

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem  
histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais  
brasileiras (1971-2000)**

Mara Regina Martins Jacomeli

Orientadora: Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

Fevereiro / 2004



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO

**Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem  
histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais  
brasileiras (1971-2000)**

Autora: Mara Regina Martins Jacomeli

Orientadora: Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por MARA REGINA MARTINS JACOMELI e aprovada pela Comissão Julgadora.

Em     /     /2004

Orientador: \_\_\_\_\_

Comissão Julgadora:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

© by Mara Regina Martins Jacomeli, 2004.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Jacomeli, Mara Regina Martins.

J156d      Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais : uma abordagem histórica  
dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000) /  
Mara Regina Martins Jacomeli. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Educação e Estado. 3. Política e educação. 4. Currículos. 5.  
Educação. 6. Liberalismo. I. Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-003-BFE

## RESUMO

A investigação teve como objetivos caracterizar como as políticas educacionais nos vários momentos históricos evidenciam as transformações do capitalismo e a conseqüente necessidade de adequação da ideologia liberal; e entender a aproximação entre as atuais propostas de adequação curricular com as propostas liberais-escolanovistas adotadas no Brasil. A visão dos conhecimentos que devem ser ministrados na escola, tendo como fonte de orientação os PCNs e Temas Transversais, pressupõe que o modelo de ciência vigente na sociedade precisa ser superado. Em função das grandes transformações econômicas, tecnológicas, culturais e outras, adeptos desse entendimento afirmam que as ciências e o conhecimento delas decorrentes precisam passar por um processo de superação. A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, afirma que o conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem. O mundo é “complexo” e a complexidade dos conhecimentos deve ser abarcada pelos novos currículos escolares. O que busco explicitar como tese é que tal proposta representa uma tentativa de reorganização do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Esse discurso, em sintonia com as políticas sociais, econômicas e culturais do presente momento histórico da sociedade capitalista, propõe que o papel da escola deve ser o de formar o “cidadão” para atuar numa sociedade democrática. Assim, os conteúdos ministrados nela devem passar por um processo de adaptação, de modo a expressar a vida cotidiana dos homens. É essa necessidade de reorganização da escola que explica a inclusão dos conteúdos dos Temas Transversais no currículo escolar. Esse projeto, agora rearticulado e adotando a expressão “neoliberal”, está calcado em propostas de organizações multilaterais que funcionam como financiadoras da expansão e controle da “qualidade” educacional dos países latino-americanos e outros da Europa, da África e da Ásia. Entretanto, apesar da ênfase que estamos vivenciando políticas educacionais extremamente novas, ou “pós-modernas”, afirmamos que elas são uma adequação do que já foi discutido em outros tempos, no âmbito das ideologias educacionais liberais, por exemplo, pelos escolanovistas.



## **ABSTRACT**

This investigation aimed to characterize how educational policy in various historical moments showed the capitalism transformations and the resulting necessity of the liberal ideology adjustment. It also investigated the understanding of the proximity between the present proposals of curricular adjustment and the liberal new school proposals undertaken in Brazil. The vision of knowledge that should be taught in schools, based on the orientation of the PCNs and the cross cultural themes, assumes that the actual science pattern in society should be overcome. Due to the major economic, technological, cultural and other transformations, followers of this knowledge claim the sciences and its arisen knowledge should go through an overcoming process. The capitalist society, now under the support of the world globalization, claims that specialized knowledge cannot be a teaching-learning referential anymore. The world is complex and the complexity of knowledge should be included in the school curricula. What I aim to explicit, as a thesis, is that such proposal represents an attempt to reorganize the liberal or neoliberal discourse in education. This discourse, in syntony with the social, economic and cultural politics of the present historical moment of the capitalist society, recommends that the role of school should prepare people to be good citizens to act in a democratic society. Therefore, the school contents should go through an adaptation process in order to reflect people's life styles. Such necessity of reorganization justifies the inclusion of the cross cultural themes in the school curricula. The so-called rearticulated project, adopting the neoliberal expression, is based on proposals of multilateral organizations that function as expansion and controlling financiers of the educational quality in Latin American countries and others located in Europe, Africa and Asia. Even facing extremely new educational or post modern policy we claim that it is an adaptation of what had been discussed in other times, in the field of liberal educational ideologies, for example, by the new school followers.



**Para as três pessoas mais importantes de minha vida:**  
**Minha mãe, Tereza, que me transmitiu o gosto pelo ensinar...**  
**Meu pai, Osvaldo, que me ensinou a pescar...**  
**Meu companheiro, Zezo, que me ensinou, e me ensina, os mistérios do (con) viver...**



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora e Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Xavier. Sua orientação segura soube me tirar dos “atoleiros” intelectuais. Obrigada.

Ao Zezo, pela paciência, companheirismo e ajuda nos momentos que precisava “desenrolar os nós” que as leituras me causavam.

À minha família, pela compreensão de minha ausência nos nossos momentos de festa.

Aos amigos: Luiz, Cristina, Nelito, Maria Isabel, Anselmo, Lílian, Jorge e a todos que não nomeei formalmente, mas que estão guardados no coração.

À Tânia e à Regiane, pelo companheirismo de todas as horas.

À Direção das Faculdades Padre Anchieta, que me possibilitou o afastamento necessário para o desenvolvimento da pesquisa, em especial à Profa. Dra. Diva Otero Pavan.

Aos membros da banca de Defesa, em especial, à Profa. Dra. Olinda Noronha pelas pertinentes sugestões feitas no processo de qualificação da tese. Obrigada.

Ao Prof. Dr. Newton Duarte, pelas discussões no processo de qualificação e que muito ajudaram para aprimorar o trabalho. Obrigada.

Aos colegas do Centro Unisal/Americana e Faculdades Anchieta/Jundiaí.

A todos aqueles que estiveram e estão presentes na minha vida e que, de alguma forma, me ajudaram nessa empreitada.



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A GLOBALIZAÇÃO DO CAPITALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS</b> .....	<b>9</b>
1.1 A GLOBALIZAÇÃO DO CAPITALISMO E OS NOVOS PAPÉIS PARA O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL.....	9
1.2 A GLOBALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	30
1.3 PÓS-MODERNIDADE, CIÊNCIA E CONHECIMENTO. ....	35
<b>CAPÍTULO 2 - TEMAS TRANSVERSAIS: CONHECENDO A PROPOSTA</b> .....	<b>47</b>
2.1 A HISTÓRIA DOS PCNs E O PORQUÊ DE SUA EXISTÊNCIA .....	47
2.2 A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A NECESSIDADE DE ORGANIZAÇÃO DE NOVO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO.....	55
2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA OS DOIS PRIMEIROS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	66
2.4 OS TEMAS TRANSVERSAIS DOS DOIS PRIMEIROS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	71
2.5 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA OS DOIS ÚLTIMOS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	79
2.6 OS TEMAS TRANSVERSAIS DOS DOIS ÚLTIMOS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	99
2.7 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO DOS PCNs E TEMAS TRANSVERSAIS: O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE.....	104
<b>CAPÍTULO 3 – OS ESTUDOS SOCIAIS DEFINIDOS PELA LEI 5.692/71 E SUAS APROXIMAÇÕES COM OS TEMAS TRANSVERSAIS</b> .....	<b>117</b>
3.1 CONHECENDO A REFORMA EDUCACIONAL EMPREENDIDA PELA LEI 5.692/71 .....	117
3.2 A LEI 5.692/71 E SUA PROPOSTA DE CURRÍCULO: OS ESTUDOS SOCIAIS .....	119
<b>CAPÍTULO 4 – O PAPEL DO LIBERAL-ESCOLANOVISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS PERMANÊNCIAS E AS REARTICULAÇÕES DA DOCTRINA NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA</b> .....	<b>133</b>
4.1 O LIBERALISMO – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	133
4.2 O ESCOLANOVISMO – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>175</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CITADA</b> .....	<b>181</b>



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de minha pesquisa de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/SP, no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR”.

A necessidade de estudar a fundamentação teórica das políticas educacionais do período de 1971 a 2000 e suas proposições quanto ao currículo, aos conteúdos e valores que devem atender à formação do homem, do “cidadão” brasileiro, surgiu, a princípio, de indagações feitas por alunos de graduação de cursos de Pedagogia, onde ministrei aulas, bem como das minhas inquietações enquanto pesquisadora. Meus alunos, a maioria professores da rede pública e particular de ensino da região de Campinas/SP, traziam, para as discussões em aula, as suas angústias e a falta de entendimento da atual proposta do governo brasileiro quanto à reformulação do currículo da Educação Básica, já anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promulgada em 1996.

A indicação legal da necessidade de um currículo que servisse de orientação para a Educação Básica surgiu com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se constituem num conjunto de proposições que “responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: introdução..., 1997, p. 13)”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também trazem a indicação de conteúdos a serem trabalhados por áreas de conhecimento, com uma abordagem “transversal” de questões sociais. São os chamados “Temas Transversais”: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Segundo o alarde do governo brasileiro, esta proposta contempla a necessária adequação da educação ao atual momento histórico, marcado por uma grande mudança econômica e social, conseqüência da nova ordem global (a globalização do capitalismo), do desenvolvimento de novas tecnologias e seu resultado para o mundo do trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente seus Temas Transversais para o ensino fundamental, trazem em

sua proposta oficial o discurso do “novo”, representado pela produção científica e pelo debate acadêmico atual em torno da educação mundial.

As discussões em torno dos Temas Transversais partem do princípio de que a escola é o lugar de formação do cidadão. A construção da cidadania implica o entendimento de que vivemos numa sociedade que é múltipla, estratificada e complexa. A cidadania tem como meta o ideal de igualdade entre os cidadãos e, para isso, é necessário o acesso à totalidade de bens públicos, entre eles o conjunto dos conhecimentos socialmente importantes (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução..., 1997, p. 13). Nos PCNs, a cidadania é entendida como cidadania ativa “que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos, participando da gestão pública (Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais..., 1997, p. 21)”. Entretanto, os PCNs sugerem que a escola está sendo incapaz de formar indivíduos para exercerem a cidadania ativa. Esse diagnóstico tem como pressuposto que o currículo organizado pela antiga estruturação disciplinar é o responsável pelo fracasso da escola. A organização curricular assim estabelecida não dá conta de expressar uma realidade que é pluridimensional. É aí que entram, então, os Temas Transversais, como forma de criar mecanismos integradores das diversas disciplinas, ou mesmo, para superar a fragmentação do conhecimento escolar.

A justificativa teórica para essa superação encontra-se na discussão em torno do embate posto pelos defensores da pós-modernidade. Segundo a argumentação de muitos estudiosos, as fronteiras disciplinares das ciências representam o modo como a sociedade capitalista organiza o campo do conhecimento. Nessa visão, a divisão do trabalho industrial está diretamente relacionada com a divisão do conhecimento em compartimentos estanques. É exatamente a especialização do conhecimento que busca, então, atender às necessidades da divisão do trabalho. Por outro lado, as novas formas de produção, advindas com a chamada globalização do capitalismo, exigem que as linhas produtivas sejam substituídas por ilhas de produção. Em vista desse “novo” contexto, o mundo exige, então, que o conhecimento passe por uma nova configuração: que ele se globalize e integre diferentes campos para não cair na inutilidade (MACEDO, In: MOREIRA, 2001, p. 45-46).

No que diz respeito à educação, a divisão disciplinar do conhecimento escolar é responsabilizada pela pouca relevância do que é ensinado nas instituições de ensino. O conhecimento escolar, portanto, é incapaz de ajustar-se às questões práticas e sociais da realidade

atual. Hoje, temas relevantes, segundo os PCNs, como a questão da ética, do meio ambiente, da educação sexual, do trabalho e do consumo não estão sendo contemplados nas disciplinas tradicionais do currículo. Daí a sugestão dos Temas Transversais. Além de trazerem questões candentes para o debate em sala de aula, eles cumprirão com o papel de romper a antiga estrutura curricular, baseada em disciplinas estanques e sem utilidade para a vida real.

O entendimento quanto ao conteúdo e a forma de como deve ser o conhecimento ministrado nas escolas encontra defensores ardorosos, principalmente entre os espanhóis, como Maria Dolors Busquets, Manóel Cainzos, Tereza Fernández, Aurora Leal, Montserrat Moreno, Genoveva Sastre, César Coll, Rafael Yus e outros. No Brasil essa perspectiva é defendida por estudiosos como Ulisses Ferreira de Araújo, Ives de La Taille, Ana Amélia Inoue, Regina de Fátima Migliori, Ubiratan D'Ambrosio, Silvio Gallo etc.

A visão dos conhecimentos que devem ser ministrados na escola, tendo como fonte de orientação os PCNs e seus Temas Transversais, tem por pressuposto que o modelo de ciência até então vigente na sociedade precisa ser superado. Em função das grandes transformações econômicas, tecnológicas, culturais e outras, adeptos desse entendimento afirmam que as ciências e o conhecimento delas decorrentes precisam passar por um processo de superação. A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, da economia, da cultura, dos valores, dos homens, bem como do grande desenvolvimento tecnológico, evidencia que o conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem. O mundo é “complexo” e a complexidade dos conhecimentos deve ser abarcada pelos novos currículos escolares.

Afirmando que somos herdeiros da “racionalidade” grega, uma defensora dessas “novas” propostas e que muito influenciou na elaboração dos PCNs e dos Temas Transversais, Montserrat Moreno, acredita que tal herança deve ser repensada. Os conhecimentos vindos dos conteúdos da Biologia, da Matemática, da Física, da História, por exemplo, fazem parte de uma seleção curricular que atendia aos interesses de uma pequena classe social da Grécia: os cidadãos gregos. Não atendiam, assim, aos interesses do homem comum, que precisava dominar conhecimentos ligados ao trabalho manual, ao cotidiano, aos interesses das mulheres. Também hoje, não atendem à maioria da população, em função de seu caráter extremamente elitista. Disso decorre a necessidade de “inversão” dos valores e dos conteúdos a serem ministrados pela escola. Os Temas Transversais representam a tentativa de superação desse tipo de conhecimento e, conseqüentemente, de ciência (Cf. BUSQUETS, Maria Dolors et alli, 2001).

