

LOS TERRITORIOS EDUCATIVOS DEL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN COMO NUEVA ESTRATEGIA DE "MODERNIZACIÓN" EN CONTEXTO DE (NEO) DESENVOLVIMETISMO

Autor: John Mateus Barbosa – PPGEDUC/UFPE-CAA (johnmateusbar@gmail.com)
Co-Autor: Adriano Carvalho Cabral da Silva – UFPE/CAA (adrianocarvalho7@hotmail.com)

RESUMO: O artigo buscou compreender os nexos entre a estratégia de “modernização” educacional denominada de *territórios educativos* do Programa Mais Educação e o processo permanente de expansão “escolar” da escola pública brasileira para funções não-escolares. Para tanto, realizamos uma análise dos documentos oficiais denominados - *Cadernos Série Mais Educação* (BRASIL, 2013) que representam os fundamentos técnicos e teóricos do programa. Como abordagem teórica-metodológica nos utilizamos nessa análise de referenciais vinculados a tradição do *Materialismo Histórico e Dialético*. Destacamos como categoriais centrais para a análise: *expansão escolar, oferta educacional* (ALGEBAIL, 2009), *modernização* (OLIVEIRA, 1988) e *hegemonia* (GRAMSCI, 1968). Resultados apontam que as “modernizações” anunciadas pela estratégia dos territórios educativos são formas aperfeiçoadas de revigoramento dos “atrasos” que marcam o cenário educacional brasileiro. Sua realização ocorre com o acirramento de ofertas formativas diferenciadas e precárias para a gestão da pobreza. No plano macroeconômico e social, esse tipo de modernização vem permitindo o aperfeiçoamento do modelo “liberal-periférico” no Brasil, expressão da subordinação moral e intelectual da “atrasada” elite brasileira aos ditames da burguesia que representa o capital financeiro global.

Palavras-chave: Territórios Educativos; Expansão Escolar, Neodesenvolvimentismo;

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo comprender los vínculos entre la estrategia de “modernización” educativa llamada *territorios educativos* de Programa de Más Educación y el permanente proceso de expansión de la escuela pública brasileña para las funciones que no hay clases. Por lo tanto, se realizó un análisis de los llamados documentos oficiales (BRASIL, 2013) que representa los fundamentos técnicos y teóricos del programa. El análisis se realiza desde un enfoque teórico-metodológico vinculado a la tradición de materialismo histórico-dialéctico. Destacado como categorías centrales para el análisis: la expansión de la escuela, la oferta educativa (ALGEBAIL, 2009), la modernización (OLIVEIRA, 1988) y la hegemonía (Gramsci, 1968). Los resultados indican que la estrategia de la “modernización” anunciada por los territorios educativos se mejoran las formas de

revitalizar los "retrasos" que marca el escenario educativo brasileño. Este proceso de modernización ocurre con el crecimiento de las oportunidades de capacitación diferenciadas y pobres para la gestión de la pobreza. En el plano macroeconómico y social, tal modernización ha permitido la mejora del modelo "liberal-periférico" en Brasil, la expresión de la subordinación moral e intelectual de la "retrasada" elite brasileña a los dictados de la burguesía representativas del capital financiero mundial.

Palabras clave: Territorios Educativos; Modernización; Expansión School, el neo-desarrollismo; Neoliberalismo.

Introdução

O Programa Mais Educação, instituído através da Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007c) e regulado através do Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010b), é a nova estratégia do governo federal no âmbito das políticas educacionais, que visa dar respostas positivas a problemas escolares históricos como: evasão, reprovação e os baixos índices de desempenho e de escolaridade. Além destes, a iniciativa também se propõe ser um elemento decisivo para reverter os quadros de vulnerabilidade social em que se encontram milhares de jovens e adolescentes em todo o país. Para tanto, acredita-se que o atendimento de todas estas tarefas pela escola só é possível através de um processo de “modernização” na escola pública com vistas a torná-la uma instituição contemporânea que esteja alçada nos desafios do século XXI.

É no conjunto desses ideais que o *Mais Educação* se coloca como uma alternativa, vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Compromisso Todos pela Educação, de extensão das funções da escola e reconfiguração da dinâmica escolar. Esse processo se daria por duas vias: 1) pela indução dos municípios a incorporarem a jornada escolar em tempo integral nas escolas visando a *proteção integral* das crianças; 2) pela criação de *territórios educativos* como uma forma de ultrapassar os muros da escola, flexibilizando tradicional e formalista estrutura didático-curricular e ainda aproximar a rotina escolar da realidade social dos educados como orienta os princípios das Cidades Educadoras¹.

Nesse sentido, o fato é que o Estado brasileiro vem sinalizando o desejo de aprofundar a indução dessas estratégias que alteram profundamente a dinâmica escolar como a solução para a melhoria da educação pública no Brasil. O que atesta nossa prerrogativa é a tentativa

¹ Estratégia firmado em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona. Desse congresso se originou a Associação internacional das cidades educadoras (Aice) em 1994. No congresso foram formulados 20 princípios sistematizados em um documento intitulado Carta das Cidades Educadoras: declaração de Barcelona (1990).

do poder Executivo e Legislativo de fortalecer esse tipo de organização escolar na agenda política institucional. Os seguintes projetos que estão em tramites no congresso nacional tomam como referência o programa, a saber: a) no âmbito do poder executivo - Projeto de Lei nº 8.035/2010, o Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020), que prevê a oferta de educação em tempo integral, para 50% das escolas públicas de educação básica até 2020; b) no âmbito do poder legislativo - Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n. 134/07, que propõe implantar o mínimo de 07 (sete) horas diárias em todas as escolas da educação básica².

