

REENTENDIMENTO: UMA CRÍTICA À ECONOMIA DO DISCURSO**REENTENDIMIENTO: UNA CRÍTICA A LA ECONOMÍA DEL DISCURSO****REENTENDMENT: A CRITICAL TO THE ECONOMY OF SPEECH**

Àlcio Crisóstomo Magalhães¹

Resumo: A vontade de um pós-conflito ideológico, não mais modulado por divergências entre capital e trabalho, mas pela autorregulação, pela equidade e pela conversão da educação formal em indicador de desenvolvimento, foi o espectro da primeira década e meia do século XXI. Todavia, no fechamento desse circuito histórico, os determinantes político-econômicos e sociais começam a indicar outro entendimento. Desenvolver essa reflexão, por meio do cotejamento das literaturas dos autores da teoria da ação comunicativa, das teorias da contradição capital e trabalho, dos documentos e sistema teóricos do campo dos organismos multilaterais que advogam a “realidade” do consenso global, é o objeto desse trabalho. Conclui-se que a reestruturação capitalista do terceiro milênio aponta para uma contrarreforma de classe burguesa.

Palavras-chave: Educação. Hegemonia. Reformismo. Equidade.

Resumem: La voluntad de un post-conflicto ideológico, no más modulado por divergencias entre capital y trabajo, sino por la autorregulación, por la equidad y la conversión de la educación formal en indicador de desarrollo, fue el espectro de la primera década y media del siglo XXI. Sin embargo, al cierre de ese circuito histórico los determinantes político-económicos y sociales empiezan a indicar otro entendimiento. Desarrollar esa reflexión, a través del cotejo de las literaturas de los autores de la teoría de la acción comunicativa, de las teorías de la contradicción capital y trabajo de los documentos y sistema teóricos del campo de los organismos multilaterales que abogan la "realidad" del consenso global, es el objeto de ese trabajo. Se concluye que la reestructuración capitalista del tercer milenio apunta a una contrarreforma de clase burguesa.

Palabras clave: Educación. Hegemonía. Reformismo. Equidad.

Abstract: The will of an ideological post-conflict, no longer modulated by divergences between capital and labor, but by self-regulation, equity and the conversion of formal education into an indicator of development, was the specter of the first decade and a half of the twenty-first century. However, in the closing of this historical circuit the political-economic and social determinants begin to indicate another understanding. To develop this reflection, through the comparison of the literatures of the authors of the communicative action theory, the theories of capital contradiction and work of the theoretical documents and systems of the field of the multilateral organisms that advocate the "reality" of the global consensus, is the object of this work. We conclude that the capitalist restructuring of the third millennium points to a counter-reform of the bourgeois class.

Keywords: Education. Hegemony. Reformism. Equity.

Introdução

Os determinantes político-econômicos e sociais do último quartel dos 1900 induziram à compreensão de que os antigos determinantes da relação entre os homens haviam sido subvertidos por um novo imediato. De acordo com Anderson (2012), os raios anunciadores do século XXI suscitam a crença no nascimento de uma Era de entendimento global. O esforço de criação de um novo consenso expresso em *Uma teoria da justiça*, de John Rawls (1997), a tese da ressignificação da ideia de igualdade a partir do princípio de equidade, bem como a vontade do controle da razão instrumental por meio de uma

ação comunicativa produzida pelas famílias, pelas escolas, por associações culturais voluntárias, por meio de iniciativas culturais, dos novos movimentos sociais etc., em entendimento mútuo, tal qual concebe Jürgen Habermas (2003), em *Mudança estrutural da esfera pública*, são sínteses desse neoidealismo.

Foi nesse contexto, por exemplo, que Friedrich Von Hayek deu cabo à sua teoria da ordem espontânea, nascida a partir do domínio do direito, da contensão de qualquer tentativa de intervenção econômica e de distribuição social. Foi também nesse quadrante que se anunciou, conforme Antunes (2005, p. 17), “*o fim do proletariado*, com todas as consequências teóricas e políticas decorrentes dessa formulação”, e que se proclamou *o fim da história* como totalidade dialética ou como processo que se efetiva na relação contínua entre sujeito e objeto, universalidades e particularidades. “A segunda metade do século XX foi testemunha de muitas tentativas de usar a linguagem como uma chave mestra para a compreensão dos assuntos humanos” (ANDERSON, 2012, p. 39).

