

ÉTICA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Gaudêncio Frigotto*

Resumo: O texto coloca como desafio mais crucial do presente, a construção da relação entre ética e formação do educador na ótica das maiorias historicamente dominadas e excluídas e não na ótica mercadológica do “cidadão mínimo”.

Palavras-chave: Ética, formação do educador, mercado capital.

* Doutor em educação pela PUC de São Paulo. Professor Titular na faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense – RJ.

O contexto histórico que vivemos no final do século XX e início do século XXI reclama, mais que nunca, uma reflexão profunda sobre a questão ética e sua relação com os processos educativos. Ser educador, mais que simplesmente ter o domínio teórico e prático do seu campo de conhecimento, implica saber discernir a serviço de que e de quem se colocam a ciência, a tecnologia e o conhecimento. A dimensão ética da formação do educador, neste sentido, assume hoje uma grande centralidade.

Neste texto apresentaremos, inicialmente, de forma breve, alguns pressupostos da relação entre ética e formação do educador. Em seguida, faremos um balanço sobre a ótica dominante da política educacional brasileira, em suas dimensões organizativa e pedagógica, demarcadas pela ética do mercado e do capital. Por fim, assinalaremos alguns desafios no campo da formação do educador, neste início de século e de milênio, para a constituição e afirmação de uma ética e de processos formativos que concorram para a emancipação humana.

Ética e formação do educador: alguns pressupostos

Tomando-se a ética e a educação em sua historicidade e, portanto, em sua dimensão ontológica, poderemos perceber que esta relação abarca o vértice da concepção de ser humano enquanto natureza, individualidade e relação social. Trata-se de uma tríade em que a individualidade e natureza estão condicionadas pelo tipo de relações sociais que os seres humanos constroem historicamente.

Os seres humanos demoraram séculos para descobrir que são responsáveis por seu destino e pelo que fazem ou que “a raiz do homem é o próprio homem”. É a partir deste pressuposto que entendemos que a relação entre ética, sociedade, conhecimento e formação se constitui no plano das relações que os seres humanos estabelecem na produção social de sua existência.

A ética, nesta perspectiva, é desprovida de qualquer traço metafísico ou do determinismo racionalista. Trata-se de uma ética cujo parâmetro ou medida é o próprio ser humano no processo de sua humanização e emancipação. Ela constitui um conjunto de valores

que se vinculam aos processos daquilo que Leonardo Boff denomina o cuidado com a vida e com o conjunto de condições necessárias à uma vida cada vez mais livre, autônoma, digna, e, portanto, sob o signo da corresponsabilidade. Estes valores têm, em seu fundamento, outros mais gerais que constituem o fulcro central da atitude ética: a solidariedade, a igualdade e a generosidade humana. O horizonte processual desta concepção de ética vincada com a vida é a dilatação do tempo efetivamente livre, vale dizer, de escolha, de liberdade e de fruição e de emancipação humana.

Nesta concepção de ética gestada com a produção da vida e os processos educativos como práticas sociais que produzem e afirmam conhecimentos e valores e atitudes comprometidos com a emancipação humana, o trabalho constitui-se na atividade vital primordial. Trata-se aqui do trabalho entendido, pois, na sua dimensão ontológica. Ou seja, o conjunto de ações e práticas mediante as quais o seres humanos criam e recriam e dilatam as condições da produção de sua vida material, e, ao mesmo tempo, simbólica, mental, estética e afetiva

Diferente do animal, que vem regulado por relações causais, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente* do trabalho, sua própria existência (LUKÁCS, 1978). O trabalho, neste sentido, constitui-se na “[...] célula geradora da vida social [...] e a chave da antropogênese” (TERTULIAN, 1996, p. 5).

Mas o trabalho humano, enquanto atividade consciente, não é de caráter causal, mas teleológico. Engendra, por isso opção, escolha e liberdade. Não se trata, porém, de uma escolha isolada, fora de condições históricas socialmente construídas. Trata-se da célebre tese de Marx de que “*os homens fazem a história, mas não em condições escolhidas por eles*”. As condições não-escolhidas referem-se a um conjunto de determinações que produziram uma determinada estrutura e superestrutura social que nos condiciona. Não se trata, porém, de uma estrutura e superestrutura produzidas por uma **causalidade** do tipo das forças da natureza, mas de um processo **teleológico** tecido nas relações de força ou de poder entre os próprios seres humanos. Trata-se pois de estruturas e determinações socialmente pro-

duzidas e, portanto, socialmente passíveis de serem alteradas pela ação conscientes dos sujeitos humanos.