Nosso interesse nesse texto é rastrear os nexos “essenciais” entre essas modernizações e o processo histórico de formação das funções da escola pública no Brasil, na atual conjuntura marcada pelo discurso das grandes *transformações sociais, política e econômicas de uma era pós-neoliberal e neodesenvolvimentistas* (MERCADANTE, 2010; POCHMAN, 2010). Do ponto de vista metodológico, nos utilizaremos da análise documental dos *Cadernos Série Mais Educação* por estes apresentarem os fundamentos teóricos e técnico-operacionais da proposta. Construiremos nossa análise à luz de categorias analíticas pertencentes à tradição do materialismo histórico e dialético, a saber: *contradição, aparência e essência* (KOSIK, 1976; CHEPTULIN, 1982; NETTO, 2011).

A ontologia marxiana e o método de apreensão da totalidade histórico-concreta.

Como o objetivo do nosso estudo já anuncia, partimos do princípio de que os nexos entre as modernizações empreendidas pelo *Mais Educação* e o processo histórico de formação das funções da escola pública no Brasil só podem ser entendidos enquanto uma “rica totalidade de determinações e relações diversas” (NETTO, 2011, p. 43). Para *reproduzir idealmente* essa totalidade em seu *movimento real concreto* (idem) partimos de dois pressupostos fundamentados na ontologia do materialismo histórico. São eles: a) a realidade social enquanto uma totalidade histórico-concreta constituída e constituinte, dialeticamente, da atividade humana mediada pelo trabalho; b) a possibilidade de apreensão dos elementos objetivos dessa totalidade em seu movimento real.

A explicação ontológica da realidade sobre as bases da produção material coloca o trabalho como categoria objetiva fundante do *ser social* e, portanto, substrato ontológico da história. Baseia-se inteiramente “na ação concreta do homem que, pelas suas necessidades históricas, atua e transforma a realidade” (GRAMSCI, 1968, p. 98). Assim, segundo Duarte

² A PEC n. 134 foi aprovada pela comissão especial da Câmara do Deputados Federais no dia 24 de novembro de 2010 e valerá para educação infantil e para os ensinos fundamental e médio regulares, prevendo também atividades extraclasse opcionais, após o cumprimento das sete horas mínimas obrigatórias. Atualmente encontra-se em tramitação no Congresso Nacional.

(2001) homem e realidade (natural e social) se transformam mutuamente. Ele explica da seguinte forma:

Ao se apropriar da natureza, [o homem] transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva (p. 152) (...) O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural” (p. 154).

Nesse caso a existência de uma realidade objetiva como resultado histórico das ações humanas interage, dialeticamente, com as formas de consciência dos seres humanos, como afirma Cheptulin (1982, p. 98)

A consciência, sendo assim o reflexo subjetivo da realidade objetiva, representa a unidade do subjetivo e do objetivo, a unidade do que depende do sujeito, do estado de seu sistema nervoso, de sua experiência individual, de sua situação social, de suas condições de vida etc. e do que não depende dele, mas é condicionado pela realidade ambiente e a reflete.

Dito isso, o estatuto ontológico do trabalho permite que seja possível tomar consciência da totalidade no movimento histórico-concreto de suas determinações e relações sociais. No entanto, a apreensão dessa totalidade só é possível dentro dos marcos de sua dinâmica contraditória, de modo que seja possível rastrear as múltiplas determinações que a produzem. É necessário então tomarmos os nexos entre o programa Mais Educação e a formação histórica da escola pública como uma *unidade do diverso* (KOSIK, 1976).

Todavia essa unidade não se apresenta de maneira imediata. Para saturar suas determinações concretas é necessário segundo Kosik (1976) destruímos sua aparência *pseudoconcreta*, que é a “(...) projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*”. (idem, p.19, destaque do autor), frutos de um contato imediatista, intuitivo e irracionais com a realidade. Ainda segundo o autor nesta manifestação do objeto “o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece* (grifos do autor, p.12)”. O programa Mais Educação, em sua expressão imediata, se apresenta livre das contradições que constituem a sua essência. Nosso objetivo é apreendê-la fazendo um *détour* (KOSIK, 1976) a partir de categorias que expressem a unidade histórico-concreta que constitui os nexos entre o PME e a formação da escola pública no Brasil no contexto da luta de classes.

A face “aparente” do Programa Mais Educação e dos *territórios educativos*.

Para a análise dos fundamentos teóricos e operacionais do Programa Mais Educação nos utilizamos da técnica da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1977; MINAYO, 2002). Essa técnica nos possibilitará buscar na ‘descrição’ do conteúdo presente nos *Cadernos da Série Mais Educação* as condições de sua produção. Ou seja, a(s) ‘explicação(ões)’ daquilo “que está por trás das palavras as quais se debruça (...) a busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44). No entanto, existem algumas tipologias da análise de conteúdo, a saber: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática (MINAYO, 2002). É na perspectiva categorial temática que estamos nos filiando que “consiste em descobrir “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

No momento da descrição, no qual nos dedicaremos a seguir, (re)ordenamos o conteúdo dos documentos a partir dos temas que emergiram na etapas iniciais da análise. São eles: a) *rede de corresponsabilidade: gestão da incerteza*; b) *Aproximação da cultura escolar com a cultura local: educação intercultural*.