Uma breve análise de grande parte das reformas dos sistemas nacionais de ensino do hemisfério ocidental, bem como das teorias educacionais produzidas ao longo dos anos 1990, permite compreender o sentido e o potencial ideológico desse espectro, conforme expressão de Anderson (2012).

Após a última década dos 1900, o social passou a ser regulado pelo mercado. Travestido em uma série de organismos internacionais bilaterais (BIRD, FMI, Banco Mundial etc.), o grande capital financeiro tornou-se o principal articulador político das nações. Conforme Oliveira (2000, p. 110), os grandes organismos mundiais multilaterais, “assim, investem-se do papel de promotores de serviços sociais básicos para os pobres, como saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária, com o objetivo de proporcionar maior equidade social”.

A promoção da justiça social por meio de políticas públicas de equidade ou de inclusão das minorias, segundo identidades autoatribuídas, criou uma espécie de novo espaço público de diálogo global. A Cúpula Mundial Pelas Crianças (1990), a Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), a Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), a Conferência Mundial Sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), a Conferência Mundial da Mulher (1995), o Encontro Internacional de Educação de Adultos (1997) e a Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997) são alguns exemplos da forma e do conteúdo do novo entendimento. Nesse esforço de reentendimento, a educação formal tornou-se fundamental.

1 A reforma da escola como parte do novo consenso

Uma das marcas da ideologia neoliberal é a inclusão da educação pública como variável de primeira ordem do desenvolvimento econômico.

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. (UNESCO, 1990, [s.p.])

Segundo Oliveira (2000), o ciclo de reestruturação capitalista do final do século XX, ancorado na globalização, na financeirização da economia e na redução do Estado para a construção de um novo

sistema de cooperação internacional multilateral, capaz de regular a relação entre o político-econômico e o social, elegeu a educação básica como fator de promoção da equidade. A escola foi eleita como espaço de salvaguarda desse novo princípio.

Com a preocupação de eliminar a pobreza absoluta, ou seja, reduzir suas taxas de forma significativa, buscando uma maior harmonia social, o Banco [Mundial] começou a investir, a partir de 1974, em Educação Básica, priorizando o ensino das quatro primeiras séries. Seu objetivo, com isso, era qualificar a pobreza, para se inserir no que hoje ficou conhecido como segundo emprego, ou mesmo nos setores informais da economia que vêm crescendo de forma significativa. (OLIVEIRA, 2000, p. 110)

A partir de 1990, em função do esforço de superação das teses centradas apenas nas dimensões econômicas do desenvolvimento, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) tornou-se o contraponto à média Produto Interno Bruto (PIB). Nessa nova unidade de medida, a educação básica tornou-se um pilar. A combinação de longevidade, de média de anos de escolarização da população adulta e de poder de compra da população tornou-se o critério para verificar o grau de desenvolvimento de um país.

Desse modo, praticamente todos os grandes fóruns mundiais organizados a partir desse espectro de busca de alternativas realizáveis ou de novos consensos passaram a expressar essa nova racionalidade de apologia de uma suposta pós-estrutura. A essência da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, organizada pela UNESCO/UNICEF, tem esse caráter.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. [...] Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. (UNESCO, 1990, [s.p.])

A síntese *Educação: um tesouro a descobrir*, o Relatório de Jacques Delors elaborado por encomenda da UNESCO, é também um ótimo exemplo: “O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas à medida que as máquinas se tornam, também, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se ‘desmaterializa.’” (DELORS, 1998, p. 93).