O que busco explicitar como tese em meu trabalho é que tal proposta representa uma tentativa de reorganização do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Esse discurso, em sintonia com as políticas sociais, econômicas e culturais do presente momento histórico da sociedade capitalista, propõe que o papel da escola deve ser o de formar o cidadão para atuar numa sociedade democrática. Para cumprir com essa exigência, os conteúdos da escola devem passar por um processo de adaptação, de modo a expressar a vida cotidiana dos homens. É essa necessidade de reorganização da escola que explica a inclusão dos conteúdos dos Temas Transversais no seu currículo. Este projeto, agora rearticulado pela expressão “neoliberal”, está calcado em propostas de organizações mundiais, que funcionam como financiadoras e dirigentes da expansão e controle de “qualidade” da educação dos países latino-americanos e outros da Europa, da África e da Ásia. Entretanto, apesar da ênfase na concepção de que estamos vivenciando políticas educacionais extremamente novas, ou “pós-modernas”, elas são meramente uma adequação do que já foi discutido em outros tempos no âmbito das ideologias educacionais liberais, como exemplo, pelos escolanovistas. Algumas questões são certamente diferenciadas, já que também a sociedade atual traz algumas características e exigências que não estavam presentes no seu passado, mas o “chão” teórico ainda é dado pelo liberalismo, através de sua nomenclatura de neoliberalismo. É o caso da visão e do discurso de transformação e adequação da sociedade pela reforma da escola e pela inculcação de valores desejáveis para o presente momento histórico.

As minhas análises também supõem que existe um projeto de sociedade em implementação. É até compreensível no atual momento histórico, em vista da crise pela qual vem passando o capitalismo. Seria, então, uma tentativa de reordenamento desta sociedade, a partir do controle econômico, político e cultural feito pelos países que atualmente dominam economicamente o mundo.

Em face de tal entendimento, as questões que pretendi responder em minha pesquisa são as seguintes: a) até que ponto os Temas Transversais são, realmente, uma nova forma de abordagem de questões e conteúdos sociais feita pela escola? b) o que representam frente a uma “nova” forma de conhecimento, de ciência e que deve ser dominada pelo homem? c) em que medida a proposta dos Temas Transversais se distingue ou se configura como uma forma “adaptada” dos chamados “Estudos Sociais”, propostos pela antiga Lei 5.692 de 1971? d) nesse sentido, será que existe uma relação entre as atuais propostas de adequação curricular (Temas

Transversais, Estudos Sociais) com as propostas escolanovistas? e) como as políticas educacionais nesses vários momentos históricos refletem as transformações do capitalismo e sua conseqüente necessidade de adequação? f) será que a pós-modernidade pode ser considerada uma nova forma de tentativa de reordenamento da sociedade capitalista, agora como uma faceta do neoliberalismo, implicando, portanto, investidas em áreas de formação do homem, como é o caso da educação escolar?

A apresentação do texto, resultado da pesquisa, encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro foi nomeado de: “*A globalização do capitalismo e suas implicações nas políticas educacionais brasileiras*”. É onde caracterizo o período histórico da produção dos PCNs e Temas Transversais, buscando entender a globalização do capitalismo, o papel do Estado e da sociedade civil, os determinantes das políticas públicas para a educação nesse contexto, bem como o movimento pós-moderno, com sua visão de ciência e conhecimento e as influências na conformação de currículos nacionais por todo o mundo.

O segundo capítulo tem como título: “*Temas Transversais: conhecendo a proposta*”. Nele historicizo o surgimento dos PCNs, seus determinantes políticos e legais, bem como empreendo uma análise dos Parâmetros e Temas Transversais do ensino fundamental, buscando desvelar a sua fundamentação teórica.

O terceiro capítulo está nomeado como “*Os Estudos Sociais definidos pela Lei 5.692/71 e suas aproximações com os Temas Transversais*”. Aqui esmiúço como a Lei 5.692/71 traz a abordagem de estudos sociais através de seu currículo. Neste capítulo busco caracterizar como os temas sociais se fizeram presentes na legislação, como forma de evidenciar que os Temas Transversais e, antes, os Estudos Sociais, não passam de expressão de adequações do discurso liberal. A retórica liberal utilizou-se e utiliza-se da escola como forma de divulgar valores desejáveis para manter a sociedade “coesa” e “pacífica”, de acordo com os preceitos postulados por sua ideologia.

No quarto capítulo, “*O papel do liberal-escolanovismo na política educacional: as permanências e as rearticulações da doutrina na história da sociedade brasileira*”, busco “fechar o cerco” em torno de minha tese, para esclarecer os fundamentos teóricos do liberalismo e como ele chega ao Brasil e influencia os escolanovistas, principalmente Anísio Teixeira. Nesse capítulo trabalho a questão das sucessivas rearticulações do liberalismo para dar respostas às crises que assolaram e assolam a sociedade capitalista. É, desse entendimento, que vimos a

penetração das idéias liberais na área educacional, particularmente pelo movimento escolanovista no mundo e no Brasil, e que, até hoje, são a base de todas as propostas que sustentam a escola burguesa. Falar, então, em Temas Transversais é discutir a base de sustentação teórica dessa proposta: o pensamento liberal, repaginado através do neoliberalismo, e o pensamento escolanovista, agora “enriquecido” pelo construtivismo.

À primeira vista, o manuseio e o trabalho de pesquisa com a legislação educacional podem indicar um privilegiamento das análises no campo político. Entretanto, o enfoque político a ser dado não perde de vista que, em alguns períodos históricos, a superestrutura desempenha papel *predominante* na reprodução da vida real, mas, em última instância, o *determinante* é sempre a estrutura econômica. Uma carta de Engels a Bloch, em 22 de setembro de 1890, traz a discussão teórica que serve como referência para a afirmação.

Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância, determina a história é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, uma vez sequer, algo mais que isso. Se alguém o modifica, afirmando que o fato econômico é o único fato determinante, converte aquela tese numa frase vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela (...) também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma, como fator predominante (...) (ENGELS, s.d.: 284).

Reiterando a questão, Marx deixa claro, ao discutir o papel da legislação fabril inglesa, o como se davam os reflexos políticos no campo econômico. Em **O Capital**, na parte referente à jornada de trabalho, o autor demonstra o como as leis são, algumas vezes, predominantes na produção do real, ao mesmo tempo em que estão servindo, em última instância, para o desenvolvimento do capital. No campo político, fazia-se necessário que o Estado exercesse um controle, por meio das leis, da exploração do trabalhador, justamente para que a força de trabalho não se esgotasse rapidamente. Sendo assim, atendendo às pressões dos trabalhadores, para que fosse regulamentada a jornada de trabalho, e aos interesses capitalistas, que tinham conhecimento da necessidade de exploração do trabalhador, mas agora de forma “comedida”, as leis fabris cumpriram um papel fundamental na acumulação, ampliação e desenvolvimento do capital (MARX, 1975, Livro 1, v. 1: 260).

Analogamente ao entendimento de Marx sobre a legislação fabril, percebemos que a análise da legislação educacional é importantíssima para compreendermos como a educação

escolar, em sua forma e conteúdo, foi/é criada e recriada pelo capital para se reproduzir e se justificar.

Gostaria de afirmar que o entendimento de história que tenho é aquele que pressupõe os processos de produção da existência humana no tempo. Disso decorre que fazer história, mais especificamente história da educação, é entender como se dão os processos sistemáticos e assistemáticos de transmissão de conhecimentos produzidos e reproduzidos por esses indivíduos ao longo de sua existência, com todas as contradições que uma dada realidade carrega. Portanto, registrar e analisar, por exemplo, a visão de mundo implícita nas legislações educacionais e nos seus currículos escolares, é entender como os homens buscaram e buscam a hegemonia de determinada interpretação teórica de homem e de sociedade, como forma de defender interesses de uma classe social específica.

Sendo assim, como entender o presente sem cair nas armadilhas do anacronismo histórico? Hobsbawm (1998), para tanto, dá uma lição ao historiador que busca o entendimento da história de nosso presente. Ele diz que analisar o passado dos homens e sua produção de vida é fundamental como ferramenta analítica para percebermos as mudanças constantes que ocorrem na sociedade no tempo presente.

Paradoxalmente, o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma. Ele se converte na descoberta da história como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução. A mudança se torna, portanto, sua própria legitimação, mas com isso ela se ancora em um “sentido do passado” transformado. (...) Em suma, o que agora legitima o presente e o explica não é o passado como um conjunto de pontos de referência (por exemplo, a Magna Carta), ou mesmo como duração (por exemplo, a era das instituições parlamentares), mas o passado como um processo de tornar-se presente (Idem, p. 30).

Longe, então, de análises que são marcadas pelo anacronismo, o passado nos dá possibilidades de entender as recorrências nos modos de produção sociais. No caso desta pesquisa, entender a rearticulação do liberalismo, hoje neoliberalismo, é buscar como a ideologia liberal enfrentou os embates postos ao longo da constituição e solidificação do capitalismo. As propostas de temas sociais veiculados pelos currículos escolares são o exemplo do que acabei de afirmar. Sempre que a ideologia liberal buscou se articular, se “arejar” frente às novas demandas da sociedade capitalista, a escola foi chamada para incutir valores sociais desejáveis para o momento histórico.

Assim, acredito que minhas análises podem trazer uma contribuição positiva para o entendimento da educação brasileira, na medida em que desvelo os mecanismos de cooptação e controle camuflados pela nova proposta curricular. Empreender uma análise crítica das políticas educacionais é, no meu entendimento, um dos melhores mecanismos de desmonte de uma ideologia que se julga inquestionável. Daí que cada vez mais se fazem necessários trabalhos acadêmicos que “desmontem” os fundamentos do “novo” currículo escolar e, assim, contribuam para mostrar as brechas que possam servir de espaço para resistências e trabalhos diferenciados daqueles propostos, por exemplo, pelos PCNs e Temas Transversais.

Para a presente investigação buscou-se ter acesso às fontes como legislação educacional e documentos oficiais que traduzam as políticas públicas educacionais do Estado Brasileiro, bem como de organizações internacionais, como a UNESCO. Tais fontes sempre trazem dados empíricos importantíssimos para o entendimento da questão a ser estudada. Outras fontes, secundárias, como monografias, teses, periódicos, biografias, livros etc., sobre questões relativas à economia, à conformação político-social, à cultura e à educação do período, também foram objeto de análise.

# **CAPÍTULO 1 – A GLOBALIZAÇÃO DO CAPITALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

## **1.1 A globalização do capitalismo e os novos papéis para o Estado e a sociedade civil**

Alguns temas atuais, que fazem parte do nosso vocabulário diário, dizem respeito à questão da globalização do capitalismo e do papel do Estado e da sociedade civil neste processo. Com a globalização da economia, vemos nossas vidas serem discutidas a partir de parâmetros não mais locais, ou mesmo nacionais. Tudo está em conexão com as transformações que vão ocorrendo em decorrência da globalização total e irrestrita do capitalismo e que já não têm mais fronteiras. As determinações políticas, econômicas, educacionais e outras, são dadas por organizações financeiras internacionais, representativas dos interesses de empresas transnacionais. Essas empresas fogem do conceito que tínhamos das conhecidas multinacionais ou mesmo das chamadas empresas internacionais. Elas podem aparecer de um dia para outro em qualquer lugar, transferindo-se de uma região para outra da mesma forma, de acordo com os seus interesses financeiros imediatos. Portanto, há de se entender este processo para poder buscar um entendimento mais específico das políticas adotadas, por exemplo, na educação.

Para tais discussões serão utilizadas análises de teóricos como Ianni (1997), Schaff (1990) e Montaño (1999)<sup>1</sup>, no que dizem respeito à globalização do capitalismo e à atuação do Estado e da sociedade civil nesta tão propalada fase de atuação do capital.

Em relação à importância de buscar o entendimento desta fase capitalista, tomamos as palavras de Schaff (1990) ao discutir a democracia como a forma privilegiada de organização

---

<sup>1</sup> É interessante atentar para o fato de que o trabalho de Schaff data de 1990. Seu conteúdo, algumas vezes, evidencia um caráter futurista, no sentido de apontar para possíveis mudanças que decorreriam da globalização do capital, do desenvolvimento e uso de novas tecnologias, da adoção de políticas a serem adotadas pelo Estado, entre outros. Com Ianni, publicando em 1997, vemos a distinção plena do capitalismo globalizado e as transformações econômicas, políticas, tecnológicas, sociais, etc. Fazendo a finalização está Montaño, em 1999, que já caracteriza inteiramente por onde caminham as políticas do Estado e da sociedade civil no mundo globalizado, bem como qual o papel que exercem nesta sociedade.

política das sociedades. Para ele, a democracia possibilita a liberdade de pensamento e a discussão científica e que são fatores necessários para não perdermos o “bonde” da História. Também achamos interessante a posição expressa pelo autor, naquilo que diz respeito à atuação política dos intelectuais. Ele afirma que quem trabalha principalmente com as ciências humanas tem a obrigação de estabelecer a relação entre a teoria e a prática, não ficando a investigação científica apenas no campo teórico. Esta área do conhecimento está diretamente inter-relacionada com as discussões que perpassam a política e a ideologia.

Entendemos a democracia não apenas no sentido da liberdade de pensamento científico, mas também no sentido mais amplo das liberdades políticas. (...) A difusão da liberdade de pensamento científico agirá nesta direção sobre a consciência social. Dado que esta liberdade, como já foi dito, é indispensável se não quisermos perder a corrida ao século XXI, não podemos consentir que sejam traçados limites que separem a teoria da prática – que a dita liberdade seja admitida na teoria mas não na prática; determinados âmbitos da ciência não podem ser deixados de fora desta tendência orientada para a liberdade sem colocar em perigo toda a operação, pois estão vinculados organicamente à política e à ideologia. Refiro-me a todas as ciências humanas e, em especial, à filosofia e às ciências sociais. Não podemos tolerar uma situação na qual os cientistas que desfrutam de liberdade de investigação e de divulgação de suas opiniões em certas disciplinas teóricas devam manter a boca fechada em questões de política prática, em particular se duas indagações teóricas assumem muitas vezes um caráter diretamente político (Idem, p. 63).