Rede de corresponsabilidade: gestão da incerteza

Há na proposta do PME indicativos de alterações nas formas de gestão escolar. Para tanto, os documentos constroem sua fundamentação teórica a partir de autores do campo da gestão de políticas públicas (JUNQUEIRA E INOJOSA, 1997; SPOSATI, 2006; BRONZO E VEIGA, 2007).

Um primeiro elemento a se destacar é a noção de *ações integradas*. Esta ideia diz respeito à contribuição de parceiros da sociedade civil, de organizações não-governamentais, empresariado, enfim, na congregação de esforços e no compartilhamento de responsabilidades em torno ampliação dos tempos e espaços educativos. Em um dos documentos analisados encontramos a seguinte menção:

(...) ao longo dos anos, tanto a escola quanto as demais instituições sociais, a seu modo, assumiriam papéis focais – e, hoje reconhecemos, às vezes paralelos, nos processos educativos – sem a preocupação de desenvolver um projeto comum, onde cada uma consiga dialogar, compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se no encontro com o outro (BRASIL, 2009b, p. 30).

A tentativa de integrar ações e responsabilidade entre diversos sujeitos e instituições que constituem o território, assenta-se no pressuposto de que a comunidade pode se tornar uma rede horizontal de “interconexão, interdependência, a conformação necessária para dar conta da complexidade dos processos e da realidade social” (BRONZO E VEIGA, 2007, p. 17 apud BRASIL, 2009a, p. 27). Supõe nesse caso que a “diversidade de valores, preferências e interesses em jogo” BRONZO E VEIGA, 2007, p. 14 apud BRASIL, 2009a, p. 25) são características da complexidade que marca as sociedades modernas e, portanto, podem ser negociadas através de uma *Gestão Intersetorial*. Em outro trecho do mesmo documento encontramos: “a intersectoralidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas” (BRASIL, 2009a, p. 25).

Os princípios que fundamentam essa concepção de gestão do território são: o princípio da *incerteza*, da *convergência* e da *gradualidade*. O princípio da incerteza afirma que à complexificação dos problemas sociais comprometeram a “construção de recursos de poder e legitimidade” (idem) dos agentes institucionais no território e, portanto, se faz necessário estabelecer prioridades. Já o princípio da convergência refere-se ao

Conjunto de impulsos para a ação em determinada situação, seja ela um objeto, um tema, uma necessidade, um território, um grupo, um objetivo, uma perspectiva. [Uma] construção de consensos e pactuação de compromissos dos atores relevantes (SPOSATI, 2006, p. 37 apud BRASIL, 2009a, p. 25).

Com relação ao princípio da gradualidade, o documento traz a seguinte definição:

É preciso ter grande perspectiva, mas atuar de forma gradual por etapas ou metas cujos resultados alcançados sempre produzem uma mudança na configuração anterior de dada situação. Poder-se-ia dizer que os resultados colocam a realidade em um novo patamar, mesmo que não seja ainda a perspectiva última desejada. [...] É preciso reconhecer publicamente a alteração de patamar de uma situação, mesmo que ainda não seja pleno, para que o resultado da ação se torne visível para a sociedade, para ação do governo, para os agentes institucionais e como isto está assimilado, não se voltando à estaca zero (SPOSATI, 2006, p. 139 apud BRASIL, 2009a, p. 26).

Aproximação da cultura escolar com a cultura local: educação intercultural.

Sob a crítica da cultura tradicionalista escolar, distante “do complexo universo cultural a que pertence” o aluno (BRASIL, 2009c, p. 19), se fundamenta a *pedagogia intercultural* do programa Mais Educação. Esta tem como premissa basilar a crítica foucaultiana de “*Instituições Totais*” (FOUCAULT, 1987). As Instituições Totais para Foucault seriam aqueles espaços da sociedade tributários do controle técnico, científico e político dos corpos. A escola seriam um destes espaços quando, como nos regimes de internato, controla e

disciplina todo o processo educativo através do domínio do saber científico e da disciplina moral. Esse tipo de escola se distancia dos interesses e da cultura local dos estudantes.

Portanto, segundo a proposta dos territórios educativos do PME, os espaços de aprendizagem devem extrapolar os muros da escola, permitindo a construção de ‘territórios de aprendizagem’ que possam ser parceiras na tarefa de ampliar a jornada escolar. O saber comunitário entra em diálogo com os saberes curriculares visando uma educação democrática e congruente com os interesses, a cultura e a vida comunitária na qual todos se reconheçam nos saberes, práticas, experiências, histórias, espaços e sejam protagonistas tanto da transformação da escola em comunidade como da comunidade em escola.

Nestes termos, o conceito de diferença seria o eixo organizador da prática pedagógica. Nos documentos encontramos a seguinte orientação:

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos (BRASIL, 2009b, p. 33).