Até o presente a humanidade tem vivido, predominantemente, cindida em classes sociais onde os dominantes impõe seus interesses econômicos, sociais, culturais e seus valores. Nestas formas societárias classistas, a ética e as concepções de formação do educador e dos processos educativos em geral estatuídas são as do individualismo, privilégio e da exclusão. Sob o capitalismo, forma atual e mais desenvolvida e complexa de sociedade de classes o ordenador desta ética e concepções educativas é o mercado, o capital e o lucro. A ideologia neoliberal deste final de século e início de milênio radicaliza a ética e processos educativos e formativos individualistas.

O desafio mais crucial do presente é o de construir a relação entre ética e formação do educador na ótica das maiorias historicamente dominadas e excluídas. Trata-se de uma ética e de processos de formação que se estatuem tendo como parâmetro, não o mercado e o lucro, mas o ser humano e suas múltiplas necessidades. Os valores centrais desta relação serão a inclusão, a igualdade e a solidariedade. As bases desta ética e os fundamentos da formação do educador só podem ser encontrados nos movimentos e organizações daqueles que buscam construir uma alternativa à sociedade de classes.

Ética e educação no contexto da ditadura do mercado e do capital¹

A nova (des)ordem mundial, protagonizada pela globalização ou mundialização do capital, tem exacerbado a ética individualista sob a égide dos valores do mercado. No campo educativo, a investida do capital mundializado (CHESNAIS, 1996) sustenta-se por um projeto cultural e educativo centrado na lógica do “cidadão mínimo”. Uma educação fragmentada e que exacerba o individualismo e a competitividade. A educação em geral e a formação profissional apresentam-se como estratégias compensatórias e focalizadas para atacar as conseqüências mas não atingindo as verdadeiras causas do desemprego e da desigualdade social crescente no mundo.

No Brasil destes últimos 40 anos, os processos educativos foram se constituindo num terreno do cidadão mínimo, subordinado, não

sujeito e sem autonomia. Primeiro o projeto educativo do regime da ditadura civil militar e depois da ditadura do capital.

Com efeito, as reformas educativas protagonizadas pelo período da ditadura civil-militar, desde sua promulgação por força do arbítrio, encontraram resistência por parte das organizações científicas e sindicais dos educadores. Estas críticas e resistências transformaram-se, no período da transição ao processo de redemocratização, em elementos propositivos de inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns estados, como demonstra detalhadamente Cunha (1991). Sob estas bases, desenvolveram-se as teses e propostas do capítulo sobre a educação no processo Constituinte, na Constituição de 1988 e, em seguida, no projeto de LDB e Plano Nacional de Educação.

O que ocorreu com o campo educativo, a partir do governo Collor até seu *impeachment*² e, especialmente com o governo Cardoso, somente encontra compreensão quando articulado ao projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital acima assinalado. Os debates dos educadores durante uma década e suas formulações e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, posteriormente, para o Plano Nacional de Educação não eram compatíveis com ideologia e políticas do ajuste e, por isso, foram duramente combatidas e rejeitadas. É por isso, também, que o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado e negociado por relatores do bloco de sustentação governamental que aos pouco ficou sendo desfigurado, foi rejeitado pelo governo.

Todas as decisões fundamentais foram sendo tomadas em doses, nem sempre homeopáticas, pelo poder executivo mediante medidas provisórias, decretos leis e portarias. A LDB se constituiu num *ex-post*, que não poderia afrontar ou dificultar as decisões já tomadas. Coerentemente, então, como evidencia Saviani (1997) deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização.