Assim, o entendimento do processo de transformação social, decorrente da globalização do capitalismo, deve ser discutido para fazer parte do instrumental teórico/prático do pesquisador/professor, enquanto agente de transformação social.

Nos escritos de Ianni (1997), encontra-se o registro de análises que afirmam que a universalização do capitalismo e as transformações estruturais advindas da atual reorganização do capitalismo, o que ele chama de globalização e, algumas vezes, de fábrica global, é algo que deve ser encarado, a partir da ótica da ciência da História, como algo “novo”. Entretanto, o autor nos adverte que a história não se faz de continuidades e recorrências. Cabe ao cientista “perceber” que, por trás de uma aparente continuidade, abrem-se rupturas que podem apontar para um processo de transformação estrutural da sociedade. As ideologias, nesse sentido, entram em choque. Vejamos:

A globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. (...) Para reconhecer essa nova realidade, precisamente no que ela tem de novo, ou de desconhecido, torna-se necessário reconhecer que a trama da história não se desenvolve apenas em continuidades, seqüências, recorrências. A mesma história adquire movimentos insuspeitados, surpreendentes. Toda duração se deixa atravessar por rupturas. A mesma

dinâmica das continuidades germina possibilidades inesperadas, hiatos inadvertidos, rupturas que parecem terremotos. (...) De maneira lenta e imperceptível, ou de repente, desaparecem as fronteiras entre os três mundos, modificam-se os significados das nações de países centrais e periféricos, do norte e sul, industrializados e agrários, modernos e arcaicos, ocidentais e orientais. Literalmente embaralha-se o mapa do mundo, umas vezes parecendo reestruturar-se sob o signo do neoliberalismo<sup>2</sup>, outras parecendo desfazer-se no caos, mas também renunciando novos horizontes. Tudo se move. A história entra em movimento, em escala monumental, pondo em causa cartografias geopolíticas, blocos e alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas (Idem, p. 7 – 8).

Nesse sentido, se tudo está em processo de mudança, acirrando também as contradições da sociedade, podemos inferir que se reabre uma esperança para a utopia de uma sociedade justa e igualitária, como aquela apontada nos escritos de Marx. O capitalismo, ao mesmo tempo em que se universaliza de forma globalizada, subordinando tudo e todos à sua lógica exploratória, possibilita a abertura de novas perspectivas sociais, vislumbrando a possibilidade de sua superação. Cabe-nos, então, tentar entender como e de que forma atuar. Mas para isso, precisamos entender as várias facetas da globalização e as contradições engendradas. Daí acreditarmos que as críticas feitas, nesta pesquisa, possam contribuir para isso.

A globalização, segundo Ianni, expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, “como modo de produção e processo civilizatório”, de forma até então nunca visto. As categorias que dão entendimento ao que foi colonialismo, imperialismo, dependência e interdependência, projeto nacional, capitalismo nacional, socialismo nacional estão envelhecidas. A impressão que se tem é que outra época “surpreendente” está em percurso. A queda do Muro de Berlim em 1989 é o marco de uma nova reorganização de superpotências, juntamente com a criação de alianças táticas geopolíticas e econômicas que redesenham o mapa do mundo. Este desenvolvimento do capitalismo, de forma intensiva e extensiva, tem suas bases na descoberta de novas tecnologias, na criação de novos produtos, na “recriação” da divisão internacional do trabalho e na divisão “transnacional” do trabalho. Todo o processo de globalização do capitalismo, envolvendo as relações e forças produtivas básicas (capital, tecnologia, força de trabalho, divisão transnacional do trabalho) transpõe fronteiras geográficas, históricas e culturais. Nesse sentido, o capitalismo se articula globalmente e, ao mesmo tempo, também acirra as contradições que essa articulação causa (Idem, p. 8 – 10).

---

<sup>2</sup> Com a queda do Muro de Berlim, os teóricos do capitalismo proclamam o fim do socialismo, existindo, agora, somente uma ideologia: o neoliberalismo.

As contradições podem ser percebidas no afloramento exacerbado de “nacionalismos”, “etnocentrismos”, “nazismos”, “religiosidades” etc., que acabam em guerras internas e externas, em países da Europa, Oriente e outros. Aqui no Brasil, no dia 06/02/2000, um rapaz foi morto na Praça da República, na cidade de São Paulo. Seus assassinos, um grupo de jovens, pregavam o nacionalismo e o racismo como ideal a ser seguido. O rapaz morto era negro e estava num local onde se encontravam homossexuais. É a intolerância que essas contradições trazem a reboque.

A discussão em torno da globalização do capitalismo enquanto um momento nunca então verificado é polêmica. Vale ressaltar que o entendimento dessa globalização é bem anterior à presente fase de desenvolvimento capitalista. HOBSEBAWM (1988), por exemplo, analisando o capitalismo no período que ele chama de *a Era dos Impérios (1875 – 1914)*, vai dizer que o fato principal que marcou esse período foi a globalização da economia, apesar da existência anterior de uma tendência de globalização do capital. O capital, assim, se rearticulou, a partir de uma divisão internacional do trabalho que colocava alguns países como produtores de tecnologia e produtos industrializados e outros, como produtores de matéria prima. Dessa forma, o capital já iniciava o processo de globalização do mercado e do mundo com o incremento da rede ferroviária e dos meios de transporte por quase todo o planeta, com o desenvolvimento tecnológico, com o crescimento do consumo de massa, com uma grande imigração entre os povos e nações. A citação seguinte é longa, mas necessária para entendermos como o autor analisa a questão.

Então, o fato maior do século XIX é a criação de uma economia global única, que atinge progressivamente as mais remotas paragens do mundo, uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimento de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo não desenvolvido (ver *A Era do Capital, cap.3*). (...) Essa globalização da economia não era nova, embora tivesse se acelerado consideravelmente nas décadas centrais do século. (...) a rede ferroviária mundial passava de pouco mais de 200 mil quilômetros (1870), a mais de 1 milhão às vésperas da Primeira Guerra Mundial.

Essa malha de transportes cada vez mais fina incorporou até os países atrasados e anteriormente marginais à economia mundial, e criou nos velhos centros de riqueza e desenvolvimento um interesse novo por essas áreas remotas. De fato, agora que eram acessíveis, muitas dessas regiões pareciam à primeira vista meras extensões potenciais do mundo desenvolvido, que já estavam sendo povoadas e desenvolvidas por homens e mulheres de origem européia, eliminando ou repelindo os habitantes nativos, gerando cidades e sem dúvida, com o tempo, civilização industrial: EUA a oeste do Mississipi, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Argélia, o Cone Sul da América do Sul.

(...) O desenvolvimento tecnológico agora dependia de matérias-primas que, devido ao clima ou ao acesso geológico, seriam encontradas exclusiva ou profusamente em lugares remotos. O motor de combustão interna, criação típica do período que nos ocupa, dependia do petróleo e da borracha. O petróleo ainda vinha predominantemente dos

EUA e da Europa (da Rússia e, muito atrás, da Romênia) mas os campos petrolíferos do Oriente Médio já eram objeto de intenso confronto e conchavo diplomático. A borracha era um produto exclusivamente tropical, extraída com uma exploração atroz de nativos nas florestas equatoriais do Congo e da Amazônia, alvo de protestos antiimperialistas precoces e justificados. (...) As novas indústrias elétricas e de motores precisavam muito de um dos metais mais antigos, o cobre. Suas principais reservas e, por conseguinte, seus maiores produtores, estavam no que o final do século XX chamaria de Terceiro Mundo: Chile, Peru, Zaire, Zâmbia.

(...) Independentemente das exigências de uma nova tecnologia, o crescimento do consumo de massa nos países metropolitanos gerou um mercado em rápida expansão para os produtos alimentícios. Em volume absoluto ele era dominado pelos produtos alimentícios básicos da zona temperada, cereais e carne, agora produzidos de modo barato e em grandes quantidades em várias zonas de povoamento europeu – América do Sul e do Norte, Rússia e Australásia (sic). Mas ele também transformou o mercado dos produtos há muito – e caracteristicamente – conhecidos (ao menos em alemão) como “bens coloniais” e vendidos em armazéns do mundo desenvolvido: açúcar, chá, café, cacau e seus derivados. Com o transporte rápido e a conservação, as frutas tropicais e subtropicais passaram a estar disponíveis: eles viabilizaram a *banana republic* (Idem, p. 95 – 97).

Outro entendimento do que vem a ser a tão propalada globalização do capitalismo<sup>3</sup> é a de Lombardi (2003). Ao discutir o conceito de globalização, o autor diz que ele deve ser entendido enquanto expressão ideológica das aceleradas transformações estruturais do modo de produção capitalista que atingem as diversas dimensões da existência humana. Lombardi (2003) não discorda que estamos vivenciando grandes transformações das forças produtivas, da organização econômica, dos métodos gerenciais e outros, ampliando assim a monopolização do capital, via a fusão de megaempresas e do capital financeiro cada vez mais internacionalizado. Mas dizer que vivenciamos um “novo” momento histórico é deixarmos nos enredar pelas armadilhas ideológicas do capital. Ele acredita que ainda estão muito vivas algumas categorias analíticas, expostas teoricamente pelo marxismo, para o entendimento do presente momento histórico.

Também não descarto a utilização dos *conceitos globalização e pós-modernidade*, porém, os entendo como conceitos que *ideologicamente* expressam os processos em curso. Sendo conceitos ideológicos, são usados não para elucidar o que está efetivamente ocorrendo no modo capitalista de produção, mas são destinados a mistificar e a eternizar as relações fundamentais desse modo de produção – e que possibilitam a reprodução ampliada do capital. Volto a afirmar que, quanto mais me questiono sobre os conceitos de *globalização* e de *pós-modernidade*, mais aumenta meu ceticismo com relação à adequação analítica dos mesmos e, na mesma proporção, meu convencimento de que se trata de *mitos* intencionalmente produzidos por defensores ardorosos de um capital que se deseja eternizado. Disso decorre minha discordância quanto ao entendimento desses conceitos como *categorias analíticas* centrais para, desde o marxismo, analisarmos os

---

<sup>3</sup> Para ampliar a discussão sobre a globalização ver as análises de CASTANHO (2003) e SANFELICE (2003).

processos históricos do modo capitalista de produção. Retomando a diferenciação que fiz entre movimento e concepção, penso que os termos *globalização* e *pós-modernidade* estão a caracterizar ideologicamente movimentos historicamente em curso. Penso que a concepção materialista dialética da história ainda é de extrema atualidade, trazendo algumas *categorias analíticas* que explicitam e desvelam o quadro de relações contemporâneas existentes. A categoria que mais bem expressa o conjunto das relações implicadas na atual fase das relações capitalistas entre diferentes povos e nações certamente não é *globalização*, mas *imperialismo*; as melhores categorias que expressam a forma de organização capitalista nesta fase não são mercado ou concorrência, mas *concentração da produção* e *monopolização*. Ademais, a melhor categoria para expressar a essência do próprio capital que nesta atual fase domina e controla a própria acumulação financeira é *capital financeiro* (Idem, p. viii – ix).

Silva (2000) também nos traz análises muito pertinentes para contribuir com a discussão. Ela tem um entendimento próximo daquele que defendemos. Para a autora, que se apóia nas análises de Ortiz (1994), a visão de ruptura histórica apresentada por Ianni (1997) precisa ser relativizada. É certo que presenciamos grandes mudanças advindas da globalização do capitalismo, mas dizer que isso significa uma ruptura com os períodos históricos anteriores é não entender, por exemplo, que a ideologia neoliberal proposta para o momento histórico do capitalismo, chamado de globalização, é “apenas uma nova roupagem que guarda internamente com o liberalismo uma estrutura similar”, já que pensa o desenvolvimento de países periféricos, como é o nosso, através de mudanças estruturais que mantêm os mesmos mecanismos perversos de exploração (SILVA, 2000, p. 64 – 65).

Sendo assim, antes de afirmar que estamos vivendo um “novo” período histórico, precisamos examinar cautelosamente o presente momento de rearticulação do capital. Silva diz que a idéia de ruptura se apóia, basicamente, na revolução tecnológica presenciada nos últimos tempos e na idéia de sociedade globalizada. Alerta, entretanto, que é necessário a distinção de alguns conceitos que, à primeira vista, parecem ser sinônimos. Os primeiros problematizados são *internacionalização e globalização*, que não são a mesma coisa. Enquanto a internacionalização do capital não pode ser considerada como algo novo, o mesmo não se aplica, em partes, à globalização.

Internacionalização se refere simplesmente ao aumento da extensão geográfica das atividades econômicas através das fronteiras nacionais; isto não é um fenômeno novo. A globalização da atividade econômica é qualitativamente diferente. Ela é uma forma mais avançada e complexa da internacionalização, implicando um certo grau de integração funcional entre as atividades econômicas dispersas (ORTIZ, 1994, p. 15 –16 **apud** SILVA, 2000. p. 66).

Com a distinção, a autora enfatiza que fica nítido o fato de que a globalização traz alguns dados novos, mas ela está alicerçada no dado anterior, a internacionalização. Dessa maneira não podemos falar em ruptura. “O que vivemos hoje não é uma nova história, mas a aceleração de um processo cuja base foi inscrita em períodos anteriores (SILVA, 2000, p. 64)”.

Para a presente pesquisa é importante ressaltar essa interligação entre as “novas” propostas da sociedade capitalista e aquelas “velhas” propostas que hoje são tidas como superadas. É o caso da formação de valores do indivíduo pela escola, da utilidade do conhecimento, da educação como mecanismo de fortalecer a democracia. No interior da visão de globalização da sociedade como ruptura há propostas oportunistas, como as expressas pelos PCNs, que travestem de “novo” a visão de mundo já manifesta pela mesma ideologia liberal do início do século XX, através da figura de Dewey, Anísio Teixeira e outros. Logicamente, o atual momento histórico traz as especificidades de seu tempo, como muita miséria e a falta de perspectiva para a maioria da população do planeta. Isso faz com que o liberalismo busque se articular para tentar sobreviver por mais um tempo e onde toma vulto a retórica da escola, como mecanismo de coesão social e promoção de desenvolvimento econômico e individual. As grandes conquistas tecnológicas e outras acabam servindo como meio de justificar a “mudança” da escola. Agora ela precisa formar o indivíduo como homem “cidadão do mundo”, defensor da natureza, ciente de seus direitos e deveres e consumidor “consciente”.