Nesse ideário em que é possível democratizar o conhecimento escolar a partir do diálogo entre os “diferentes”, busca-se a construção de uma *pedagogia intercultural* por esta remeter

(...) ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem (BRASIL, 2009c, p. 21).

As orientações desta estratégia sugerem uma horizontalidade na relação entre conhecimento escola e cultura local, na qual se equivalem diferentes tipos de produtos culturais. Busca também superar a ideia de que exista um conhecimento mais importante ou mais elevado que outro. Portanto, na comunidade de aprendizagem idealizada pelo PME, “todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações” (BRASIL, 2009b, p. 35).

Nesse sentido, diferentemente da escola tradicional moderna de inspiração iluminista que tinha em seus objetivos a elevação do conhecimento a um patamar superior que o inicial, a comunidade de aprendizagem do PME toma como referência o princípio do diálogo “constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos” (idem, p. 31). Esse projeto redireciona as prioridades da escola,

passando agora a estar calcada na promoção da diferença e da interculturalidade com a “superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros” (idem, p. 33).

Neste marco os problemas históricos da educação como: evasão, reprovação, baixa escolarização, distância entre conhecimento escolar e cotidiano dos alunos, dentre outros, podem ser superados a partir de uma reinvenção da escola e sua reorganização dos conteúdos, práticas, profissionais, tempos, espaços, etc. Como afirma um dos documentos citando Moll (2004, p. 107) na perspectiva do *sucesso escolar*

Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado. Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. A partir daí produz-se uma intrincada rede de preconceitos que se dissemina nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas conversas do recreio, nos encontros com os pais. Pouco a pouco, determinados alunos, que são numerosos no conjunto das escolas, vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo considerados inaptos, incapazes, inoportunos... Se usássemos a metáfora de um trem para pensar a escola, esses seriam aqueles que viajam sentados nos últimos vagões, que, aos poucos, vão descarrilhando (BRASIL, 2009b, p. 33-34).

A expansão “escolar” permanente da escola pública e sua “ampliação” para menos”: diferenciação formativa da oferta e redução da esfera pública

Na década de 50 as explicações sobre a condição de precariedade da classe trabalhadora no Brasil eram associadas ao baixo nível de escolarização deste segmento. Esse fenômeno já sinaliza para o fato de que a instituição escolar poderia ser um importante álibi de escamoteamento das causas da pobreza, do atraso e, nesse percurso, do subdesenvolvimento. A base teórica desse discurso ancora-se na Teoria do Capital Humano do economista Theodore William Schultz (1902-1988) dos EUA. Segundo essa perspectiva educacional que rapidamente foi incorporada nos países subdesenvolvidos, dentre eles o Brasil, o conceito de capital humano, ou mais extensivamente, de recursos humanos – “busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros” (FRIGOTTO, 2006, p. 35)

Há neste caso um imensurável “alcance simbólico da escola” (ALGEBAILLE, 2009) quando a simples existência desta instituição social permite a validação de discursos que transformam problemas estruturais em problemas escolares, neste caso, da própria sociedade. Em toda a histórica educacional brasileira, é possível observar a ideia de “crise” da escola para responsabilizá-la pelas mazelas sociais, “interpretados como sintomas das fortes

limitações da instituição escolar na realização de “suas” funções, perdendo de vista, nesses casos, as relações que efetivamente a produziam” (ALGEBAILLE, 2009, p. 67).

Essa importância social que a escola assume no território brasileiro para a formação de movimentos mais amplos que não são propriamente escolares, mas que estão inscritos no contexto *sócio-espacial da escola* (ALGEBAILLE, 2013), associado ao caráter *lento, permanente, incompleto e desgovernado* (idem, 2009) que caracteriza a expansão escolar do nível mais básico no Brasil, foram os mecanismos fundamentais que possibilitaram a ampliação das funções “escolares” da escola em detrimento de sua função “educativa”. Estamos chamando de funções “escolares” aquelas que se referem à sua presença junto à população e ao território, bem como de ampliação da incidência escolar sobre o tempo, as formas e os conteúdos de formação humana.

Como forma de sanar de maneira parcial os problemas decorrentes do acirramento das contradições do capital no Brasil, ou seja, “extraescolares”, o estado brasileiro expandiu diferentes tipos *de oferta educacional*, relativas aos arranjos e formatos de tempo e de espaço escolar, bem como à espacialização da escola (ALGEBAILLE, 2009). Esse fenômeno, denominado por Algebaile como uma política de expansão escolar assentada na *diferenciação da oferta formativa* (ALGEBAILLE, 2013, p. 205), implicou no atrofiamento e na possibilidade de se falar de (uma) “escola pública” brasileira.

Na alçada das modernizações que ocorrem em vários momentos do cenários político brasileiro, com destaque para os períodos “desenvolvimentistas”, um eixo de expansão “extra-escolar” com a formatação de ofertas escolares voltadas para a pobreza, envolveu a migração de novas tarefas para escola, bem como a invasão de ações e programas de setores ligados à assistência social no seu interior sempre associados a discursos de modernização social.