Para se ter ideia da força desse novo ideário, foi esse um dos combustíveis ideológicos da grande reforma do sistema de ensino norte-americano do início dos 2000. A partir de um amplo movimento nacional, orquestrado pelos agentes de maior poder econômico da sociedade civil norte-americana (grande mídia, grandes corporações), sintetizado no sugestivo e alardeado Relatório *A Nation at Risk (Uma Nação em Risco)*, criou-se o ambiente mental favorável à busca de uma grande reforma do sistema de ensino dos Estados Unidos. Assim,

quando o governador George W. Bush, do Texas, foi eleito presidente em 2000, ele decidiu que a reforma da educação seria sua primeira prioridade. O programa Nenhuma Criança Fica para Trás [NLCB], de Bush, se fundiu facilmente com os Objetivos 2000, de Clinton. [...] O NLCB introduziu uma nova definição de reforma escolar, que foi aplaudida pelos democratas e republicanos igualmente. (RAVITCH, 2011, p. 37)

A Lei *Nenhuma Criança Fica para Trás (NLCB)* tornou-se uma espécie de pós-radicalismo pedagógico. Se os anos 1960, 1970 e 1980 tiveram o mérito de criticar o caráter excludente do sistema de ensino norte-americano, contribuindo para a construção de uma escola de massa nos Estados Unidos, a

Nova Lei apresentava-se como uma alternativa possível ao que se convencionou nominar de denunciamento didático.

De acordo com seus principais defensores, os novos arranjos sociopolíticos e econômicos indicavam a necessidade de uma escola plural ou diferenciada, conforme terminologia de Diane Ravitch, uma das intelectuais orgânicas da NLCB. Um currículo de referência, mas com a liberdade para as instituições organizarem-se de modo a assegurar aos estudantes o direito de seguirem suas vocações ou, conforme o léxico Delors, suas habilidades e competências.

Os currículos escolares deveriam passar a expressar esse novo “[...] desejo de avançar na equidade racial de aula e de ampliar o currículo para respeitar a diversidade cultural da população” (RAVITCH, 2011, p. 41). Deveriam, por meio da centralização das decisões (currículos de referência), da descentralização das ações (flexibilização curricular) e do controle gerencial (meritocracia) criar um sistema de ensino baseado nas duas premissas elementares da ideologia liberal: a diferença e a liberdade de escolhas individuais. “Deixem que os estudantes projetem seus próprios cursos e aprendam o que quer que eles queiram quando (ou se algum dia) eles tiverem vontade de aprender.” (RAVITCH, 2011, p. 41). Portanto, no lugar da escola unitária, a escola da diferença ou da desigualdade ressignificada pelo discurso neoliberal das competências e das habilidades diversas.

As teses do chamado projeto didático alternativo também, em larga medida, passaram a expressar o novo espectro, isto é, uma espécie de saída possível para um mundo que, de um extremo a outro, não conseguia distinguir mais que desencanto. “Pois já em 1994, os que argumentavam contra a validade das categorias direita e esquerda foram evidentemente levados a isso não apenas pelo colapso do comunismo no Leste, mas pela desmoralização da social-democracia no Ocidente” (ANDERSON, 2012, p. 165).

Esse fenômeno social, combinado a uma atmosfera de capitalismo total, isto é, o capitalismo do final do século XX e início do seguinte, conforme Hobsbawm (2014; 2015), um ciclo caracterizado pelo colapso da União Soviética e pela séria depressão das economias ocidentais, suscitou o entendimento de que as correntes didáticas críticas dos anos 1980, comprometidas com um projeto histórico centrado na emancipação via formação de um sujeito coletivo político universal e transcendente, já não mais dariam conta das demandas da nova escola. Uma concepção de educação baseada no acolhimento, na inclusão de todos, na acomodação da diversidade cultural, conforme o próprio Relatório Delors, tornou-se um dos princípios do novo consenso.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. [...] Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre adultos. (DELORS, 1998, p. 96)

As concepções didáticas centradas em análises histórico-críticas, bem como as pedagogias radicais que se ancoravam em marcos teóricos clássicos, foram ressignificadas.

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por

exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (SILVA, 2016, p. 17)

A ideia da necessidade de superação por incorporação das chamadas pedagogias crítico-radicaís de matriz marxista instituiu uma perspectiva de currículo baseado no suposto de um novo jogo de forças. Conforme Silva (2000, [s.p.]), “podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder”. O que significa também dizer que o enfrentamento da dominação não passaria mais pelo conflito de classes, mas, sim, pelos territórios da identidade.