A questão do consumo para a sociedade globalizada é fundamental. Segundo Silva (2000), a noção de globalização traz implícita também uma “nova” visão de mundo, um novo universo simbólico que traz mudanças significativas para a educação. Uma delas diz respeito à visão de conhecimento: a tendência é que os alunos vejam o conhecimento como um produto de consumo, subentendendo a utilidade imediata daquilo que se conhece no ambiente de trabalho. A idéia de consumo na atualidade, segundo as interpretações de Ortiz, estaria marcada por aquilo que ele chama de “ética do consumo”, onde o que vale é adquirir mercadorias independente de seu “valor de uso”. Assim, não importa mais a necessidade econômica, já que a “ética do consumo” privilegia a inutilidade. Os produtos ocupam o lugar e são os substitutos das relações pessoais, que se deterioram nas grandes cidades. O consumo traz um sentimento de felicidade que marca uma nova forma de integração dos indivíduos perdidos no social. As marcas e os produtos cumprem com o papel de reagrupar os indivíduos em torno de valores sociais e, para isso, as campanhas publicitárias têm uma função fundamental de “convencer” o consumidor

(ORTIZ, 1994 **apud** SILVA, 2000, p. 66 – 67). Podemos então entender, sob essa perspectiva, o porquê da inclusão, por exemplo, do Tema Transversal *Trabalho e Consumo* nos PCNs. Se vivemos na sociedade do consumo, nada melhor do que preparar, através da escola, indivíduos que saibam como comprar e fazer valer os seus direitos enquanto consumidores.

Para entender melhor as facetas do que seja a globalização, buscamos distinguir ou aproximar, também, o conceito do *imperialismo*, tal qual pensado por Lênin e que ainda influencia muitos autores de formação marxista. Segundo Hobsbawm (1988) o *imperialismo* foi uma palavra que fez parte do vocabulário político e jornalístico dos anos de 1890, no decorrer das conquistas coloniais (Idem, p. 92). E o quê, resumidamente, propunha a análise leninista sobre o imperialismo?

O cerne da análise leninista (que se baseava abertamente em vários autores da época, tanto marxianos como não marxianos) era que as raízes econômicas do novo imperialismo residiam numa nova etapa específica de capitalismo que, entre outras coisas, levava à “divisão territorial do mundo entre as grandes potências capitalistas”, configurando um conjunto de colônias formais e informais e de esferas de influência. As rivalidades entre as potências capitalistas que levaram a essa divisão também geraram a Primeira Guerra Mundial (Idem, p. 93).

Entretanto, Hobsbawm (1995, p. 218), em análise posterior, afirma que a era dos impérios acabou a partir da Segunda Guerra Mundial. As potências – então estados – já não possuíam o poder de antes, devido ao desgaste, entre outros, da própria guerra. Também Hayek, um ideólogo do capitalismo, apontou que a crise econômica dos anos seguintes à Segunda Guerra denunciava a necessidade de enfraquecer a figura do Estado em questões relativas ao mercado.

A discussão do enfraquecimento do papel do Estado na economia, pela visão da ideologia neoliberal, gera alguns entendimentos. Agora o capital não precisa ser representado por um Estado, por empresas nacionais ou multinacionais, pois é livre para abrir indústrias em qualquer lugar, sem bandeiras, sem matrizes etc., saindo de onde se instalou com a mesma facilidade. Sob essa perspectiva o capital parece etéreo – quem vamos culpar? Não é um Estado, é o quê? A globalização, no nosso entendimento, também é uma faceta dessa ideologia que contribui para que não possamos identificar os “culpados” – o capital não tem fronteiras, não tem país, de quem vamos cobrar pela exploração bárbara da natureza, pela exploração desenfreada do trabalhador, que cada dia a mais perde seus direitos? Na nossa análise, portanto, a distinção entre imperialismo e globalização pode ser feita da seguinte forma: o imperialismo supõe estados fortes, por outro lado, a globalização e a ideologia neoliberal têm como princípio a minimização

do papel do estado que camufla as artimanhas do capital, gerando muito mais exploração de poucos sobre muitos. É uma continuidade do pensamento liberal, representando uma adequação para responder a essa profunda crise econômica em que vivemos. Quando falamos de globalização não podemos perder de vista que ainda existem alguns “impérios econômicos” que buscam manter o controle econômico e político do globo. É o caso dos EUA, da Inglaterra, Japão e outros, agora travestidos pelas “comunidades” econômicas. A minimização do estado está sendo verificada de forma clara em países “menos desenvolvidos” que precisam seguir a “cartilha” dos organismos financeiros. Para esses estados só há uma saída: obedecer aos ditames do “grande capital” – americano, inglês e outros.

Também a discussão da globalização, enquanto expressão diferenciada do capitalismo nesse momento histórico, supõe que não existem mais embates de ideologia. O discurso hegemônico é de que, com a queda do muro de Berlim, o que ficou foi a idéia do *fim da história*<sup>4</sup>. Não há possibilidade de transformação dessa sociedade em outra, como por exemplo, nos moldes do socialismo. Daí que, junto com a questão da globalização do capitalismo e a divulgação de sua ideologia, hoje o chamado neoliberalismo, traz, cada vez mais forte, o discurso em torno da democracia. Para que a globalização do mundo não seja arbitrária é preciso desenvolver hábitos democráticos, como forma de construirmos uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais humana. Por trás do discurso da democracia, vemos um grande “império”, os EUA, invadir e destruir, por exemplo, o Iraque. Estão fazendo isso em nome da “democracia”. A “nova ordem” prevê uma retórica democrática que escamoteia a exploração e condena milhares de pessoas a seguirem determinada visão de mundo, no caso, a que dá suporte à sociedade capitalista ocidental<sup>5</sup>. Portanto, percebemos mudanças que não implicam em rupturas com o modo de produção capitalista, mas sim, grandes adequações da ideologia liberal.

Já quanto à recriação da divisão internacional do trabalho e da divisão “transnacional” do trabalho, Ianni (1997) deixa claro como a “fábrica global” trata esse rearranjo e, como agora, podemos entender as categorias do mundo do trabalho:

A nova divisão transnacional do trabalho envolve redistribuição de empresas, corporações e conglomerados por todo o mundo. Em lugar da concentração da indústria,

---

<sup>4</sup> Referência ao termo cunhado por Francis Fukuiama (1992) no seu livro *O fim da história e o último homem*.

<sup>5</sup> Um livro muito interessante que trata da discussão do conceito de democracia e sua apropriação pelos teóricos pós-modernos, levando com que a riqueza da noção de democracia perca sentido, é o de Peixoto, 1998.

centros financeiros, organizações de comércio, agências de publicidade e mídia impressa e eletrônica nos países dominantes, verifica-se a redistribuição dessas e outras atividades por diferentes países e continentes. (...) Forma-se toda uma cadeia mundial de cidades globais, que passam a exercer papéis cruciais na generalização das forças produtivas e relações de produção em moldes capitalistas, bem como na polarização de estruturas globais de poder. Simultaneamente, ocorre a reestruturação de empresas, grandes, médias e pequenas, em conformidade com as exigências da produtividade, agilidade e capacidade de inovação abertas pela ampliação dos mercados, em âmbito nacional, regional e mundial. (...) Sob todos os aspectos, a nova divisão transnacional do trabalho e produção implica outras e novas formas de organização social e técnica do trabalho, de mobilização da força de trabalho, quando se combinam trabalhadores de distintas categorias e especialidades, de modo a formar-se o trabalhador coletivo desterritorializado. Nesse sentido é que o mundo parece ter-se transformado em uma imensa fábrica. Tanto assim que já lhe cabe a metáfora de fábrica global. Uma fábrica em que se expressam e sintetizam as forças produtivas atuantes no mundo; agilizadas pelas condições e possibilidades abertas tanto pela globalização dos mercados e empresas como pelo meios de comunicação baseados na eletrônica<sup>6</sup> (Idem, p. 10 – 11).

Toda a expansão global do capitalismo vai repercutir, logicamente, no papel do estado-nação. A soberania nacional reduz-se, frente às determinações econômicas e políticas impostas por centros de poder regionais ou mesmo mundiais. No Brasil, podemos lembrar da dependência econômica do Fundo Monetário Internacional (FMI) que faz com que toda a nossa política de desenvolvimento passe pelo aval dessa instituição financeira.

Ianni afirma que, historicamente, na medida em que os países capitalistas venciam a guerra fria, o neoliberalismo passou a ser a nova ideologia, permeando inclusive o discurso da economia burguesa<sup>7</sup>. Isso implicou, então, na aplicação de políticas econômicas mundiais, onde o estado-nação “atrofiou” os mecanismos de controle da economia nacional. A partir daí, as empresas multinacionais ou internacionais tornaram-se transnacionais. O capital, agora globalizado, passou a determinar os rumos políticos, econômicos e sociais da comunidade global, pairando acima de países, estados etc.. Estabeleceu-se uma nova divisão internacional do trabalho e, com ela, as políticas, as práticas e as interpretações nacionalistas não mais respondiam à realidade posta pela globalização. Até mesmo as classes sociais e as lutas entre elas se tornaram globais. A nação, enquanto organização geopolítica, não era mais a referência, mas, sim, o mundo globalizado (Idem, p. 103).

---

<sup>6</sup> No segundo capítulo deixamos claro o fato de que muitos autores apontam que essa visão única e homogeneizante das alterações do mundo do trabalho são controversas. Alguns estudos apontam que no Brasil, por exemplo, as formas de organização do trabalho, antigas e atuais, convivem, às vezes, sobre o chão da mesma fábrica.

<sup>7</sup> O contraponto foi/é dado por um “reavivamento” do marxismo, principalmente nos meios acadêmicos, bem como, pelas investidas dos discursos pós-modernos que proclamam o fim das ideologias.

Ianni declara que, hoje, a nova onda político-econômica dos estados-nações pode ser verificada na estratégia de organização e integração regional. Países de diferentes partes do mundo se organizam em blocos econômicos: Comunidade Econômica Européia (CEE); Associação de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA), Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL) etc.. A regionalização é condição essencial à organização do capital globalizado. O autor vai além, apontando que a regionalização é uma forma de recriação da nação pela globalização, mas é um processo que gera contradições, como é o caso do acirramento dos “nacionalismos”.

Em lugar de ser um obstáculo à globalização, a regionalização pode ser vista como um processo por meio do qual a globalização recria a nação, de modo a conformá-la à dinâmica da economia transnacional. O globalismo tanto incomoda o nacionalismo como estimula o regionalismo. Tantas e tais são as tensões entre o globalismo e o nacionalismo que o regionalismo aparece como a mais natural das soluções para os impasses e aflições do nacionalismo (Idem, p. 115).

Também é necessário discutir e conceituar o que vem a ser regional e mundial no presente momento histórico. É uma discussão que passa pelas categorias analíticas de universal e de singular, tendo como parâmetro o mundo globalizado. De acordo com Ianni:

Desde que a sociedade global começa a ser uma realidade histórica, geográfica, econômica, política e cultural, modifica-se o contraponto parte e todo, singular e universal. Também alteram-se as modalidades de espaço e tempo, pluralizados pelo mundo afora (Idem, p. 114).

Além dos aspectos já apontados, Ianni também indica que a mundialização das forças produtivas busca força de trabalho barata em todas as partes do globo, promovendo migrações por todo o planeta. Essas migrações geram graves problemas sociais, culturais, raciais, religiosos etc., além de produzirem uma quantidade enorme de desempregados. Em decorrência, surgem as mais diversas formas de xenofobismos, etnocentrismos, racismos, violências, radicalismos (Idem, p. 21).

Assim, ao mesmo tempo em que a globalização abre as possibilidades para que o homem seja “cidadão do mundo”, ela faz com que as contradições sejam sentidas em escala também mundial, fazendo com que as diferenças sociais se acirrem cada vez mais. A sociedade se torna a sociedade global. Dessa forma, diretrizes políticas são tomadas visando a globalização de todas as estruturas que compõem a sociedade capitalista.

Essa orientação globalizada pode ser percebida nas políticas educacionais de vários países, que buscaram as reformas educativas para responderem aos ditames dos “novos” tempos da sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização. É o caso das reformas educacionais da Espanha e de toda a América do Sul. A que ocorreu no Brasil, que foi implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso, buscou estar em sintonia com as políticas mundiais para esse momento histórico do capitalismo. Mais à frente, evidenciamos essa afirmação.

No sentido de clarear algumas diretrizes políticas que a sociedade capitalista vem seguindo, passaremos ao entendimento de Schaff (1990) sobre algumas questões pertinentes à organização econômica, política e social do capitalismo globalizado e o papel do Estado e da sociedade nesse processo.

Schaff inicia sua análise perguntando: “que futuro nos aguarda” (Idem, p. 16)? Em decorrência de tal questão, o autor vai apontando as várias perspectivas sociais, econômicas, políticas e outras, que poderiam estar se desenvolvendo nos 20 ou 30 anos seguintes. Entretanto, atentemos para o fato de que a sua produção teórica data de 1990, quando já estávamos vivendo as transformações estruturais pelas quais passam a sociedade e que dizem respeito à globalização do capitalismo e às profundas transfigurações técnico-científicas.

Em relação ao incremento de novas tecnologias, o autor afirma que presenciamos uma segunda revolução técnico-industrial. A primeira, no final do século XVIII e início do XIX, consistiu em substituir, na produção, o trabalho físico do homem pela máquina. Inicialmente foi utilizada a máquina a vapor, depois a eletricidade passou a ser a energia que movia as máquinas. Foi a chamada *revolução industrial*. A segunda, que estamos vivenciando, tem como componente o grande desenvolvimento tecnológico e consiste na ampliação das capacidades intelectuais do homem e também a substituição do seu trabalho por autômatos. Decorre daí a eliminação crescente do trabalho humano na produção e nos serviços em geral.

