum, 2007, p. 147-160.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 10. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI".

DOURADO, Luiz Fernandes. **Financiamento da educação básica.** Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., (orgs) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 203-221.

EFE. **Pedidos de seguro-desemprego sobem em 18 mil nos EUA.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u423260.shtml>. Arquivo capturado em 17 de setembro de 2008.

EVANGELISTA, Olinda e TRICHES, Jocemara. **Ensino de história, didática de história, educação histórica:** alguns dados de pesquisa (2000-2005). Curitiba: Editora UFPR, Revista Educar Especial, 2006, p. 33-55.

FOLHA ONLINE. **Mais de 90 milhões de pessoas passam fome no mundo, diz ONU.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u445854.shtml>. Arquivo capturado em 17 de setembro de 2008.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social.** Bauru, SP: EDUSC, 1998.

_____. **A história dos homens.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FRANCE PRESSE; FOLHA ONLINE. **Bush pede aprovação para pacote de até US\$ 700 bi para conter crise.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u447017.shtml>. Arquivo capturado em 20 de setembro de 2008.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.** In: APPLE, M. W. ...(et al.); GENTILI, P. (orgs) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** 11. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação), p. 77-108.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos.** In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., (orgs) **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 23-50.

_____. **Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação.** IN LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação: debates contemporâneos** 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 61-74.

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FUNDAÇÃO BRADESCO. **Proposta Pedagógica da Escola de São Luís-MA.** 2005.

_____. **Relatório de Atividades de 2007.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.fb.org.br/Institucional/InvestimentoseResultados/RelatoriosAnuais/RelatorioAnual2007.htm>. Arquivo capturado em 15 de maio de 2008.

_____. **PGE – Estudo de Causas/Efeitos.** Mensagem enviada por correio eletrônico em 21 de setembro de 2005.

GARDINER, Patrick. **Teorias da história.** 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GEHMLICH; MOGI. **Bancos centrais tentam acalmar mercados com injeção de capital.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://economia.uol.com.br/ultnot/reuters/2008/09/16/ult29u63276.jhtm>. Arquivo capturado em 16 de setembro de 2008.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. IN LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação: debates contemporâneos** 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 45-59.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 79).

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO ARCOR. **Carta Educacional.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://www.institutoarcor.org.br/novo/interna.asp?secao=s&pagina=carta_educacional_4. Arquivo capturado em 09 de setembro de 2008.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação: debates contemporâneos** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 77-95.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger [sob direção]. **A História Nova.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (O Homem e a História).

LOMBARDI, J.C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J.C. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 01-38.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1968, **seção I.** (Col. "Os Pensadores").

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Marx, k. e Engels, F. São Paulo: Martin Claret, 2000. (Coleção obra-prima de cada autor, n. 44)

MEC. _____. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&stemas=1>. Arquivo capturado em _____ de 2008.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social.** São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MORAES, Antônio Ermírio de. **Educação, pelo amor de Deus!** São Paulo: Editora Gente, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade.** 10. Ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 7-38.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca básica de serviço social; vol. 1).

NOVAIS, Fernando A., MOTA, Carlos G. **A independência política do Brasil.** 2. ed. São Paulo: editora HUCITEC, 1996.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história.** Campinas,SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

OFFE, Claus. **Trabalho & Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991, vol II.

OLIVEIRA, Francisco de. **A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática.** In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., (orgs) **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 51-77.

OLIVEIRA, Ramon. **Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões de nossa época, n. 124).

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil: colônia e império**. 21. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____. **Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico**. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., (orgs) **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006b. Coleção educação Contemporânea, p. 25-49.

REUTERS. **Lucro líquido do Bradesco sobre 2,4% e passa de R\$ 4 bi no semestre**. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: site:<http://economia.uol.com.br/ultnot/reuters/2008/08/04/ult29u62727.jhtm>. Arquivo capturado em 04 de agosto de 2008.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

ROSA, Maria da Glória de. **A História da educação através dos textos**. São Paulo, Cultrix, 1982.

ROSSLER, João Henrique. **Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista**. In: DUARTE, Newton (org). **Sobre o construtivismo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção polêmicas de nosso tempo; nº 77, p. 3-22.

SADER, EMIR. **Século XX: uma biografia não-autorizada. O século do Imperialismo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100, out. 2007a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007c. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007d. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 5).

_____. 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, HISTEDBR, 2005a, p. 223-274.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, SAVIANI, SANFELICE (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação: debates contemporâneos** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005b, p. 13-24.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, M. C. M. de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Raquel Pereira da. **Historiografia da História da Educação: aproximações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

SILVA, João Carlos. **Educação e positivismo no Brasil: arquivos e fontes para a pesquisa**. [online]. Disponível em: http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/historia/EDUCACAO_POSITIVISMO_BRASIL_ARQUIVOS_FONTES_PESQUISA.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Ana Paula R. de. **A reforma do ensino médio: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da UFMA, 2008.

SOUSA, Miriam Santos de. **A construção da qualidade na escola pública: análise de uma experiência de integração da universidade com a rede pública de 1º grau em Caxias-MA**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da UFMA, 1998.

UNESCO. **Brasil lança Compromisso “Todos pela Educação**. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/ultimas/compromissoedu>. Arquivo capturado em 05 de setembro de 2006.

VALOR ONLINE. **Bradesco obtém lucro maior no 1º semestre, de R\$ 4, 105 bilhões**. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://economia.uol.com.br/ultnot/valor/2008/08/04/ult1913u93121.jhtm>. Arquivo capturado em 04 de agosto de 2008.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos, n. 177).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 4. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ZAMBONI, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de história.** Saeculum: Revista de História, n. 6/7, jan/dez/2000/2001.