A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas. [Contudo,] o filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas [...]. A identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade. A teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la quanto aqueles que impedem sua fixação. (SILVA, 2000, [s.p.])

Nesse sentido, as novas referências para se repensar o currículo seriam as chamadas matrizes pós-críticas ou multiculturalistas. Conforme Cruz, há o deslocamento do tema da desigualdade social da esfera da dicotomia entre capital e trabalho para o âmbito das características culturais, para a afirmação de identidades atribuídas, de um novo sentimento de pertencimento, de um novo comunitarismo: “É essa [nova] concepção de mundo que faz a ideia de diferença triunfar [...]” (CRUZ, 2013, p. 160).

As primeiras décadas dos 2000 já podem ser interpretadas como o ciclo de hipertrofia do discurso em nome da recusa do conhecimento. O discurso sobre o discurso ou a apropriação da teoria da ação comunicativa por uma parcela significativa dos intelectuais do campo da educação é uma das principais consequências desse conjunto de formulações advindas disso que vem sendo denominado de virada linguística:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos *apenas em conhecimento* [...]. Ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (SILVA, 2016, p. 17).

Como o mundo teria se convertido em um espaço de justaposição de linguagens, a educação formal também deveria avançar no sentido de permitir a cada um desenvolver o instrumental necessário a se colocar em ação, isto é, comunicar-se. Tomando de empréstimo a “retórica da aldeia global”, conforme expressão de Willians (2011) para criticar o suposto de um novo comunitarismo global, produto de uma consciência compartilhada universalmente pelas comunicações modernas, o *leitmotiv* passaria a ser a capacidade individual de, por um lado, descobrir-se como ser pertencente a algum grupo identitário e, por outro, construir uma narrativa acerca dessa condição de pertença. Portanto, a diferença tornou-se a verdade mais verdadeira entre todas as demais certezas aceitáveis, isto é, o princípio de humanidade.

O discurso, como trama que tece verdades sobre e para si ou como síntese autobiográfica de uma experiência vivida individualmente, tomou a centralidade: “No fundo das [novas] teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade.’” (SILVA, 2016, p. 15). Por outro lado,

categorias teóricas como ideologia, controle, dominação, hegemonia, classe, alienação, emancipação, autonomia, libertação, passaram a ser interpretadas como abstratas e insuficientes para compreender o real. Real que, diga-se de passagem, também se tornou “real” ou um pressuposto relativo a cada particularidade.

Muito influenciado por essa perspectiva, o currículo deixou de ser entendido como movimento da teoria e foi apreendido como verbo, espaço, lugar, território, autobiografia, texto, identidade. Portanto, no lugar do pressuposto da necessidade de se tomá-lo como totalidade dialética, histórica e contraditória que só se revela quando apreendido em sua radicalidade negativa, tal qual concebe a crítica radical, o currículo como narrativa de pluralidades, como movimento de exposição, experimentação e afirmação de culturas diversas (jovem, mulher, homossexual, bissexual, transexual, transgênero, gay, lésbica, afrodescendente, índio, quilombola etc.), como itinerário que conduz ao entendimento entre sujeitos de diferenças de raça, sexo, etnia, sexualidade, religiosidade etc.

Portanto, no contexto de capitalismo total, isto é, o ciclo de derrocada da União Soviética, de crise estrutural das economias ocidentais, de perda da soberania dos Estados nacionais e da saída de base neoliberal, tornou-se uma espécie de lugar comum o deslocamento da ação para o campo da disputa pelo direito de fala. O velho fundamento liberal burguês do direito, em especial do direito à conservação das desigualdades naturais, converteu-se em uma espécie de novo imperativo categórico que, em essência, conforme análise de Pierucci (1990, p. 14), teve o efeito perverso de provocar o “[...] embaçamento do foco ou obscurecimento ainda maior das diferenças definidoras dos campos adversários na guerra ideológica”.