Uma vez mais não é mera coincidência que os arquitetos intelectuais das reformas educacionais, a começar pelo Ministro Paulo Renato, tenham sido funcionários dos organismos internacionais que orientam administrativa, institucional e pedagógicamente estas refor-

mas. Isto indica, ao mesmo tempo, que não se trata de uma simples ingerência externa e nem de um plano maquiavélico ou conspiratório. Trata-se de algo mais complexo vinculado a uma concepção e uma cultura, como assinalamos acima, de associação e subordinação e neocolonização.

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, padrinho da escola e, agora, do “voluntariado”, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não é objeto de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários. Certamente, a Rede Globo de Televisão, que veicula estas campanhas cobrando elevadas somas do governo, não aceita nem padrinhos, nem adoção, amigos ou voluntários para sua programação. Em recente entrevista ao programa Hebe Camargo, Paulo Amorim, referindo-se ao padrão profissional do Jornal Nacional no período que atuava na TV Globo sob a direção de Armando Nogueira, afirmou que apenas sete perfis (estéticos e de dicção) eram aceitos para apresentar o referido jornal.

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza – uma das dez maiores economias em termos de PIB (Produto Interno Bruto) – vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. Uma das estratégias utilizada por alguns estados para diminuir os custos na educação básica tem sido a utilização do tele-ensino, mediante compra de pacotes do Telecurso 2000 da rede Globo de televisão³.

O estado do Ceará foi o primeiro a adotar o tele-ensino nas escolas públicas, não como meio auxiliar de ensino, mas como política, inicialmente no ensino fundamental e agora é ampliado para o ensino médio. Como indica o *Boletim Informação em Rede da Ação Educativa* (2001), o estado do Ceará utiliza o *Telecurso 2000*, em 4.309 teleaulas. O mesmo caminho vem sendo seguido pelo estado do

Maranhão que adota o *Telecurso 2000* em 3.750 tele-salas, e outros estados do nordeste.

Os nomes que assumem estes programas de governo – “Tempo de Avançar, no Ceará e “Viva Educação”, no Maranhão – e a justificativa de sua utilização como estratégia de “aceleração da aprendizagem”, engendram, de um lado a “cultura do atraso” dos governantes que os promovem e, na prática, um ensino de “segunda qualidade” exatamente para crianças e jovens que necessitariam de um tempo mais longo (escola de tempo integral) e com professores altamente qualificados. Que tipo de aceleração é esta, se não de apenas aumentar as estatísticas dos “aprovados” e diminuir custos? Que qualidade de ensino acelerada é esta se um único professor ou, o que é pior, instrutor improvisado com contrato precário, tem a função “polivalente” de ser “orientador de aprendizagem de todas as disciplinas ao longo de 12 meses”? (Informação em Rede. p.2).

Entretanto, os pacotes de vídeos da Fundação Roberto Marinho por melhores que sejam na sua formulação técnica e na sua apresentação comunicativa, chocam-se com o pensamento pedagógico da “pedagogia do oprimido” que notabilizou Paulo Freire no mundo. Essa pedagogia resgata e realça conquistas do conhecimento histórico que nos ensinam que os processos de aprendizagem não são separáveis, sem enormes perdas, dos processos sociais, culturais, econômicos etc. vividos pelos sujeitos/ alunos.

A dimensão, certamente mais profunda e de conseqüências mais graves, no plano do desmonte da esfera pública e da *formação do educador*, é a privatização do pensamento pedagógico. Esta privatização foi efetivada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação, ao adotar as teses do neoliberalismo ou pensamento pedagógico do Banco Mundial e do mundo dos negócios, como o pensamento educacional do Estado. Trata-se, aqui, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio, através dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos.

Não é, pois, casual, que no debate oficial e mesmo em amplos setores da sociedade o debate educacional busque silenciar as con-

cepções pedagógicas dos anos 80 sobre formação e qualificação humana emancipatória, educação tecnológica ou politécnica e o foco unísono seja as noções de “competências, de habilidades e de empregabilidade. Bourdieu e Wacquant (2000), referem-se ao surgimento de “uma novlangue, cujo vocabulário, aparentemente sem origem” está na boca de altos funcionários internacionais e intelectuais de projeção na mídia.