Foi nas décadas de 1950³ e 1980⁴ que duas marcantes propostas de escolas de tempo integral seriam exemplos da uma “nova” “modernização” da escola pública no país com base na ampliação da concepção de tempo e de espaço escolar como integração econômica e social, discurso recorrente de períodos crescimento econômico. Estes projetos também de destacam pelos altos investimentos que os tornam dois dos mais ousados projetos educacionais da história do país. São eles: O *Centro de Educação Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola-Parque*, inicialmente, criado em Salvador – BA, em 1947, durante a gestão do governador Otávio Mangabeira; e os *Centros Integrados de Educação Popular (CIEP’s)*, implementados no estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, nos dois

³ Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961)

⁴ Governo de José Sarney (1985-1990)

governos de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991 a 1994). Nesta segunda, foi investido um bilhão e duzentos milhões de dólares, absorvendo 54,91% do orçamento do Rio de Janeiro na década de 1990

Ao analisar estas propostas educacionais, Algebaile (2009) desvela o caráter conservador de suas pretensas “modernizações” que utilizam a escola pública para o aprofundar da dinâmica socioeconômica que produz os problemas estruturais da sociedade brasileira.

A “boa escola” para o pobres seria a que desse conta de outras funções: as mudanças no tempo e no espaço escolar não deveriam resultar necessariamente, *em mais educação escolar*, mas apenas em *mais coisas através da escola*, sinalizando que a expansão escolar era um fenômeno bem mais complexo que a expansão da *oferta educacional*. Esse outro eixo, obscuro da ação concreta ou simbólica de “novas tarefas” para a escola, novas utilizações da escola a partir de certas “invasões” de outras políticas setoriais e de apropriação da escola como excedente de poder” (p. 142).

Refletindo sobre experiências difundidas sob o discurso da modernização pedagógica/educacional, muitas destas vinculadas ao movimento da Pedagogia Nova no Brasil, como as Escolas-Parques e os Ciep’s, Saviani (2008) associou tais ações de assistência social via escola a um tipo de educação compensatória, pensada em termos de *equalização social*. Entretanto, de acordo com o autor essa via é ineficaz num sistema capitalista que se alimenta de desigualdades.

Esses meandros históricos que nos levam a refletir sobre a ideia de uma expansão “extraescolar” da escola pública no Brasil culminam em uma emblemática relação que combina organicamente: por um lado, ampliações da esfera “escolar” da escola encarados como processo de modernização educacional em coerência com o desenvolvimento social; e de outro, os retrocessos no enfrentamento dos problemas estruturais do país que se expressam no recuo do Estado como interventor no campo das políticas sociais universais e, simultaneamente, encurtamentos na dimensão educativa da escola com seu esvaziamento para outras finalidades, úteis ao trabalho de domínio populacional e territorial.

No entanto, como vimos, essas modernizações vão além da simples incorporação de novas tarefas ou programa na escola. Sua definição está implicada com a constante reconfiguração da oferta, assumindo particularidades no tempo e no espaço que o constitui, com a expansão contínua de uma *oferta formativa diferenciada* (ALGEBAILLE, 2013, p. 205). É essa permanente reconfiguração da oferta, possibilitando a integração marginal de setores específicos da sociedade a bens materiais e simbólicos, que permite que esta ampliação de suas funções aconteça sem tantos questionamentos.

Atualmente, diversas modernizações na escola pública vêm ganhando materialidade na agenda política no MEC e adesão em diferentes esferas do poder público, privado e entre a sociedade civil em um contexto que “novamente” se anuncia como (neo) “desenvolvimentista”. O Programa Mais Educação, através da noção de territórios educativos, vem se destacando como um dos mais expressivos, inclusive, por inspirar emendas constitucionais, planos nacionais de educação e outras políticas de ampliação do tempo-espaço escolar nos municípios e estados. São essas razões que justificam sua análise no âmbito das ampliações que vem sendo feitas na esfera “escolar” da escola pública brasileira, entendidas como *ofertas formativas diferenciadas* e seus nexos com os propósitos político-econômicos em escala nacional e global.

Desvelando os princípios da *oferta formativa diferenciada* do PME: da aparência à essência

“Corresponsabilidade” e “Gestão Intersetorial” como desconcentração do Estado e privatização na educação

O ideal de aproximar escola e comunidade remonta aos ideais pragmatista do americano John Dewey que no Brasil se foram apresentadas por Anísio Teixeira. No entanto, a proposta originária destes pressupõe a centralidade do espaço escolar para ser uma “micro-sociedade”, apta a reproduzir experiências liberais-democráticas como as pregadas por Dewey. Perseguir esse ideal exigiria por parte do Estado brasileiro grandes investimentos financeiros para a construção física das escolas e ampliação dos espaços. Ao invés disso, a estratégia dos territórios educativos opera uma inversão da proposta original trazendo não só a comunidade para dentro da escola, mas transformando a comunidade em uma grande escola. Acreditamos que o discurso de negação da escola enquanto uma instituição total, com a abertura e expansão da escola para território operam como um “atrativo ideológico” que escamoteia os reais interesses dessa estratégia.