Todavia, mais que uma simples questão de boa ou má vontade epistêmica, a convergência de lado a lado ao que se está denominando de espectro do consenso é justificável. O aparente do início do século XXI projetava esse efeito de verdade. A impressão que se passou a ter na primeira década e meia dos anos 2000 era de que de fato o mundo tinha aprendido a conviver pacificamente a partir da racionalidade das diferenças atribuídas, isto é, da premissa do multiculturalismo, do respeito às mentalidades específicas, da irredutibilidade das experiências de gênero.

Aparentemente tudo levava mesmo a crer que já não mais faziam sentido as polarizações clássicas. Isso permite compreender, por exemplo, o fato de a principal bandeira da direita, a recusa à possibilidade da igualdade substantiva, passar a encantar também diversos matizes da esquerda ocidental. “Evidentemente a teoria da desigualdade produtiva foi desenvolvida pela direita, principalmente na grandiosa obra de Hayek. A esquerda se adaptou a ela, mas sem as cautelas necessárias” (ANDERSON, 2012, p. 162). Algo em certo sentido justificável, considerando a força do imediato.

Foi nesse ciclo de capitalismo total, conforme expressão apreendida em Hobsbawm (2014; 2015), e de ideologia da nova governança mundial multilateral que os fatos sugeriram um entendimento mundial entre as nações. A despeito de a distância entre pobres e ricos manter-se crescente², em alguns países, especialmente os chamados emergentes, os números sugerem um progresso em relação ao combate à miséria, aos preconceitos de gênero, raça, etnia e mesmo crença religiosa.

De acordo com o Relatório da UNESCO *Monitoramento Global EPT. Educação para Todos – 2000-2015*, ao longo desse intervalo de cerca de quinze anos os números evidenciaram uma melhora significativa da educação formal em praticamente todo o mundo. Em 2012, milhões de crianças estavam matriculadas na educação pré-primária em todo o mundo, e isto significa um aumento de quase 2/3 em relação a 1999. A projeção era de que a taxa líquida de matrícula na educação primária, em 17 países, 11 deles na África Subsaariana, passasse de 84% em 1999 para 93% em 2015. De 1999 a 2012, a taxa bruta de matrícula no ensino secundário passou de 71% a 85%. A taxa de analfabetismo caiu de 18% para 14%. O número de alunos por professores caiu em 83%. Os investimentos em educação básica mais que dobraram. Entre 1990 e 2013, a taxa de mortalidade infantil caiu de 90 para 46 mortes por 1000 habitantes, uma queda de quase 50%. Até 2014, 40 países haviam instituído a educação pré-primária como obrigatória. Na Índia, a taxa líquida de matrículas passou de 86% para 99%. Inúmeros programas de transferência de renda, de alimentação escolar, de bolsas de estudo e outros tipos de auxílio para grupos minoritários (étnicos, raciais, gênero, deficientes etc.) foram desenvolvidos, possibilitando o maior acesso e permanência na escola, assegurando o atendimento da demanda mundial por universalização da educação básica, especialmente nos países pobres. Em consequência disso, a educação secundária cresceu de 29% para 44% nos países de renda baixa e de 56% para 74% nos países de renda média. A porcentagem do PIB destinada à educação, segundo dados do Relatório da UNESCO, foi de 4% nos países de renda baixa e média, chegando a 5% nos países de renda alta.