A crescente eliminação do trabalho humano, advinda da incorporação crescente de máquinas robotizadas, produz por um lado, aquilo que Schaff chama de libertação da maldição divina do Velho Testamento: o homem não mais vai ter que ganhar o pão de cada dia com o suor do seu rosto. Entretanto, por outro lado, a eliminação do trabalho humano tradicional, juntamente com a necessidade de encontrar uma instituição que o substitua, produzem também uma quantidade enorme de problemas sociais.

... uma instituição que possa substituir o trabalho humano tradicional, seja como fonte de renda que permita ao homem satisfazer as suas necessidades materiais, seja como fonte tradicional de “sentido de vida”, entendido como fundamental para a satisfação das suas necessidades não-materiais, isto é, das suas necessidades espirituais (Idem, p. 22 – 23).

Sendo assim, a grande questão que se coloca é como a sociedade capitalista fará a manutenção de um exército de pessoas estruturalmente desempregadas. “Isto vale sobretudo para os jovens, os quais a nova tendência tecnológica privará da oportunidade de trabalho, no sentido tradicional da palavra, desde o início da sua vida produtiva (Idem, p. 29)”.

Nessa linha de raciocínio, o autor discorre que o desenvolvimento da tríade revolucionária, que ele chama de microeletrônica, microbiologia e energia nuclear, possibilita o desenvolvimento de riquezas sociais inigualáveis, tanto materiais, como científicas e outras. Schaff aponta que a solução do impasse riqueza social x desemprego estrutural, ligado intimamente à sobrevivência do homem, está na redistribuição da renda nacional. Isso implica na modificação do direito da propriedade (Idem, p. 29 – 30). Schaff nos alerta para o fato das indústrias estarem o tempo todo tentando camuflar da opinião pública o desemprego estrutural generalizado e irreversível. Tal fato apenas vai adiar a adoção de medidas necessárias para minimizar a situação que pode chegar à beira de uma calamidade mundial. Essa atitude só serve para salvar interesses a curto prazo (Idem, p. 29).

Apesar de ser uma questão complicada para ser tratada pela sociedade capitalista, já que ela tem como princípio base a propriedade privada, o autor chama a atenção para a questão de que o grande problema social, gerado pela massa de desempregados, só poderá ser resolvido se as classes dirigentes e os que detêm a maior concentração de capital se convençam que não há outra saída para o dilema. As transformações estruturais decorrentes da chamada segunda revolução industrial e que trouxe a possibilidade de extinção do trabalho humano tradicional, criou uma nova situação potencialmente revolucionária. Daí a necessidade da classe capitalista equilibrar os dilemas sociais para não cair numa atitude de burrice, decretando seu fim e quando as massas trabalhadoras estarão prontas para uma revolução, como alternativa para não morrerem de fome. Nesse sentido, ele vai apontando as políticas a serem adotadas durante o período de transição, quando o emprego será apenas de uma parte da população e o desemprego estrutural adquirirá grande dimensão social.

Uma das medidas a ser adotada no período de transição, segundo Schaff, é a redução da jornada de trabalho para redistribuir o volume de trabalho ainda existente. Isso daria início àquilo

que o autor entende ser importante para sanar o mal social vislumbrado: a distribuição da renda nacional. O ônus da redistribuição seria arcado pelas grandes empresas capitalistas (Idem, p. 31 – 32).

Sintetizando as idéias em relação ao futuro próximo, no que diz respeito ao trabalho e ao papel da sociedade neste processo, o autor faz um alerta:

Mas como o emprego remunerado não poderá assegurar ao homem seu meio de vida como ainda hoje ocorre, este meio terá de ser oferecido pela sociedade, se esta não quiser que os desempregados estruturais sejam condenados à inanição. É óbvio que a sociedade não fará isto, mas mesmo que ocorra a alguém uma idéia tão diabólica, não poderá levá-la à prática; isto seria impedido por um levante popular que poderia inclusive ser sangrento. Mas é de se supor que não se chegará a este extremo. Quanto a isto, as classes proprietárias dos países altamente desenvolvidos são demasiado razoáveis para correrem tal risco, além do que – numa sociedade futura que será incomparavelmente mais rica, graças a informática e à automação da produção e dos serviços – teriam muito a perder arriscando seu domínio material, ainda que reduzido, em nome de uma estúpida defesa dos interesses de classe a curto prazo (Idem, p. 34).

Em relação ao Estado, o autor avalia que este tem um importante papel no processo de distribuição da renda social e na manutenção dos desempregados existentes. Para isso, ele também terá que influenciar na produção e na distribuição dos bens. Ele delega ao Estado um papel fundamental no processo, bem como acredita que essa instituição subsistirá na sociedade do futuro. Tomando o exemplo da Suécia, Schaff aponta a “fórmula” a ser seguida pelos estados, como meio de criarem novas fontes de renda e, assim, financiar o sustento das pessoas desempregadas. A nacionalização da indústria e dos serviços é fundamental, mas, na impossibilidade delas, dá-se um arranjo, bem ao “gostinho brasileiro”, preservando ainda a propriedade privada. Aí não será mais capitalismo, mas sim, um sistema de economia coletivista<sup>8</sup>.

Sem nacionalizar a indústria e os serviços (com exceção de alguns casos, como, por exemplo, o das estradas de ferro) e sem infringir formalmente o direito de propriedade, o Estado recorre a impostos progressivos, taxando em até 90 por cento as rendas e os lucros dos seus cidadãos e utilizando estes fundos para cobrir seus gastos. Desta maneira, o incentivo à iniciativa privada é preservado, ao mesmo tempo em que uma grande parte da renda nacional é apropriada pelo Estado (acima da renda individual necessária a satisfazer os padrões da vida, segundo o nível histórico das necessidades pessoais). A parte apropriada pelo Estado se destina por outro lado a cobrir todas as necessidades sociais, entre as quais pode ser arrolado o custo de manutenção do exército de pessoas estruturalmente desempregadas que exercem diversas atividades. Isto seria

---

<sup>8</sup> “Ao mesmo tempo, a denominação que sugiro compreende o que caracteriza a grande mudança que a atual revolução industrial está produzindo: a infração do ‘sagrado’ direito de propriedade em nome de interesses coletivos gerais. Esta infração se expressa numa nova dinâmica distribuição de renda nacional em favor das classes sociais que não são proprietárias dos meios de produção (Idem, p. 38)”.

muito diferente do atual auxílio-desemprego, já que consistiria em uma pensão vitalícia cuja quantia poderia possivelmente ser diferenciada de acordo com o caráter e qualidade das ocupações que teriam estas pessoas estruturalmente desempregadas (Idem, p. 37).

Schaff afirma que a tendência na sociedade da informática, robotizada, é que o Estado seja um administrador social, além de também ser o mantenedor dos desempregados estruturais. A ele cabe se encarregar da planificação econômica, da educação, dos transportes, da saúde pública e de outros tantos setores sociais (Idem, p. 67).

Entretanto, o autor nos alerta que este processo de fortalecimento do Estado e, aquilo que ele chama de transformação social, pode sofrer resistências por parte da classe que controla o grande capital. Isto se daria principalmente a partir dos países capitalistas altamente industrializados. Assim, ele aponta para duas possibilidades de desenvolvimento a serem seguidas por esses países. A primeira segue o caminho que ele denomina de economia coletivista.

Em primeiro lugar, é possível que o desenvolvimento siga o caminho indicado em *The Triple Revolution*, isto é, uma evolução para uma sociedade que não apenas será materialmente mais rica, mas que atingirá também um nível superior de democracia. Ela permitiria não apenas que todos os cidadãos participassem da crescente riqueza nacional, mas, além disso, que desfrutassem da condição de pessoas liberadas das preocupações materiais e, que, em conseqüência, pudessem se dedicar ao desenvolvimento criativo de sua personalidade e aos problemas sociais. Isto não é uma utopia, é uma pura possibilidade real que poderia se materializar nos países ricos e industrializados, caso não vissem seu caminho obstruído pelos interesses particulares das classes proprietárias (Idem, p. 58).

O segundo caminho de desenvolvimento está no favorecimento de uma sociedade materialmente rica, mas totalitária. E aí estaria a ameaça de uma postura política antidemocrática, bem ao gosto das resistências capitalistas.

Esta classe capitalista em declínio que, repetimo-lo, ainda controla a indústria e os serviços, luta para conservar suas posições e tem ligações com o *military establishment* e com pelo menos uma parte da burocracia da era da informática, estará realmente interessada em promover aquela democracia política favorável ao desenvolvimento de uma sociedade do bem-estar? Ao meu ver, certamente não. Esta classe terá numerosas oportunidades para obstaculizar um desenvolvimento deste tipo e inclusive para bloqueá-lo por completo. Como poderia fazê-lo? Favorecendo a formação de uma sociedade que seria materialmente rica mas *totalitária* e, portanto, dócil. Tudo isso é possível e, levando em conta os métodos utilizados pela propaganda nacionalista e anticomunista que conhecemos muito bem por experiência própria, bem mais provável que um desenvolvimento no sentido da democracia. (...) A opulência das massas não é uma ameaça para as classes proprietárias; ao contrário, torna as massas mais tranqüilas e submissas, especialmente se puderem ser persuadidas de que sua opulência se deve aos que estão no poder. O verdadeiro perigo está na democracia, que pode ampliar a participação política das massas (Idem p. 56 – 57).

Numa perspectiva crítica, entendemos que Schaff está acreditando demais no poder “benevolente” da classe capitalista. Nosso entendimento da questão é oposto: as guerras que vemos em países miseráveis economicamente, onde são exterminadas milhares de pessoas, como em alguns países da África etc., são financiadas pelo grande capital. Está por trás o lucro com armamentos, além da eliminação de um exército de pessoas completamente excluídas da sociedade. Que fazer com essas pessoas? Ora, pensa o capital, deixem se matarem. Um ônus a menos para nossa sociedade.

Vejam também a situação da Colômbia, onde é sabido que os Estados Unidos da América financiam o governo local, como forma de desmontar o movimento guerrilheiro colombiano. Também, hoje, vemos o Presidente dos EUA, George Bush, apoiado pela Inglaterra e outros países, usar todo o poderio econômico e militar para impor uma ideologia e mesmo “controlar”, à força, as riquezas de outras nações, como é o caso do Iraque. Parece-nos, portanto, que a opção dada pelo capital no atual momento histórico é seguir o segundo caminho. Se não convencer pela inculcação de uma ideologia que “naturaliza” a dominação capitalista, deve-se vencer pela força. Este é o lema das potências capitalistas hoje.

Quanto à exacerbação de nacionalismos, uma reportagem veiculada no jornal *Folha de São Paulo*, no Caderno Mundo, em 2000, tratava da eleição do novo governo da Áustria. O então presidente, Haider, do Partido da Liberdade, inspirou-se no modelo do governo de Hitler. Segundo o jornal, sua candidatura e eleição tiveram como plataforma política, o discurso da valorização nacional e da restrição ao número de estrangeiros no país. Lembrando Ianni, percebemos com a globalização, o acirramento dos nacionalismos, xenofobismos, racismos, nazismo, etc.: “A chegada ao poder na Áustria do Partido da Liberdade, de extrema direita, traz de volta à Europa fantasmas como a xenofobia, o racismo e, mais grave, o nazismo (Folha de SP, 06/02/2000, p. 18)”. A propaganda nacionalista, com nuances retrógradas, se fortalece no mundo capitalista. É a contradição verificada na expansão globalizante do capitalismo.

Para finalizar o debate, Schaff nos alerta que mais perigoso do que o segundo caminho de desenvolvimento a ser seguido pelo capitalismo, é o fortalecimento das empresas multinacionais, ou *transnationals*. Com o desenvolvimento de um sistema econômico global, as transnacionais seriam os futuros modelos de organização econômica da sociedade. Essas empresas, aos se ligarem às economias nacionais, passam a ter uma grande influência, ou mesmo a determinar os caminhos da economia dos países submetidos ao seu controle (Idem, p. 57). Será que já não

estamos vivenciando isso? Vejam o caso das “guerras fiscais” entre estados da república brasileira para conseguirem que grandes *transnationals* fiquem em seus limites estaduais. Para tanto, as empresas são até consultadas pelos estados para saber o que seria interessante construir de infraestrutura, sem dizer que elas ficam isentas de pagar impostos por “anos e anos a fio”. Vide o caso da disputa pela instalação da montadora de carros da Ford.

As análises feitas por Ianni, que caracterizam o capitalismo de forma globalizada, e os debates de Schaff, que apontam para as várias possibilidades de transformações históricas do capitalismo, serão complementadas e cotejadas com as posições de Montaño, principalmente na discussão do papel do Estado, da sociedade civil, juntamente com a expansão do “terceiro setor” na era da globalização.

Montaño (1999) afirma que sua intenção é fazer uma abordagem crítica da questão da minimização do Estado, promovida pela direita neoliberal, e da expansão do “terceiro setor”, anunciada pela “nova esquerda”, como uma maneira de fortalecer a sociedade civil (Idem, p. 47). A discussão tem como ponto de partida a necessidade de entender a ideologia neoliberal, aquela que dá vida à globalização do capitalismo.

Para tanto, o autor discorre como o Estado surgiu historicamente. Ele vai dizer que o Estado Moderno, enquanto organização nacional, nascido dentro da modernidade, está intimamente ligado a um determinado projeto de sociedade: “o *Projeto Iluminista*, que deriva da Revolução Francesa e que foi reconduzida a um ponto onde não passasse *meramente de uma revolução da e para a burguesia* (Idem, p. 48)”. Isso implica na afirmação que não podemos pensar no Estado Moderno sem fazer a sua relação com a ordem burguesa. O Estado, em sua natureza, participa da “lógica do capital”<sup>9</sup>. Por isso mesmo, o Estado não pode ser pensado sem e em contradição com a sociedade capitalista.

A história tem mostrado, com inúmeros exemplos, que o capitalismo, mesmo em crise, tem tido, como a fênix, a capacidade de ressurgir das cinzas, criando “anticorpos” cada vez mais sofisticados contra os variados “vírus” que o ameaçam. E em todas as experiências o Estado foi fundamental dando oxigênio ao sistema que o criou. Isto é visível no período keynesiano, nos Estados dito “benfeitores”, nas experiências chamadas “populistas” e, no contexto atual, na reforma neoliberal do Estado, nas privatizações por este promovidas etc. (Idem, p. 49).