Essa afirmação se apoia com base na descrença por parte de alguns intelectuais vinculada ao governo de que estaríamos vivendo “novo-desenvolvimentismo”. Pelo contrário, há uma subordinação do Estado brasileiro à ortodoxia neoliberal, instalado na gramática da política macroeconômica brasileira desde a década de 1990 no governo de FHC e mantida pelos governos Lula/Dilma. Uma das principais orientações desse receituário neoliberal, também chamado de “modelo Liberal-Periférico” (FILGUEIRAS E GONÇALVES, 2007) é a “redefinição da estrutura e do funcionamento do Estado, decorrente do processo de privatização e implementação de reformas liberais” (FILGUEIRAS E GONÇALVES, 2007,

p. 158) como forma de ajuste fiscal que gerem a formação de um montante financeiro (superávits fiscais primários) para pagamento dos juros da dívida externa.

Além de camuflar os interesses político-econômicos por trás da opção pelo não investimento nos espaços escolares, a concepção de *instituições totais* também escamoteia que a lógica gerencialista que inspira a nova “engenharia” neoliberal para a gestão pública educacional não é contrariada com a criação de territórios educativos.

O gerencialismo é uma gestão por resultados que se caracteriza pela busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos e serviços públicos, pela centralização do planejamento e descentralização na execução. Exige dos sujeitos executores habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, utilizando diversas estratégias para aumentar a eficiência e avaliar o desempenho. Nesse raciocínio, entendemos que a racionalidade gerencial que penetrou nos sistema de gestão educacional brasileiro baseado no cumprimento de metas, bonificação, ranqueamento, punição, etc., reproduz a lógica própria das instituições totais que se caracterizam pela *vigiamto* e *punição* do comportamento. Longe de serem negados com a estratégia dos territórios educativos, os mecanismos de controle próprios das instituições totais são revigoradas e ampliadas para dentro e fora da escola, na extensão do território. No entanto, segundo Algebaile (2013) essa lógica esquece que a fragilidade institucional da grande maioria dos municípios, quase sempre imersos em intensas tradições coronelistas de poder e negociações vinculadas a questões de *pequena política* (GRAMSCI, 1968) “favorecem a instauração de práticas e dinamismos locais que, direta e indiretamente” (p. 200), alteram, quase sempre, o formato original dessas ofertas educacionais.

Além disso, do ponto de vista da gestão, essa redefinição do papel e responsabilidades do Estado como um “indutor” da política educacional, ganha força através dos conceitos de *ações integradas*⁵ e *intersectorialidade*⁶ para a gestão da ampliação do tempo-espço. Isso nos leva a crer que a perspectiva de *visão sistêmica* do Mais Educação, na realidade, funciona como atualização da tradição de desgoverno que caracteriza a expansão da oferta educacional no país. Segundo Algebaile (2009, p. 92) esse mecanismo diz respeito a um tipo de “governabilidade definida pela conciliação entre os interesses da fração de classe que conduz a “grande política” e os programas estreitos que conduzem a ação de frações de classe hegemônicas ou grupos locais de poder”.

Além disso, a sociedade civil (empresários, gestores públicos, políticos, moradores da comunidade, etc., líderes religiosos e/ou comunitários) é responsabilizada pela promoção dos

⁵ Ver em Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009b).

⁶ idem

espaços de aprendizagem disponíveis no bairro. Outra prática nessa mesma linha é a “apelação” ao trabalho voluntário ou de baixa remuneração para a oferta das atividades socioeducativas do turno ampliado divididas em 10 macrocampos⁷. Essa estratégia permite ao Estado uma economia de investimentos na contratação e formação de profissionais específicos para estas atividades. Aliás, essa é uma orientação formulada pelo Banco Mundial, que diz respeito a outra meta do “modelo liberal-periférico” revigorada pelo governo petista, a saber: o *controle da inflação*. Acerca disso, Bruno (2009, p. 42) afirma

[...] investir em Recursos Humanos, no caso, professores da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social desses profissionais do setor público, tornando-os muito reivindicativos, o que, certamente, segundo o Banco Mundial, desencadearia um novo processo inflacionário. Resta saber como é possível melhorar a qualidade do ensino público, sem investimento na qualificação permanente de professores e demais profissionais da educação.

A pedagogia intercultural e a relativização do acesso ao saber historicamente acumulado

A proposta intercultural que embasa o programa mais educação e a noção de territórios educativos está assentada na centralidade cultural como “condição da realidade” e, neste caminho, como princípio orientador do ato de aprender. No documento das Cidades Educadoras, por exemplo, é afirmado que sua principal tarefa é o de *promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade* (BRASIL, CENPEC, 2006).

Acampada pelas teorias pós-modernas, esse arcabouço teórico parte de estudos sociológicos que afirmam ter a cultura um papel ontológico na formação da sociabilidade humana, subordinando a ela as determinações economia política. Essa valorização cria universo contaminado pelo anti-essencialismo filosófico, na negação da totalidade, na indeterminação social e no anti-humanismo (MALIK, 1999).

Esses três aspectos juntos compõem o arcabouço filosófico da reivindicação cultural pós-moderna. O anti-essencialismo opera como uma alternativa que invalida formas de análise que buscam apreender elementos comuns nos processos sociais inscritos em uma *totalidade social* que se manifesta nas particularidades. Conseqüentemente, há uma difusão de descrença e o abandono radical das matrizes teóricas produzidas pelos construtos teóricos clássicos da modernidade, denominados de *metarrelatos*, que se propõem a essa finalidade. A estigmatização de *cosmovisões* produzidas na história da filosofia como repressoras de uma sociedade mobilizada pela alteridade gera a diluição de categorias

⁷ Ver em Programa Mais Educação: Passo-a-Passo (BRASIL, 2011)

(...) gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micro-poderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável. (DUARTE, 2001, p. 105).