Essa curva educacional ascendente também incluiu o Brasil. A Educação Infantil cresceu em 16,4% entre 2000 e 2010. Segundo dados do IBGE, a escolarização de crianças de 0 a 5 anos passou de 27,1% para 43,5%. O Ensino Fundamental passou de oito para nove anos e foi quase universalizado. Em 2014, atendia 97,6% da população de sete a catorze anos. Cresceu sobremaneira a compatibilidade idade-série no Ensino Médio. A inclusão da faixa etária entre quinze e dezessete anos em programas como Bolsa Família, merenda escolar e livro didático gratuito, bem como a extensão das redes de banda larga mais rápidas nas escolas e a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) fizeram com que a taxa de matrícula na última etapa da educação básica atingisse quase 85% da juventude brasileira em 2008. Para se ter uma ideia, em 2004, 33,6% da população ocupada tinha pelo menos o Ensino Médio; em 2009, esse número chegou a 43,1%. Também a Alfabetização de Jovens e Adultos experimentou esse crescimento. Em 1999, a taxa de alfabetização da população de quinze anos e mais chegava a 86,7%. Em 2012, esse índice pulou para 91,3%. De acordo com os dados da versão nacional do *Relatório Educação Para Todos* (BRASIL, 2014), o analfabetismo funcional nessa faixa etária caiu 9,03% percentuais. Passou de 27,3% em 2001 para 18,3% em 2012.

Nesse ciclo, nem mesmo a educação superior, historicamente espaço de formação prioritária das elites nacionais, da pequena e média burguesia e de frações ínfimas da classe trabalhadora, escapou do surto da massificação. De acordo com a Pnad/IBGE, em 2009, 19% dos jovens entre dezoito e vinte e quatro anos cursava uma graduação. Em 2003, a taxa era de 13%.

Também cresceu a média nacional de escolarização, chegando a 7,6 anos. Levando-se em conta só as mulheres, o índice subiu para 7,8 anos. De acordo com a Pnad 2014, o Brasil conseguiu reduzir em

4,3% a sua população analfabeta. Entre 2001 e 2014, o país passou a ter 2,5 milhões de analfabetos a menos. Em dez anos, o Nordeste, a região brasileira com mais homens e mulheres que não sabiam ler e escrever, diminuiu em 5,8 pontos esse contingente, passando de 22,4 para 16,6%.

Conforme se pode perceber por meio das estatísticas referentes à educação formal, um dos principais eixos estruturantes do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Ocidente cumpriu bem a tarefa que deveria anteceder a passagem para o novo milênio. Nesse contexto, em que os EUA, a nação mais rica e uma das mais conservadoras do mundo, elegeram um presidente negro e o Brasil, uma das principais democracias autoritárias do Ocidente, escolheu como chefe máximo do Estado um ex-metalúrgico e posteriormente uma mulher, ex-guerrilheira, o razoável seria pensar que de fato a história estivesse pronta.

Todavia, como nem sempre os fatos confirmam as ideias, o fechamento da segunda década do século XXI vem evidenciando que, se há um novíssimo fato, este não é mais que a recolocação em novos patamares da disputa fundante da experiência moderna.

O golpe jurídico-econômico que destituiu a Presidente da República do Brasil permite essa compreensão. Aproveitando-se de um momento de pulverização das esquerdas em função de demandas diversas, que iam desde a recusa da saída via crítica radical, passando pela adesão ao reformismo conservador das políticas públicas de Estado (revolução pelo alto), e até mesmo pelo transformismo político, a grande burguesia nacional, em seus diversos instrumentos de produção de hegemonia, retirou do poder a Presidente Dilma Rousseff e deu início a um articulado movimento de classe.

Ainda que a retórica do consenso sugerisse um novo contexto de insuficiência heurística do conflito entre capital e trabalho, o ano de 2016 no Brasil já se faz história, ou melhor, já exige um retorno à história entendida como metanarrativa, isto é, como totalidade material, contraditória e explicativa dos arranjos político-econômicos e sociais.

O Projeto de Emenda Constitucional 55/2016, que, por vinte anos, congelou todos os recursos sociais e assegurou o pagamento dos juros da chamada dívida pública, a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), que sobrepôs os acordos à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o Projeto de Reforma da Previdência, que cria uma barreira para o acesso à aposentadoria e a pensões, ou mesmo a Portaria que dificulta a fiscalização e a punição do trabalho escravo no país são apenas alguns exemplos do princípio de classe burguesa do golpe de 31 de agosto de 2016.

O imediato da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) evidencia bem esse fenômeno social. Ato contínuo ao golpe, a Medida Provisória 746, na fumaça da ofensiva contra a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB 9.394/96), da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, cria uma cilada para os que dependem da escola pública, no caso brasileiro, predominantemente as frações da classe trabalhadora.