---

<sup>9</sup> Nesse sentido, a discussão de Schaff, quanto ao papel do Estado, difere da feita por Montaño.

Entretanto, o Estado não é apenas um instrumento de gestão burguesa. Ele também carrega suas contradições. Para conter as insatisfações sociais, vai ampliando a atuação política da sociedade. É o que Montaño chama de “lógica da democracia” ou da “integração social – democrática”. A participação, a cidadania e a democracia passam a ser utilizadas pelas classes dirigentes para alcançar dois fins, contraditórios entre si. O primeiro fim é a própria manutenção do *status quo*, do poder e da dominação. O segundo fim é vislumbrado principalmente como bandeira política de luta contra as desigualdades sociais. Desta forma, o Estado legitima a democracia como sistema apto a incorporar, igualmente, todos os cidadãos. Esse processo não é isento de conflitos e contradições. Ao criar mecanismos de ampliação da cidadania, onde pela eleição qualquer cidadão pode obter representatividade política, pode ser alçado a um poder real, o Estado encontra sua verdadeira contradição: o perigo do poder político das maiorias populares (Idem, p. 49 – 52).

Ora, se o capitalismo necessita da democracia e da cidadania para legitimar-se, tal necessidade gera uma profunda contradição entre a necessidade capitalista e o Estado democrático e que não se resolve sob as condições dessa sociedade.

Parece que o Estado, contendo esta dualidade de lógicas, a “do capital” e a da “democracia”, sustenta uma contradição que o corrói por dentro. A ampliação sem limite da democracia e da cidadania (dentro da “lógica democrática”) pode ter um imponderável efeito negativo sobre a lógica “capitalista”. Mas o problemático é que não pode ser eliminado o aspecto democrático do Estado (pelo menos, não nesse contexto), pois é ele que dota de legitimidade o outro aspecto, o capitalista. Assim, nessas duas lógicas do Estado, se por um lado resultam contraditórias entre si, por outro, uma delas, a capitalista, precisa de outra, a democrática (Idem, p. 53).

Para resolver a contradição apontada, na ótica do capital, basta transferir a legitimação da ordem, do limite do Estado, para a esfera de ação da “sociedade civil”. É essa *nova estratégia de legitimação do sistema capitalista*<sup>10</sup> que compreende as políticas do projeto neoliberal. Na “sociedade civil”<sup>11</sup>, o grande capital tem um poder extremo, legitimando-se pela lógica da “livre concorrência”. O autor chama de “caldo de cultura do neoliberalismo”, a corrente que prega o projeto de “Estado mínimo”, de “Estado não – intervencionista”, das “privatizações”, da “livre

---

<sup>10</sup> Tal estratégia é diferente da política proposta por Keynes e que redundou na fase do chamado “Estado do Bem – Estar Social”.

<sup>11</sup> O autor afirma que: “Este espaço, o da sociedade civil, entendido como conceitua o liberalismo, como tudo aquilo que está fora da órbita do Estado, parece ser, portanto, o espaço privilegiado para se transladar as questões fundamentalmente econômicas (Idem, p. 56)”.

concorrência no mercado”. Tudo isso visa a diminuição e a transferência da “lógica do Estado” para as “lógicas da sociedade civil”.

Montaño compara, de forma breve, as duas versões do liberalismo, a keynesiana e a neoliberal<sup>12</sup>, por exemplo a teorização de Hayek, para deixar claro as afirmações acima. A keynesiana apostava no fortalecimento do Estado e nas políticas sociais. A neoliberal acredita no “fim” do Estado, ou melhor, com interferência mínima, ou não-intervencionista, nas relações que envolvem a economia de mercado.

É que o liberalismo se sustenta do fortalecimento da demanda, ou seja, da capacidade de compra, de consumo da população, e isto é possível com o pleno emprego de bons salários (ou complementos salariais do Estado); é por isto que Keynes defende a participação do Estado. Enquanto isso, o *neoliberalismo*, contrariamente, propõe o fortalecimento da *oferta*, saturando o mercado de variadas mercadorias; aqui a ênfase não está no consumidor, mas na (diminuição dos custos e flexibilização) produção, e este é o motivo pelo qual a aposta recai na defesa da “liberdade” de mercado e não na participação do Estado (Idem, p. 56).

No que diz respeito às políticas sociais e assistenciais gratuitas, o Estado minimizado manteria uma situação em que atuaria praticamente de forma marginal. É aí que o chamado “terceiro setor” entra. Segundo os defensores da “terceira via”, a expansão deste setor fortalece a sociedade civil, diminuindo, por consequência, o poder do Estado. Também defendem a criação de espaços “alternativos” de produção e consumo e de bens e serviços, sem caráter mercantil, e que estimulem a solidariedade local.

Este processo de aumento da participação da sociedade no tratamento das seqüelas da “questão social” é considerado pela “nova esquerda” e pela “intelectualidade especialista” como fundamento da *emergência e/ou expansão do chamado* “terceiro setor” – conjunto de instituições, ONGs, fundações etc. que, desempenhando funções públicas, encontram-se fora do Estado, no espaço de interseção entre este e o mercado, porém sem declarar fins lucrativos (Idem, p. 66).

A privatização é a saída para as instituições que prestam serviços de assistência social, segundo o discurso neoliberal. É o caso da seguridade, da saúde, da educação etc.. Também se incentiva a sociedade civil a tomar atitudes filantrópicas ou caritativas. Vide no caso da educação, aquilo que hoje estão chamando “amigos da escola”. Os vários profissionais são chamados a “ajudar” uma escola, contribuindo com aquilo que a sua formação permite, ou

---

<sup>12</sup> Esta caracterização de Keynes liberal e Hayek neoliberal, como se os dois se distinguíssem, enquanto propostas políticas de raízes completamente distintas, ou melhor, de matrizes teóricas/ideológicas, é de Montaño. No último capítulo buscaremos explicitar que o neoliberalismo é a nova “roupagem” do nosso tão conhecido liberalismo.

mesmo com alguma habilidade especial (música, teatro etc.). É um apelo para o aspecto da “solidariedade” humana, da ajuda voluntária. Com isso, muitas vezes o Estado deixa de aplicar recursos devidos nas instituições escolares. Para quê gastar com reformas? Para quê qualificar melhor seus funcionários? Os “amigos da escola” fazem de graça!

Por fim, o autor aponta que, com a implantação do terceiro setor, as políticas sociais abandonadas pelo Estado seriam compensadas e ele se apresentaria como uma fonte alternativa de ocupação profissional.

Os posicionamentos dos teóricos, aqui abordados, impõem algumas observações. Vimos que Schaff acredita demais na “razoabilidade” da classe proprietária. Ele afirma que tal classe percebe os impasses sociais gerados pelo desemprego estrutural e que, como forma de se manter “viva”, procurará sanar de forma positiva o impasse criado pelo desemprego estrutural. Sim, ela percebe, até porque não é burra. Entretanto, como acabamos de observar pelas análises de Montañó, o capital vem se articulando de forma a deixar a sociedade à mercê de sua própria sorte. A maioria das conquistas sociais, implementada pelo Estado burguês, está sendo revogada. Talvez a possibilidade de “equação” dessa situação possa ser vista em países chamados de desenvolvidos. É o caso, por exemplo, da Inglaterra, da França, dos Estados Unidos e de outros. Não que as diferenças sociais são minimizadas nos países citados, mas sim, o Estado ainda pensa em políticas sociais para diminuir a miséria social. Em países “periféricos”, como é o caso do Brasil, prevalece a ingerência política dos órgãos financeiros internacionais, apontando e determinando medidas econômicas e sociais que diminuem cada vez mais a influência do Estado em todos os setores da sociedade. Só contribuem para aumentar o caos em que vivemos: fome, falta de trabalho, saúde precária, educação ridícula. Vale a pena citar uma reportagem que saiu na Folha de São Paulo, no dia 06/02/2000, no 3º Caderno, p. 3, cuja chamada era: *Jovem “envelhece” sem rumo no Rio. Não fazer nada é rotina na zona norte; segundo IBGE, 98 mil jovens não estudam nem trabalham no Rio.*

Para a presente pesquisa cabe explicitar que as agências internacionais estão a ditar os caminhos que a política educacional brasileira deve seguir para se adequar a esses tempos de globalização. É, através do entendimento das determinações das políticas neoliberais para a

educação<sup>13</sup>, que podemos verificar que as reformas educacionais, em nosso caso específico, a que gerou a mudança de currículo para a educação fundamental – os PCNs e Temas Transversais – evidenciam a vinculação do país aos ditames ideológicos neoliberais, bem como do apoio financeiro de agências multilaterais<sup>14</sup> como o FMI, BID, BIRD, OEA, CEPAL, UNESCO etc.. As diretrizes ditadas por essas agências são verificadas no “Relatório Jaques Delors”, encomendado pela UNESCO. O relatório traz a discussão de qual conhecimento deve ser ministrado nas escolas, qual a função de cada nível de ensino, enfatizando a prioridade para a educação básica. Fica explícita, então, a visão de homem e sociedade que deve perpassar pela escola na formação dos indivíduos.

Noronha (2002) afirma que esse “novo paradigma” de conhecimento, difundido pelas organizações multilaterais, tem como centralidade a discussão em torno da educação e da formação para o trabalho. O paradigma defendido por essas organizações vincula o desenvolvimento econômico à educação, reeditando, portanto, a teoria do capital humano. Dessa maneira, divulga-se a concepção de que,

... os indivíduos pobres se tornarão mais criativos, competitivos e eficientes, promovendo, desta maneira, com suas próprias iniciativas, com recursos materiais e humanos, a chamada “equidade social”. Este conceito passou a fazer parte do léxico da maioria dos documentos sobre política educacional no Brasil (Idem, p. 72).

O significado lógico e histórico do termo equidade pode ser interpretado como o “equilíbrio entre o mérito e a recompensa” (Saviani **apud** NORONHA, 2002, p. 73). A união do conceito da equidade com o da “empregabilidade” (“onde o indivíduo surge como livre das amarras das políticas educacionais e da escola, sendo, portanto, responsável pelo seu êxito ou fracasso de forma estritamente individual e permanente”), gera, como critério de avaliação e de seleção, a ênfase nas habilidades naturais de cada um. Dessa maneira, cabe ao indivíduo adquirir as qualidades essenciais para sua empregabilidade (Idem, p. 73). Vemos, portanto, nas políticas educacionais da nova fase de globalização do capitalismo, divulgadas por organizações multilaterais, a retomada da tese do individualismo liberal, “que recoloca o fracasso ou o sucesso

---

<sup>13</sup> Para entender o neoliberalismo e suas propostas para as políticas educacionais ver Bianchetti (1997) e Noronha (2002).

<sup>14</sup> Para aprofundamento das discussões do financiamento e ditames ideológicos das agências internacionais nas várias reformas educacionais no Brasil ver Leher (1998), Silva (2002), Nogueira (1999), Deitos (2001), De Tommazzi, Warde, Haddad (2000) e Scaff (2000).

como algo estritamente individual dentro de uma perspectiva que nega quaisquer interesses fundamentais comuns (contra o iluminismo universalista) (Idem, p. 69)”.

## 1.2 A globalização e as políticas educacionais

Como já foi apontado, o marco da articulação dessas agências, na explicitação das políticas neoliberais, foi dado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. Segundo Barão (1999), a Conferência de Jomtien teve como resultado a assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Vale enfatizar que o Brasil foi signatário desses documentos. A autora nos informa que dos princípios recomendados pelos documentos podemos estabelecer cinco eixos centrais para reger a educação básica. Também ficou claro na análise dos documentos feita por Barão que o Banco Mundial é o grande financiador das propostas educacionais para os países *em desenvolvimento*, entre os quais, o Brasil.

- 1) a universalização da educação básica nos anos 90;
- 2) o significado político de uma certa concepção das necessidades básicas de aprendizagem;
- 3) o papel do Estado e o financiamento da educação básica;
- 4) a qualidade na educação enquanto sinônimo de uma percepção limitada de “aprendizagem” e “avaliação” e
- 5) o papel da solidariedade internacional.

(...) Tudo indica que a Conferência de Jomtien estabeleceu o “consenso educacional” para os anos 90, de acordo com as premissas fundamentais dos organismos internacionais que a patrocinaram. Embora esses organismos possam apresentar algumas contradições quanto à concepção hegemônica na sociedade capitalista, o Banco Mundial, dentre todos, saiu desta como o grande financiador e implementador da educação básica para os países *em desenvolvimento* (Idem, p. 6).

Se as agências internacionais ditam o quê e como devem os países *em desenvolvimento* investir para oferecer educação básica a todos, por outro lado, as reformas curriculares aplicam-se para todos, sem distinção de países *desenvolvidos* ou *em desenvolvimento*. A “nova” visão de currículo e conseqüente conhecimento que deve ser ministrado pelas escolas estão presentes em reformas educacionais pelo mundo afora. A impressão que nos causa é de que há uma proposta comum de conhecimento que deve ser divulgada em todas as escolas, principalmente as do ocidente. Do ponto de vista ideológico, é a conformação de todos para uma mesma realidade,

sem discordâncias, já que, segundo o discurso neoliberal, não existe mais história, não há mais a possibilidade de uma sociedade socialista, a partir do fim da “guerra fria” e do “fim” dos embates ideológicos. É a supremacia da sociedade capitalista e com ela há de se ministrar os conhecimentos de valores para (con) formar os homens.

De uma certa maneira, fica implícito que o atual momento da sociedade, pede um “novo” conjunto de conhecimentos que prepare o indivíduo para ser “cidadão do mundo”. Para tanto, há uma aparente busca pela uniformização dos currículos nacionais. É o que afirma Moraes (2000), defensora da inserção dos Temas Transversais no currículo:

As mudanças na escola caminham a passos ainda mais largos. Inglaterra, Estados Unidos, Espanha, Chile, África Ocidental (Ghana, Sierra Leone, Libéria, Nigéria e Gâmbia), Malta e Austrália, entre outros, vêm demonstrando, ao longo destas últimas décadas, a preocupação de delinear currículos nacionais e de inserir no currículo da escola fundamental os temas transversais de ética, direitos humanos, respeito ao meio ambiente, cidadania e multiculturalismo.