Essa característica marcante dos postulados pós-modernos se expressa, sintomaticamente, como um excessivo sentimento de ceticismo quanto a capacidade ontológica humana de interpretação e transformação da realidade mediado pela apropriação do conhecimento objetivo. Isso porque essa perspectiva anti-humanista

(...) vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e à coerência de identidades (EAGLETON, 1998, p.7).

Mergulhados sobre esta heterogeneidade e cotidianidade de fatores é impossível a leitura de fenômenos que extrapolem a dimensão do particular e a formulação de projetos coletivos baseados em nexos sociais que aproximem os seres humanos em interesses comuns. Nesse sentido, categorias como *classe social* são vendidas como tributárias de uma razão totalitária, incoerente com o mundo atual. Ou seja, a indeterminação social, própria das explicações a-históricas da sociedade, torna debilitada nossa capacidade analítica de localizar a natureza de processos sociais mais amplos até mesmo como o capitalismo. Nas palavras de Wood

Mesmo em suas manifestações menos extremas, o pós-modernismo insiste na impossibilidade de qualquer política libertadora, baseada em algum tipo de conhecimento ou visão “totalizantes”. Não se pode dizer sequer que o capitalismo, como sistema totalizante, exista no discurso pós-moderno – o que impossibilita a própria crítica ao capitalismo. [...] Embora haja projetos mais universais que, de fato, pareçam atraentes para esquerda pós-moderna, tal como a política ambiental, é difícil entender como eles – ou, na verdade, qual-quer ação política – podem ser coerentes como os princípios mais fundamentais do pós-modernismo: um ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundos (WOOD, 1999, p.13).

Acreditamos que esse projeto educacional intercultural presente no PME, acomoda perfeitamente as insatisfações da esquerda pós-moderna que desprovidas dos fundamentos da crítica à acumulação capitalista, aceitam o projeto burguês, deslocando a luta contra a desigualdade pela luta contra a diferença. No âmbito da luta pelo reconhecimento da diferença

“(...) procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer

qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual.” (DUARTE, 2001 p. 750.)

Encontramos nestes termos um ideal de cidadania *participativo-conservadora*, já que não são superadas as causas maiores que produzem o quadro de exclusão e opressão racial, de gênero, dentre outras, que se busca combater. Não é a toa que esse tipo de projeto educacional é abertamente incorporado por organismos internacionais como o Banco Mundial, principalmente, em um contexto de acirramento das crises e mazelas sociais geradas pelo próprio metabolismo do capital nos processo de valorização do valor em escala global. Na cidadania participativo-conservadora, as marcas do capitalismo não são questionadas. Estas podem ser geridas através de uma racionalidade *comunicativa* e *dialógica* entre parcerias, redes e articulações, ou seja, um pacto entre os diversos atores e camadas sociais que gere recomendações de conciliação, consenso, cooperação e solidariedade para enfrentar estas tensões a partir de objetivos comuns.

O princípio da *negociação* expressa pela ideia de participação entre desiguais políticos e economicamente dentro de estruturas sociais já definidas, apenas mascara e perde de vista a necessidade de superação das contradições existentes a partir de uma práxis revolucionária implicada em um projeto alternativo de sociedade. Na perspectiva pós-moderna a realidade não é definida como uma unidade de contrários compreendida a partir da categoria “luta de classes”, mas, como multiplicidade complexa, “sistemas de ordem e desordem e inserido em redes de interação” (MORIN, 2000, p. 157). Logo, ao invés de separar a sociedade em classes e grupos sociais, é melhor uni-las de maneira complementar, reconhecendo seus interesses individuais ou de grupos específicos, desde que não constanja os processo de acumulação capitalista, como por exemplo

(...) o movimento pela diversidade sexual reivindica junto ao Estado o direito ao casamento civil e a criminalização da homofobia; o movimento negro tem pressionado o congresso nacional para a aprovação do estatuto da igualdade racial e por cotas nas universidades; os povos indígenas reivindicam historicamente a demarcação de suas terras, bem como, o reconhecimento pelo Estado de sua cultura, costumes e educação diferenciada; o movimento feminista com suas bandeiras histórica pela descriminalização do aborto, pelo fim da violência contra a mulher e a equiparação salarial entre mulheres e homens; os movimentos ambientalistas, tensionam os governos para a criação de leis que impeçam o avanço do desmatamento e da poluição; a luta dos sem terra por reforma agrária; os movimentos juvenis reivindicam políticas públicas que atendam a suas necessidades (SILVA, 2011, p. 11)

Encontramos estes postulados que defendem a harmonia e o equilíbrio em negando as contradições e os conflitos de classe que perpassam a sociedade no seguinte trecho extraído da carta das cidades educadoras

A **diversidade** é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por essa razão, um dos desafios da cidade educadora é o de **promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade**, salvaguardando as contribuições das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua **identidade cultural** (BRASIL, CENPEC, 2006, 157)