Ancorando-se no discurso da diferença, assumido apressadamente pelos novos movimentos sociais dos anos 1990, bem como no retorno aos princípios do tecnicismo educacional, o Ministério da

Educação (MEC) pós-golpe, sem qualquer constrangimento, vincula a formação da juventude brasileira a um claro projeto de partido.

A profissionalização precoce, a educação orientada por itinerários diversificados, competências e habilidades, o desvio de grande parte do fluxo pré-universitário das escolas públicas para a especialização, conforme possibilita o Art. 36, o estreitamento curricular por meio do privilégio das áreas consideradas estratégicas para o mercado (português, matemática e língua estrangeira) em detrimento da limitação das áreas que tratam do chamado conhecimento desinteressado (filosofia, sociologia e artes), conforme o Art. 35 na complementaridade dos parágrafos 2.º, 3.º e 4.º, permitem essa compreensão.

Curiosamente, o discurso recorrente da crise do Ensino Médio e da necessidade de se construir um currículo plural, capaz de atender às urgentes demandas das diversas identidades juvenis diferenciadas em constante transformação e carregada de diferentes sonhos e vocações, conforme entendimento das chamadas perspectivas pós-estruturalistas, tem sido o principal combustível ideológico para a transformação da última etapa da escolarização básica em um grande *menu* que, em nome da ditadura do “um” ou “outro”, em detrimento da dialética do “um” e “outro”, não assegura a saciedade de ninguém.

Nesse sentido, muito claramente a realidade contemporânea vem indicando que se o final do século XX pôde ser compreendido como o ciclo da vontade de um entendimento global por dentro dos limites do capitalismo total³, isto é, pela construção de um grande diálogo capaz de garantir condições de equidade a todas as diferenças, inclusive aquelas produzidas no processo de produção de mercadorias, os primeiros eventos do final da segunda década do século XXI vêm anunciando inúmeras negativas em relação a esse desejo. A reação da direita radical norte-americana, ao eleger presidente o Sr. Donald Trump, o golpe oligárquico-burguês que reconduziu as forças mais conservadoras e reacionárias à Presidência do Brasil e o retorno da Europa aos nacionalismos xenófobos, com direito inclusive a cultos nazistas, são alguns indícios de que o conflito continua vivo e projetando suas raízes na diferença fundante, qual seja, o desentendimento entre capital e trabalho.

Considerações finais

Em um contexto de desentendimento generalizado como este do início do século XXI, uma das poucas certezas que se pode ter é que não se vive um momento para muitas conclusões. O fato de a assertiva de Marx e Engels (2015) parecer cada vez mais precisa para definir as constantes tormentas político-econômicas e sociais do milênio nascente confirmam essa tese. Tudo o que é sólido continua se desmanchando no ar, de modo cada vez mais constante e intenso. Nesse sentido, não se pode pretender aqui falar em conclusão. Contudo, os processos sociais mais recentes já evidenciam algumas sínteses.

Se os anos 1990 notabilizaram-se pelo suposto de uma *pax* universal, da existência de uma esfera pública comum em tendência de auto-organização por meio da ação discursiva, da hegemonia da linguagem, da vitória da distribuição equitativa dos bens sociais como critério de justiça, da recusa da igualdade substantiva como valor universal, da prioridade dos organismos multilaterais mundiais na regulação da relação entre sociedade política (Estado mínimo e débil) e sociedade civil, da negação da

crítica radical como possibilidade de apreensão do real, as duas primeiras décadas dos anos 2000 vêm indicando que o processo de produção de mercadorias, ainda que completamente outro em relação ao ciclo inicial do final dos 1800, 1900 e primeira metade do século XX, apresenta grandes ensinamentos para todos os trabalhadores, sejam aqueles que ainda se mantêm mais próximos das condições materiais para a consciência de classe, em função dos processos mais rudimentares de exploração de força de trabalho, sejam aqueles mais distantes em função das sutilezas dos mais recentes processos de produção de mercadorias, baseados na tecnologia, flexibilização, terceirização, burocratização, bem como no incremento da sociedade de consumo.