Os altos funcionários internacionais, no caso brasileiro, detentores desta novlangue, estão desde a origem das reformas educativas e da orientação político-pedagógicas das mesmas. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

Cada indivíduo terá de agora em diante, nesta perspectiva, de cuidar de adquirir “um banco ou pacote de habilidades” (gerais, técnicas e de gestão) mediante as quais desenvolva as competências desejadas pelo mercado empresarial. A certificação destas habilidades e competências constituem-se no passaporte para “empregabilidade”⁴. Da certificação por competências transita-se para o contrato por competências, reduzindo o contrato de trabalho de um direito social e coletivo a um mero contrato civil como qualquer outro.

Não poderia haver síntese mais explícita desta vulgata, que se torna senso comum na boca dos representantes dos “homens de negócio” e seus intelectuais e dos governos neoliberais como o texto que segue abaixo.

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver - dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa - ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte:

vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [...] (empregabilidade) é como a segurança agora se chama (MORAES, 1998, *grifos meus*).

As noções de *empregabilidade*, (e para os pedagogos de *plantão no MEC, MT e CFE*) *trabalhabilidade ou laborabilidade* quando confrontadas com a realidade não apenas evidenciam seu caráter mistificador mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo. Neste particular, a pesquisa tem a tarefa de evidenciar como isto se articula a forma que vem assumindo o capitalismo tardio, que globaliza a fragmentação e a exclusão das maiorias, e que quer convencer os excluídos que eles mesmos são os culpados de sua exclusão. Trata-se de processos educativos que têm como objetivo produzir, como já assinalamos, o “cidadão mínimo” nos termos da análise de Hugo Zememann ou a formação de “deficientes cívicos” de que nos fala Milton Santos.

Ética e formação do educador: ser humano como parâmetro

O quadro acima assinalado é repleto de indicações que se constituem em desafios concretos para o conjunto de forças que historicamente lutam para construir, no Brasil, uma materialidade de condições que viabilizem processos educativos e de formação do educador centrados no ser humano como parâmetro e, portanto, no desenvolvimento de valores éticos constitutivos de sujeitos livres, autônomos e solidários.

Um primeiro desafio é o de qualificar a crítica ao projeto societário e educacional que o governo atual protagoniza como avalista e sócio subordinado da ditadura do grande capital e de reiterá-la incansavelmente. No âmbito da formação do educador esta crítica deve nos ajudar a revelar que as políticas que aligeiram a formação do educador e querem transformá-lo numa espécie de tecnólogo do ensino acabam por constituí-lo num “educador mínimo” ou um educador deficiente cívico. As políticas a que nos referimos aqui, que afetam a formação do educador diretamente, dizem respeito à hierarquização

que vem assumindo a formação em nível superior em normal superior, ensino superior tecnológico, faculdade isoladas, centros universitários e as universidades. Estas últimas teriam pesquisa, ensino e extensão articulados, as demais reduzem-se em escolas de terceiro grau e prestadoras de serviço.

O balanço sobre a formação do professor que atua especialmente na educação básica no Brasil, hoje, nos mostrará que poucos se formam na universidade pública ou em instituições que articulam pesquisa, ensino e extensão. De outra parte, de um modo geral, a perspectiva pedagógica é pragmática e fragmentária e o horizonte ético é do utilitarismo e do individualismo.

Na atual conjuntura que vivemos, parece-nos importante assinalar que o desafio para a formação do educador como leitor crítico da realidade e construtor de cidadania ativa e, portanto, de uma perspectiva transformadora da sociedade, envolve tarefas e desafios no âmbito teórico, ético político e da práxis cotidiana.

No plano teórico, o desafio situa-se na superação da metafísica de uma igualdade abstrata calcada numa visão da natureza humana desvinculada das condições históricas concretas. Sem teoria, isto é, sem análise histórica crítica, a nossa luta corre o risco de cair no ativismo pedagógico e voluntarismo político. No plano das concepções teóricas sobre a vida humana nas suas dimensões materiais, simbólicas, estéticas e afetivas, encontramos elementos que nos permitem entender as visões restritas de educação e dos processos de construção de conhecimento.