(...) Nos Estados Unidos e na Inglaterra os temas transversais são denominados *cross-curricular themes*; no Chile, *objetivos fundamentales transversales*. Observemos também que no inglês usa-se tanto *core curriculum* quanto *national curriculum* (*core* quer dizer “caroço de fruta, centro, núcleo, âmago, cerne”) para designar o currículo nacional (Idem, p. 204).

No caso do Chile, a citada autora nos informa que “no bojo de uma reforma curricular ampla, cuja mudança mais importante é a universalização da jornada completa para todos”, para além do ensino de conhecimentos e habilidades intelectuais, motoras e sociais, a escola tem a “obrigação de formar atitudes e internalizar valores nos alunos”. Para tanto, elegeu como *Objetivos Fundamentais Transversais* (OFT), “a formação ética dos estudantes, seus processos de crescimento e auto-afirmação assim como suas formas de interação com os outros e com o mundo (*Plan y Programas de Estudio para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica – PPENB – junho de 1996, p. 21 apud MORAES, 2000, p. 226*)”.

A ética e o multiculturalismo são temas essenciais para dar o entendimento correto aos jovens chilenos que recebem as mais contraditórias mensagens no lar, na escola, nos meios de comunicação de massa e outros. Os temas cumprem com o papel de formar um certo “consenso” em torno de valores morais e éticos para que os alunos possam se orientar na sociedade contemporânea.

O tema de multiculturalismo no Chile é considerado o mais relevante pelos educadores chilenos<sup>15</sup>.

(...) Uma vez que o pós-modernismo expressa uma preocupação com o “outro” e uma oposição às visões totalizantes que reduzem a diferença à uniformidade (...) poderá desempenhar um papel positivo no sentido de permitir ao “outro” cultural uma voz própria, o direito de ser diferente e a não se submeter a uma lógica geral que elimine sua especificidade.

(...) Os jovens, hoje em dia, (...) estão recebendo mensagens contraditórias no lar, na escola, pelos meios de comunicação e dos companheiros, por causa do pluralismo e multiculturalismo das sociedades. É portanto necessário que se forme um pouco de consenso sobre certos valores éticos e morais, a fim de orientar os jovens na sociedade contemporânea (Idem, p. 226 – 229).

Outro país que reformou o currículo para atender às demandas da chamada sociedade globalizada foi a Espanha. Também foi de lá que veio um dos principais consultores para a elaboração dos PCNs aqui no Brasil: César Coll. Lino de Macedo, outro consultor dos Parâmetros, ao fazer a apresentação do livro de César Coll (2000), deixa claro qual foi o papel desse intelectual<sup>16</sup> na implantação da reforma educacional da Espanha, bem como qual a sua participação na elaboração dos PCNs.

César Coll foi um dos principais responsáveis pela proposição e implementação da reforma curricular na Espanha. *Psicologia e currículo* é seu testemunho, tanto em termos teóricos quanto práticos, deste trabalho. Mais do que isso, aceitou ser consultor dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que estão sendo formulados pelo MEC (Ministério da Educação e Desporto) e que sendo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, deverão orientar políticas de implementação para a melhoria da qualidade de ensino. Ler, em *Psicologia e currículo* (...) é, portanto, muito mais do que saber como os espanhóis estão enfrentando essa tarefa de todos, que é a de formar – na escola fundamental – os cidadãos de seu país. É conhecer igualmente, uma das principais fontes nas quais se fundamentou a elaboração de nossos parâmetros curriculares (Lino de Macedo in COLL, 2000, p. 7 – 8).

Também a reforma educacional espanhola<sup>17</sup> trouxe na sua proposta de currículo temas sociais que vinham ao encontro das necessidades de formação dos homens em tempos de

---

<sup>15</sup> Aqui no Brasil, o multiculturalismo é chamado de Pluralidade Cultural e está sendo considerado como um dos mais relevantes temas a serem trabalhados nas escolas.

<sup>16</sup> Uma informação dada em palestra por Vanilda Paiva, no VI Seminário do HISTEDBR/UNICAMP, realizado em Aracaju/SE no dia 14/11/2003, foi que César Coll orientou a pesquisa de doutorado da filha do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Segundo Vanilda Paiva, no processo de discussão dos PCNs, Beatriz, filha do então presidente, organizou um seminário na USP e trouxe César Coll para falar da experiência espanhola. Em seguida ele teria sido convocado para assessor a elaboração dos PCNs. O tal seminário foi chamado no período como o “Seminário da Bia”. Fatos da vida privada....

<sup>17</sup> Para aprofundar o entendimento da influência da reforma educacional espanhola sobre a elaboração da reforma educacional brasileira ver Fernandes (1995) e Barbosa (2000). Esta última afirma em sua dissertação que quando os PCNs foram implantados no Brasil, a Espanha já apresentava um movimento de crítica aos Temas Transversais. Portanto, deduz-se que aqui foi incorporada uma política para o currículo escolar que estava em declínio no seu país de origem.

sociedade globalizada. Esses mesmos Temas Transversais foram “adaptados” para o currículo brasileiro. Ulisses Ferreira de Araújo, apresentador de um dos livros que divulgam os Temas Transversais no Brasil, organizado por Busquets et alii (2001), esclarece que a proposta dos Temas Transversais surgiu para dar respostas aos questionamentos de quais deveriam ser os conteúdos ensinados nas escolas, numa sociedade plural e globalizada.

A discussão dos temas transversais na Educação surge dos questionamentos realizados por alguns *grupos politicamente organizados* (grifo nosso) em vários países sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada e sobre quais devem ser os conteúdos abordados nessa escola. Algumas perguntas desses questionamentos são: qual a origem e o porquê dessa estrutura curricular vigente nas escolas ocidentais, que privilegiam a Biologia, a Física, a História, a Matemática, a Linguagem, as Artes, etc.? Por que devem ser esses, e não outros, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas? (Ulisses Ferreira de Araújo in BUSQUETS et alii, 2001, p. 10 – 11).

A questão que se coloca quanto ao conhecimento que deve ser ministrado na escola, tem por pressuposto que o modelo de ciência até então vigente na sociedade está superado. Em função das grandes transformações econômicas, tecnológicas, culturais e outras, Moreno (2001) afirma que as ciências e o conhecimento decorrente estão passando por um processo de superação. A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, da economia, da cultura e dos valores dos homens, evidencia que o conhecimento especializado não serve mais como referencial de aprendizagem. Afirmando que nós somos herdeiros da “racionalidade” e da cultura grega clássica, a autora, defensora dessas “novas” propostas que muito influenciaram na elaboração dos PCNs e dos Temas Transversais, acredita que tal herança deve ser repensada. Os conhecimentos advindos de conteúdos da Biologia, da Matemática, da Física, da História, por exemplo, fazem parte de uma seleção curricular que atendia aos interesses de uma pequena classe social da Grécia: os cidadãos gregos. Não atendiam aos interesses do homem comum, como os conhecimentos ligados ao trabalho manual, ao cotidiano, às mulheres. Não atendem hoje, também, por seu caráter extremamente elitista, aos interesses cotidianos da maioria da população. É isso que justifica a necessidade de “inversão” de valores e conteúdos a serem ministrados pela escola e os Temas Transversais constituem a tentativa de superação desse tipo de conhecimento e, conseqüentemente, de ciência (Idem , p. 25 – 35).

Que Temas são propostos na reforma espanhola e como a autora justifica a importância deles na vida “cotidiana” dos homens?

Os temas considerados “transversais” no currículo – *Educação Moral e Cívica, Educação para a Paz, Educação para a Saúde, Educação para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos, Educação Ambiental, Educação Sexual, Educação do Consumidor e Educação para o Trânsito* – têm uma especificidade que os diferencia das matérias curriculares. Inclusive, alguns deles aparecem pela primeira vez na educação com uma denominação própria, o que não quer dizer que, em muitos casos, *não exista uma longa experiência em sua aplicação por parte de determinados setores educacionais*<sup>18</sup> (grifo nosso) (Idem, p. 24).

(...) O êxito escolar nem sempre corresponde ao sucesso intelectual fora da escola. Esta parece preferir o mais difícil em vez do mais fácil – talvez apenas por tradição – distanciando-se do cotidiano e aproximando-se o mais possível daqueles que originam a ciência, isto é, do que está mais distante das preocupações de todos os dias. Parece preferir o que *deve* interessar a alunos e alunas àquilo que *realmente* lhes interessa, a temática da ciência em vez da temática da aplicação, que leva a resolver problemas próximos ou a explorar as preocupações das pessoas de hoje, aquelas preocupações que se refletem nos meios de comunicação e nas conversas das pessoas que nos rodeiam. Os temas transversais introduzem na escola esta problemática mais ligada ao cotidiano (Idem, p. 49).

Além dos Temas Transversais estarem diretamente ligados ao “cotidiano” das pessoas, eles estão a divulgar, implícita e explicitamente, valores que a sociedade globalizada julga como necessários para proporcionar a “paz entre os homens”. No nosso entendimento, como já foi dito, há de se ministrar conhecimentos de valores para (con) formar os homens, já que a sociedade globalizada pede um “novo” conjunto de conhecimentos que prepare o indivíduo para agir nela. Se a uniformização dos currículos nacionais está clara, o que mais nos estarreceu foi o que Coll (2000), ao discutir a noção de currículo e o que cabe como objetivos finais para cada área de ensino, deixou vislumbrar: uma visão conformista e reacionária, especialmente quanto ao que se aprende e quais os valores desejáveis para serem desenvolvidos nos alunos.

*Aprender um valor* significa ser capaz de regular o próprio comportamento de acordo com o princípio normativo estipulado por esse valor. *Aprender uma norma* significa ser capaz de comportar-se de acordo com a mesma. *Aprender uma atitude* significa mostrar uma tendência consistente e perseverante a comportar-se de determinada maneira perante situações, objetos, acontecimentos ou pessoas. Conseqüentemente, nos Objetivos Finais referentes a valores, normas e atitudes, os resultados esperados da aprendizagem dos alunos com freqüência aparecerão formulados mediante os seguintes verbos: COMPORTAR-SE (de acordo com), RESPEITAR, TOLERAR, APRECIAR, PONDERAR (positiva ou negativamente), ACEITAR, PRATICAR, SER CONSCIENTE DE, REAGIR A, CONFORMAR-SE COM, AGIR, CONHECER, PERCEBER, ESTAR SENSIBILIZADO, SENTIR, PRESTAR ATENÇÃO A, INTERESSAR-SE POR, OBEDECER, PERMITIR, ACEDER A, PREOCUPAR-SE

---

<sup>18</sup> Ora, então não é tão “novo” assim. Mais à frente, ao fazermos um estudo sobre a Lei 5.692/71, ficará evidente que os temas sociais estão sendo chamados de Estudos Sociais e, anteriormente, tínhamos a Educação Moral e Cívica. Os escolanovistas também apontaram que as escolas deveriam preocupar-se com as questões sociais. Vide o caso do Manifesto dos Pioneiros.

COM, DELEITAR-SE COM, RECREAR-SE, PREFERIR, INCLINAR-SE A etc.  
(Idem, 166).

Aí questionamos: por que essas “atitudes e valores” e não outros verbos, tais como: **QUESTIONAR, LUTAR, NÃO SE CONFORMAR COM, EXIGIR RESPEITO, LIBERTAR-SE DE** etc?

Para finalizar a discussão sobre a globalização e o que estão implantando na educação para adequar a escola aos “novos tempos”, será analisada na seqüência como é pensada a “viragem paradigmática” do mundo capitalista e que é expressa pelo movimento da pós-modernidade.

### **1.3 Pós-modernidade, ciência e conhecimento.**

A pós-modernidade é entendida como um “paradigma” que reflete os anseios de “todos” na sociedade globalizada. Pós-modernidade e globalização, dessa forma, são faces de uma mesma moeda representativa da sociedade capitalista. A necessidade de uma nova forma de entender o conhecimento produzido pelas ciências é usado como justificativa para o empreendimento das reformas educacionais que vêm ocorrendo por todo o planeta, principalmente a necessidade de reformulação dos currículos. Sob o discurso de que vivemos um período chamado de pós-modernidade, estão muitas das justificativas para, por exemplo, reformar o currículo e o conhecimento veiculado por ele, sem, entretanto, uma análise mais profunda e substantiva que ampare tais mudanças.

Essa é uma tarefa bem difícil de levarmos a cabo, já que os próprios defensores e os críticos afirmam que não há um consenso em torno de definições sobre o que seja a tão propalada pós-modernidade. Tentaremos, então, construir a sua caracterização, a partir de seus intérpretes e de seus contestadores, bem como buscar entender a concepção de conhecimento e ciências decorrentes.

Um autor, que se coloca no campo do marxismo e que busca entender a pós-modernidade é Anderson (1999), em seu livro *As origens da pós-modernidade*. Anderson afirma que uma das suas intenções é fornecer um relato histórico das origens da idéia da pós-

modernidade, como forma de identificar as suas diversas fontes nos cenários espaciais, políticos e intelectuais. Também, secundariamente, busca levantar de maneira experimental algumas condições que poderiam ter produzido a pós-modernidade, não como um apanhado de idéias, mas como um fenômeno (Idem, p. 7).

O autor diz que a primeira utilização do termo e da idéia de “pós-modernismo” foi feita em contraposição ao modernismo, que era conhecido como um movimento estético desencadeado por Rubén Dario, em 1890, inspirado em várias escolas francesas, como a romântica, a parnasiana e a simbolista. O modernismo significava uma “declaração de independência cultural” das próprias letras na Espanha em relação ao passado. Tanto o termo modernismo como o pós-modernismo, surgiram na América hispânica e só depois foram incorporados pela Europa e Estados Unidos da América. A idéia do “pós-modernismo” apareceu pela primeira vez no mundo hispânico na década de 1930 e só depois na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onís, quem imprimiu o termo *postmodernismo*. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo: a busca de refúgio contra o seu formidável desafio lírico num perfeccionismo do detalhe e do humor irônico, em surdina, cuja principal característica foi a nova expressão autêntica que concedeu às mulheres. Onís constrictava esse modelo – de vida curta, pensava – com sua seqüela, um *ultramodernismo* que levou os impulsos radicais do modernismo a uma nova intensidade numa série de vanguardas que criavam então uma “poesia rigorosamente contemporânea” de alcance universal. A famosa antologia de poetas de língua espanhola organizada por Onís segundo esse esquema foi publicada em Madri em 1934, quando a esquerda assumiu o comando da república na contagem regressiva para a Guerra Civil. Dedicada a Antonio Machado, seu panorama do “ultramodernismo” terminava em Llorca, Vallejo, Borges e Neruda (Idem, p. 10).