O fechamento das duas primeiras décadas do ciclo de capitalismo global e total indica que a chamada virada linguística, o grande combustível ideológico dos novos movimentos sociais a abandonar a noção de sujeito coletivo, isto é, do homem como ser dos processos político-econômicos, deslocou a questão das desigualdades sociais produzidas a partir da propriedade privada dos meios de produção para o horizonte da cultura, das representações do imaginário. A despeito de toda a retórica pós-estrutura, pós-moderna, pós-crítica e de todas as nuances de um tempo presente que insiste em escapar a todos os esforços de interpretação, sendo apreendido às vezes e por muitos como era do fim (morte da história, impossibilidade da verdade, impotência dos conceitos ou da teoria, inexistência do sujeito), os fenômenos sociais recentes vêm revelando que, diferentemente do que vinha se defendendo, a polarização direita e esquerda não só permanece viva, como a direita reacionária permaneceu e permanece extremamente convicta e fiel ao seu projeto histórico.

Ainda que o desencanto de lado a lado, ou melhor, os novos encantos, tenham induzido um movimento para o centro, para a esfera da busca das saídas possíveis por dentro do capitalismo, isto é, para a crença na revolução prussiana ou pelo alto (reformismo), as forças reacionárias radicais jamais abriram mão de sua unidade de classe. Por outro lado, os trabalhadores, conforme Hobsbawm (2015, p. 374), dispersados no vácuo do “desvanecimento das velhas ideologias da esquerda socialista”, acabaram por diluir sua unidade unificante nas comunidades de identidades (étnica, racial, gênero, sexo, religião etc.), unidas por solidariedade, mas sem o compromisso com um projeto histórico revolucionário, ou seja, para além dos limites da sociedade do consumo. A ação de partido de classe burguesa que destituiu o trabalhismo lulopetista da Presidência do Brasil em agosto de 2016 e que vem empurrando a política econômica do país para o limite extremo da direita radical, muito em função da desarticulação da esquerda (destituição da consciência de classe trabalhadora), é prova incontestável.

Todavia, é também nesse contexto de exacerbação do conflito político que os trabalhadores têm a oportunidade de se reentender com sua demanda histórica, qual seja, a retomada da unidade da luta em prol de seu projeto, o mesmo que só se constrói com o retorno à radicalidade crítica, com o cultivo da utopia da igualdade substantiva e da suspensão da ilusão de que é possível romper com o metabolismo societal autodestrutivo do capital por meio do aparato estatal.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDERSON, Perry. **Espectro**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- CRUZ, José Adelson da. Educação, Escola, Sujeito Político e Domesticação da Diferença. In: COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o Sentido da Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 155 a 188.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HOBSBAWM, Eric. **O Novo Século**: entrevista a Antônio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- _____. **Como Mudar o Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Edipro, 2015.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OXFAM. **Relatório Equilibre o Jogo**: é hora de acabar com a desigualdade extrema. 2014. Disponível em: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/cr-even-it-up-extreme-inequality-291014-sum-pt.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social – Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, 1990.
- RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça/John Rawls**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SILVA, Toma Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- _____. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. 2000. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- UNESCO. **Relatório Monitoramento Global EPT: Educação para Todos – 2000-2015**. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na História e na Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Notas

- ¹ Doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, docente da Universidade Estadual de Goiás, Campus ESEFFEGO. Pesquisa a organização do trabalho docente tendo as categorias trabalho, ideologia e organizações culturais por fio condutor. Email: alciocri@bol.com.br

² Em 2014, as 85 pessoas mais ricas do planeta tinham uma fortuna igual à soma das posses da metade mais pobre da humanidade. No intervalo entre 2013 e 2014 esse pequeníssimo grupo mais abastado tornou-se a cada dia mais rico. Seu enriquecimento diário foi de 668 milhões de dólares. (OXFAM, 2014)

³ Expressão apreendida das análises produzidas por Eric Hobsbawm (2014; 2015).

Recebido em: 07/02/2018

Aprovado em: 31/03/2018