No plano ético-político a tarefa fundamental é a da afirmação dos valores de igualdade, solidariedade e defesa do espaço público, direitos sociais básicos em contraposição ao ideário neoliberal da supremacia das leis da *liberdade* do mercado, do mais forte e esperto. Trata-se, também, de romper com a visão de seres humanos superiores, uma espécie de mamíferos de luxo e, portanto, com a ideologia dos dons e, hoje, das competências.

No plano da práxis definem-se os desafios cotidianos do processo social e educativo. Neste terreno é que distinguimos quem é apenas professor e quem é educador. Diferente da pura prática e da capacidade técnica, implica a escolha dentro de projetos societários e

educativos. A escolha tem como exigência as dimensões ético-política e teórica acima assinaladas.

No campo educativo, no final dos anos 70 e, sobretudo, na década de 80, os educadores brasileiros em suas organizações qualificaram, no plano do debate teórico e das lutas coletivas, a escola capaz de romper com a tradição de uma sociedade marcada pelo estigma escravocrata e de uma educação restrita e mutilada mediante a proposta da escola omnilateral, unitária, universal, laica e democrática.

Omnilateral: isto é, que desenvolva todas as dimensões do ser humano: intelectivas, biopsíquicas, lúdicas, afetivas etc. Não formar apenas para a visão unidimensional do mercado.

Unitária: que forneça as bases científicas, sociais e culturais, unidade do diverso. Crucial para preparar o aluno para o mundo da vida e do trabalho, para a cidadania efetiva, portanto. Neste ponto, na minha forma de perceber, situa-se o fio de navalha sobre o qual se pautam as propostas alternativas com os da escola Plural, Escola Cidadã etc. A diversidade e a pluralidade quando produzidas em formas sociais democráticas e igualitárias constituem uma rica diversidade e pluralidade. Quando, como em nossa realidade, resultam da desigualdade, trata-se de uma pluralidade e diversidade desumanizadoras. Mas é desta diversidade que efetivamente partimos, pois é dada pela história violenta da sociedade classista que cinde o gênero humano. Partir dela não significa conformar-se com ela. Daí ao mesmo temo que se luta por transformar a sociedade, busca-se estratégias organizativas de viabilizar melhores condições de acesso à escola e permanência nela, como é o caso da "Bolsa Escola".

Universal: o conhecimento sempre é construído a partir do específico, do particular, da cultural particular e dos saberes particulares. Para ser democrático, todavia, tem que constituir-se cada vez mais universal. O ponto de chegada é a maior universalização. Neste particular, é crucial que o professor saiba distinguir o sujeito que conhece, independentemente da escola, para construir na escola o sujeito do conhecimento.

Laica e democrática: que esteja sob o controle da esfera pública garantindo a todo o cidadão, independentemente de credo, etnia, origem social e gênero, acesso aos conhecimentos, valores e bens culturais do seu tempo histórico.

A possibilidade desta perspectiva societária e educativa depende da nossa capacidade de trabalhar com e fortalecer a sociedade organizada, os movimentos sociais, os sindicatos e partidos comprometidos com novas formas de relações sociais fundadas na solidariedade e democracia efetiva. Estes espaços se tece e constrói a cidadania ativa e a educação libertadora. É neles, também, que poderemos encontrar o caminho de resgate da escola.

O desafio é mais complexo quando postulamos uma sociedade e processos educativos e formativos que tenham como parâmetro não o mercado e o capital, mas o ser humano. Neste horizonte o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora.

As idéias básicas que ocuparam a agenda do Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre em janeiro de 2001, e as que pautam o Fórum Educacional Mundial programado para a última semana de outubro, na mesma cidade, constituem um horizonte contra-hegemônico do ideário da ditadura do capital e base para alternativas concretas nos planos socioeconômicos, culturais e educacionais. E não é por acaso que estes fóruns ocorrem em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. No Brasil de hoje, a gestão do governo popular na cidade de Porto Alegre, já por mais de uma década e, agora, nas principais cidades e a nível do governo estadual, materializam concretamente propostas de um projeto alternativo de sociedade e de educação. Projeto este que se desenvolve e dilata, com suas particularidades e especificidades, em outros estados e cidades brasileiras administradas por gestões de governos populares.