Com relação aos princípios filosóficos que embasam a pedagogia intercultural do programa Mais Educação e da noção de territórios educativos apresentados nesse texto, trazemos Coutinho (2010) que afirma ter nestas características, a saber: a *desreferencialização do real* (anti-essencialismo); a *dessubstancialização do sujeito* (anti-humanismo); e o *descentramento político* (indeterminismo social), expressões da insuficiência civilizatória do projeto burguês de sociedade que em momento de crise do capital, difundem a cultura da incerteza, da insegurança, do incognoscível e do irracionalismo. Esse modo de regulação da vida associa a verdade à intuição e converte o objeto em vivência do sujeito. Há um processo de apagamento dos pressupostos herdados pelas filosofias da *consciência* que devolvem ao homem a capacidade de controlar seu destino. Em seu lugar valoriza-se uma razão sensível na qual tão somente “a sensibilidade e a vivência subjetivas, na forma da intuição, podem revelar ao homem um ”real” autêntico” (p. 47). No documento das cidades educadoras, encontramos seu projeto educacional ancorado nos princípios irracionalismo no seguinte trecho

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes com a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste fato, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado para conviver com a incerteza (BRASIL, CENPEC, 2006, p. 157)

A partir das ideias trabalhadas podemos afirmar os fundamentos políticos-filosóficos pregados pedagogia intercultural proposta pelo programa Mais Educação, apesar de se colocarem como alternativa de superação ao pragmatismo “técnico-científico” de weano com vistas a uma democracia cultural, comprometem ainda mais a identidade formativa da escola. Do ponto de vista do projeto pedagógico mantém-se uma escola interpelada pelo projeto conservador burguês que retarda o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente acumulado. Isso é feito em prol de um discurso pedagógico que relativiza a grau de desenvolvimento de determinados produtos culturais em relação a outros e acaba legando a escola pública brasileira uma função sofista de divulgadora e multiplicadora de narrativas plurais e sem conexão entre si. Essa configuração da escola que tem como núcleo

central “[...] a interdição do conhecimento objetivo e a redefinição do papel da escola compõem o mesmo processo de fortalecimento do capitalismo contemporâneo” (DELLA FONTE, 2011, p. 189).

Ademais, a escola intercultural é também precária do ponto de vista material uma vez que não contempla os altos investimentos em infraestrutura como nas experiências anteriores. A alternativa de flexibilizar o ambiente educativo escolar para incorporar espaços disponíveis na cidade, é outra forma de constranger um ensino que se pretenda de qualidade. Principalmente quando consideramos as marcas de precariedade e aligeiramento que constituem o processo de urbanização incompleto do território brasileiro.

Considerações Finais

A estratégia dos territórios educativos do PME assentada nos princípios da pedagogia intercultural é uma expressão conservadora do projeto educacional burguês que prometem “modernizar” a escola pública por meio de uma “educação contemporânea de educação integral” e atualizá-la a um cenário que também se anuncia por mudanças “estruturais” e pela incorporação de demandas histórica no campo da esquerda brasileira.

No entanto, a análise aqui empreendida constatou que essas “modernizações” são, na realidade, formas “à brasileira” de revigoramento dos atrasos que marcam o acirramento de uma escola precária formativa e estruturalmente destinada a classe trabalhadora.

No contexto político-econômico mais amplo, o setor “escolar” através de programas como o Mais Educação que incorpora teorias consideradas progressistas e inovadoras, vem servindo de álibi para escamotear a subordinação moral e intelectual de setores da esquerda e o Estado brasileiro como um todo, às novas formas de sociabilidade participativo-conservadora exigidas pelo capital cada vez mais transnacionalizado e global.

Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, Eveline; HECKERT, Ana; VALLA, Victor. **Modernização seletiva e políticas públicas no Brasil: Implicações entre reformas educacionais e recomposição da política social na periferia do capitalismo**. Sociedad Hoy, núm. 15, 2008, pp. 11-23, Universidad de Concepción Chile

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil – Ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009.

_____. **A Expansão Escolar em Reconfiguração**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013.

BRASIL. **Programa Mais Educação – Gestão Intersectorial no Território**. Brasília DF, 2009a.

_____. **Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília – DF, 2009c.

_____. Carta das Cidades Educadoras. **Proposta definitiva, novembro de 2004**. Cadernos Cenpec 2006 n. 1. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165>> Acesso em 11/01/2014

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRUNO, L. E. N. B. **Poder Político e Sociedade: qual sujeito, qual objeto?** In: Ferreira Bartolozzi, E.; Andrade Oliveira, D. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 81-139.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista. Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 2. ed.

DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p.23-42.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

EAGLETON, T. **De onde vêm os pós-modernos?** In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.) Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do Governo Lula**. São Paulo, Contraponto, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva. Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 2006. 8. ed.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 4ª ed

MALIK, K. **O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença**. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J.B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MERCADANTE, Aloizio. **Brasil: a construção retomada**. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.

MINAYO, M. C. DE. S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

SANTOS, Fernando Assis dos; SOARES, Maria Lucia de Amorim. **Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea**. QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 11, n. 2, p. 177-194, novembro 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Pedro Claesen Dutra. **De Pós a Pós, A Lugar Nenhum: uma crítica ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos**. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. Florianópolis: USFC, 2011.

WOOD, Ellen Meikins. **O que é a agenda pós-moderna**. In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) **Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.