Multiplicar essas experiências, trabalhar suas dificuldades e contradições no âmbito da sociedade civil num projeto de país que articule cultura, trabalho, economia, educação, sem dúvida, é o desafio mais crucial que se impõe às forças que lutam por uma materialidade no tecido social que viabilize a democracia na sua mais elevada possibilidade. O século XXI, como indica o historiador Eric Hobsbawm (1995), tem como tarefa prioritária a socialização da produção e da

riqueza social já que a capacidade produtiva é exponencial. Essa socialização, indica-nos Hobsbawm, não será feita nunca pelo mercado e sim pelo Estado, mas não este Estado que temos hoje. O Capital, na forma de sua crise atual, indica o esgotamento de sua parca capacidade civilizatória. A tarefa histórica é ir além do capital e do estado capitalista (MÉSZÁROS, 1996) e construir a sociedade socialista. No plano imediato, como indica Jameson (1994) a luta socialista implica a defesa da educação, da saúde, direito ao trabalho, à cultura e à aposentadoria numa esfera efetivamente pública, pois somente nela se viabilizam os direitos sociais.

Essa pauta pode, ao mesmo tempo, diminuir o espaço das elites “vanguardas do atraso e atraso da vanguarda, que mantém por séculos nosso país “um gigante com pés de barro” e dilatar a materialidade de condições de igualdade no âmbito econômico, político, cultural e educacional.

Como formar educandos que sejam sujeitos leitores críticos da realidade, autônomos e que se constituam protagonistas na construção de uma sociedade justa e igualitária, se os cursos de formação dos professores não os preparam como sujeitos autônomos e protagonistas? De outra parte, como elevar o patamar científico, intelectual, ético da sociedade brasileira, condição indispensável de rompermos com os processos colonizadores, que se reiteram sob diferentes formas, sem uma sólida formação científica e cultural do educador? Estas são questões chaves e indispensáveis de estarem presentes ao longo de todo o processo formativo do professor para que seja construtor de uma ética vinculada com a vida sob os valores da igualdade, solidariedade e emancipação humana.

Notas

1. Algumas das idéias básicas deste item já foram publicadas no texto: Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90, (LINHARES, 2001). São retomadas aqui num contexto mais amplo e, também, como forma de reiterar, seguindo os ensinamentos de Antônio Gramsci, de diferentes formas aspectos que julgamos fundamentais na crítica ao desmonte da educação pública.
2. Durante o período do governo Itamar Franco estabeleceu-se um equilíbrio relativo de forças que permitiu, se não recuperar, algum espaço para afirmar as propostas aprovadas na constituição no âmbito educacional e já duramente atacadas pelo governo Collor, o desmonte da educação não seguiu o mesmo ritmo.
3. Cabe ressaltar, como indica o **Boletim Informação em Rede da Ação Educativa**, que “os serviços e produtos da Fundação Roberto Marinho e da Editora Globo são

adquiridos em grandes quantidades, envolvendo valores elevados, sem concorrência ou licitação pública”. Para se ter uma idéia da magnitude dos valores envolvidos, este mesmo boletim revela que o governo estadual do Maranhão assinou um convênio de R\$ 102 milhões com a Fundação Roberto Marinho para a instalação de 3.750 salas. (Boletim Informação em Rede - Ação Educativa, São Paulo, agosto de 2001 – ano 5, nº 38, p.2).

4. Para uma ampla e profunda análise da perspectiva educacional centrada na “pedagogia das competências” ver Ramos (2001).

Referências

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. **JORNAL LE MONDE DIPLOMATIQUE**, ano 1, número 4., ago. 2000.

CHESSAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Scritta, 1996.

CUNHA, L.A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

JAMESON, Fredric. **Espaço e imagem** – teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LINHARES, C. (org). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**.(4) São Paulo [s.n.],1978.

MÉSZÁROS, I.B. Beyond capital: Towards a theory of transition. **Monthly Review**. [s.l.]: Merlin Press, 1996.

_____. A crise estrutural do capital. **Outubro** - Revista do Instituto de Estudos Socialistas. n. 4, Rio de Janeiro [s.n.], 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

TERTULIAN, N. Georg Lukács e a reconstrução da ontologia na filosofia contemporânea. **Conferência**. Ceará: UFC, 1996 (mimeografado).