Depois é que o termo surgiu, no mundo anglófono, não como categoria estética, mas como expressão de época. O início se deu em 1934, com a publicação do primeiro volume de *Study of History*, de Arnold Toynbee que argumentava que duas forças poderosas concorreram para moldar a história recente do Ocidente: o industrialismo e o nacionalismo. Entretanto, a partir do último quartel do século XIX, essas duas forças entraram em contradição quando a internacionalização da indústria rompeu com as barreiras das nacionalidades. Isso seria o motivo gerador da Grande Guerra, bem como deixava nítido que uma nova era tinha surgido, onde o poder nacional não podia ser auto-suficiente. Cabia, assim, aos historiadores, entenderem o que estava se delineando como horizonte para a época e, até 1939, Toynbee publicou seis volumes ainda incompletos de *seu Study*.

Quinze anos depois, quando Toynbee retomou sua obra, o mundo tinha passado pela Segunda Guerra Mundial, fazendo com que sua visão de historiador ficasse marcada por um forte ranço de hostilidade ao nacionalismo e ao industrialismo. Foi quando cunhou o termo para representar essa época: idade pós-moderna.

A classificação de períodos que havia proposto vinte anos antes tomou então forma mais clara em sua mente. No oitavo volume, publicado em 1954, chamou a época iniciada com a guerra franco-prussiana de “idade pós-moderna”. Mas sua definição continuava essencialmente negativa. “As comunidades ocidentais tornaram-se ‘modernas’”, escreveu, “tão logo conseguiram produzir uma burguesia numerosa e competente o bastante para se tornar o elemento predominante na sociedade” (TOYNBEE, **apud** ANDERSON, 1999, p.11). Em contraste, na idade pós-moderna essa classe média não estava mais em posição de mando. Toynbee foi menos definitivo sobre o que se seguiu. Mas sem dúvida a idade pós-moderna era marcada por duas evoluções: a ascensão de uma classe operária industrial no Ocidente e o convite de sucessivas *intelligentsias* fora do Ocidente a dominar os segredos da modernidade e voltá-las contra o mundo ocidental. As reflexões mais prestigiadas de Toynbee sobre o surgimento de uma época pós-moderna são acerca dessas últimas. Os exemplos que deu foram os do Japão da era Meiji, a Rússia bolchevique, a Turquia de Mustafá Kemal e a recém-nascida China maoísta (Idem, p. 11).

Depois de polêmicas iniciais, a obra de Toynbee e a cunhagem do termo pós-moderno foram esquecidas. Foi em 1959 que o termo voltou a ser discutido, agora com o sociólogo C. Wright Mills e o crítico Irving Howe, intelectuais pertencentes ao ambiente de esquerda de Nova Iorque. Os dois entendiam o termo pós-moderno como indicação negativa do que era *menos*, não *mais* moderno. Mills, mais pessimista, usou o termo para dizer que os ideais modernos do liberalismo e do socialismo tinham falido “quando a razão e a liberdade se separam numa sociedade pós-moderna de impulso cego e conformidade vazia”. Já Howe, usou-o para descrever uma ficção contemporânea “incapaz de sustentar a tensão modernista com uma sociedade circundante cujas divisões de classe tornavam-se cada vez mais amorfas com a prosperidade do pós-guerra” (Idem, p. 18 – 19).

Na década de 60 o termo pós-moderno foi apropriado pelo crítico Leslie Fiedler, durante sua conferência no Congresso de Liberdade Cultural, organizado pela CIA, e que teve como objetivo atuar na frente intelectual da guerra fria. A sua fala apresentou um cenário, onde se verificou o surgimento do que ele chamou de uma nova sensibilidade entre a geração mais jovem da América,

... que era uma geração de “excluídos da história”, mutantes culturais cujos valores – desinteresse e desligamento, alucinógenos e direitos civis – encontravam expressão e acolhida numa nova literatura pós-moderna. (...) Em 1969, a versão de Fiedler para o pós-moderno podia ser vista, no seu apelo à emancipação do vulgar e à liberalização dos

instintos, como um eco prudentemente despolitizado da insurreição estudantil da época, que, ao contrário, não se poderia certamente considerar indiferente à história (Idem, p. 19).

Foi nesse período que vimos os movimentos hippies contestarem a organização moralista da sociedade, com forte apelo para a liberação sexual e quebra de valores. Também foi quando reapareceu o discurso de uma “nova era”, apelo religioso de muitas seitas e religiões, bem como o movimento de defesa e preservação da natureza.

Anderson aponta, entretanto, que a utilização do termo pós-moderno só foi empreendida de forma circunstancial, como forma de evidenciar diferenças temporais. Foi só a partir da década de 1970 que a noção de pós-moderno se ampliou como desenvolvimento teórico.

Sinteticamente, a pós-modernidade é considerada uma condição que se fundamenta no argumento de transição paradigmática, que se originou de mudanças significativas no campo intelectual, estético, político, cultural e econômico.

Tentando, então, caracterizar teoricamente como a pós-modernidade se articula, outra autora, Peixoto (1998), afirma que diagnosticar a sua existência implica em entender que a partir do final do século XX, sob o argumento de transição paradigmática decorrente de mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, muitos teóricos apontam o “desgaste geral dos princípios constitutivos da modernidade e a emergência de uma condição pós-moderna (Idem, p. 13)”.

Em contraponto, Lombardi (2003) e Gamboa (2003) contestam o entendimento de que estamos vivenciando o surgimento de um “novo” paradigma. Para Lombardi (2003), não podemos falar que a pós-modernidade expressa o surgimento de um novo paradigma, mas sim, ela reflete um *movimento* ideológico do capitalismo e que serve para legitimar a chamada globalização da sociedade. Vejamos como pensa o autor:

Para melhor entender os conceitos de global e de superação do moderno, tenho me perguntado que interesses estão em jogo para difundir que vivemos numa época de plena internacionalização das relações e que estas devem se reger por um mercado (não só econômico) livre de interferências; que o melhor antídoto a Estados máximos é a própria ampla liberdade de mercado e Estados nacionais mínimos; que vivemos num mundo de plena expressão dos sujeitos, que estamos submetidos a condições incontroláveis e irracionais etc..

(...) Com este entendimento, penso que os termos *globalização* e *pós-modernidade* constituem expressões ideológicas desses processos de transformação em curso e que há colossais interesses para que, por meio delas, acobertem-se as reais relações de exploração e barbárie hoje existentes e rapidamente divulgadas e quantificadas pelos recursos da robótica, da informática e das comunicações em tempo real.

(...) Estou a contrapor-me àqueles que tomam os termos *globalização* e *pós-modernidade* como concepções que possuem expressões teóricas e metodológicas próprias. Julgo mais oportuno afirmar que estão a caracterizar *movimentos* historicamente em curso (Idem, p. 34).

Já para Gamboa (2003) não podemos dizer que estamos vivendo a pós-modernidade, pois na América Latina nem o ideal da modernidade foi realizado. Para o autor, apesar dos paradoxos da educação na modernidade, o ideário da pedagogia moderna de Comenius, como escola para todos, que propunha ensinar tudo a todos de forma competente, ainda está por se realizar. Para chegar a essa conclusão, faz uma análise das políticas educacionais empreendidas na América Latina e que, no seu entendimento, confirmam o fato do ideário moderno não ter sido suficiente para prover, minimamente, de educação pública a população dessa região. Ele questiona, então, qual o tipo de educação que surgirá com essa visão de globalização da economia e do discurso pós-moderno, já que nem o que era proposto pela modernidade está concluso (Cf. GAMBOA, 2003).

Podemos notar que não existe consenso em torno mesmo da existência de uma “nova” fase pós-moderna. Sem esgotar a discussão, apenas buscaremos sintetizar as principais idéias da discussão, a partir de dois de seus maiores divulgadores e que muito influenciam as abordagens pós-modernas na educação e em outras áreas das ciências: Lyotard<sup>19</sup> e Baudrillard<sup>20</sup>.

Segundo Peixoto (1998), Lyotard, em seu livro *Condição pós-moderna*, discute o caráter do conhecimento na chamada condição moderna. Para ele, o conhecimento que foi produzido na modernidade pela ciência do período, rejeitava todas as formas de legitimação fundadas em narrativas. Para Lyotard, as narrativas são formas de legitimação utilizadas pelas várias culturas, com o objetivo de estabelecer elementos e definir, dentro das culturas, o que pode ou não ser dito ou feito.

A ciência moderna, que se desenvolveu a partir do século XVIII, estabeleceu suas características e especificidade combatendo qualquer tentativa de legitimidade das narrativas e por esse caminho se diferenciou de outros conhecimentos, mais pelo seu caráter denotativo do que narrativo. Ao fazer esse percurso de entendimento do desenvolvimento das ciências modernas, Lyotard percebeu que essa caracterização da ciência é apenas de aparência. De acordo com ele e apropriando-se de um conceito de Wittgenstein, “foi um ‘jogo de linguagem’

---

<sup>19</sup> “Jean-François Lyotard (1924 – 1998) – Filósofo francês, publicou cerca de trinta livros sobre filosofia, arte e sociedade contemporânea. É considerado um dos ícones do chamado pós-estruturalismo francês (PEIXOTO, 1998, p. 27)”.

<sup>20</sup> “Jean Baudrillard – Sociólogo francês, nascido em 1929; importante figura do pensamento francês pós-68. Em 1968 publicou seu primeiro livro – *O sistema dos objetos*. (...) *À sombra de minorias silenciosas* (1994) é seu livro mais recente (Idem, p. 43)”.

constituído pela ciência para se autolegitimar (LYOTARD, 1989 **apud** PEIXOTO, 1998, p. 27 – 28)”.

Esse “jogo de linguagem”, segundo Lyotard, renegou a narrativa para se legitimar, já que a associava com a ignorância, a superstição, a ideologia, o preconceito etc. Essa aparente rejeição das narrativas faz com que a ciência se torne pura narrativa. “Isto porque somente por meio dela é que a ciência e o trabalho científico podem adquirir lugar privilegiado, autoridade e propósito (Idem, p. 29)”. Assim, segundo o autor, dois tipos de narrativas foram utilizados pelas ciências depois do século XVIII e que acabaram se tornando “metanarrativas”.

- a) a narrativa política, que é aquela personificada na idéia da Revolução Francesa, ou seja, a narrativa da gradual emancipação da humanidade da escravidão e da opressão de classe;
- b) a narrativa filosófica, que é aquela inaugurada com a filosofia de Hegel, na qual a ciência tem um papel, quando colocada à disposição de todos, de atingir a liberdade absoluta. O conhecimento desde então, passa a ser importante componente da gradual evolução da mente autoconsciente.

Para Lyotard, essas duas narrativas (política e filosófica) são teleológicas, ou seja, dependem da idéia de algum itinerário para algum alvo final.

As duas narrativas, por meio das quais a ciência se legitima, acabam por se constituírem também, e só assim se tornam eficazes, em “metanarrativas” porquê têm a capacidade de arbitrar sobre, subordinar, organizar e explicar outras narrativas (Idem, p. 29).

Para Lyotard, após a Segunda Guerra Mundial, a questão da legitimação do saber se colocou em outros termos, entrando em declínio as grandes narrativas. O espírito da livre iniciativa capitalista, que também se renovou após a guerra, fez cair por terra a alternativa comunista de superação da sociedade capitalista, bem como movimentou um grande desenvolvimento das técnicas e tecnologias. O ambiente pós-guerra trouxe, ainda, uma grande desconfiança nas metanarrativas, gerando uma crise nos próprios paradigmas das ciências. “A ciência passa a discutir, dentro de seus limites, não só os seus pressupostos, mas também o alcance de seus procedimentos de verificação, encontrando dentro do próprio campo elementos que são irrespondíveis, não passíveis de decisão (Idem, p. 30)”.

De acordo com Lyotard, não é só a ciência que vai se transformando em “jogos de linguagem”. Da mesma forma, todos os tipos de conhecimento são “jogos de linguagem”, a base onde se assenta a cultura pós-moderna. Para ele, “na cultura pós-moderna é o próprio sujeito social que parece dissolver-se (Idem, p. 31)”. Assim, não dá mais para identificar o que é conhecimento científico, os seus critérios, as suas “verdades”. Só existe, agora, a “performatividade”.

O que passa a movimentar as direções no campo do conhecimento não é mais que tipo de pesquisa poderá levar à verdade, a fatos verificáveis, mas sim, que tipo de pesquisa vai funcionar melhor, isto é, que pesquisa levará a produzir mais pesquisas nas mesmas linhas e com isso aumentar o financiamento. O que passa a importar não é mais o conhecimento propriamente dito, mas sim a melhoria cada vez mais maior do desempenho e da produção operacional do sistema do conhecimento científico. A ciência dessa forma transforma-se em “metanarrativa” (Idem, p. 31).

Nesse ambiente pós-moderno, o saldo positivo é a “deslegitimação do saber”. Também positivo é que essa época pode ser identificada como a da “informação perfeita”, a qual inaugura um processo livre das amarras colocadas pelas ciências modernas. Isso trará a possibilidade do conhecimento ser disponibilizado para todos, já que não podemos mais basear-nos na descoberta de fatos novos e, com isso, deter o domínio deste ou daquele conhecimento. “A ciência passa a não depender mais da lógica, e isso leva a transformações nas estruturas da própria razão (Idem, p. 31)”.

Segundo Peixoto (1998) as teorizações de Lyotard levam a algumas implicações: o princípio da “performatividade” pode estar na base da “crise” da academia, onde esta passa a mover-se pelo princípio de que tudo é conhecimento e que, na verdade, o que menos importa é conhecer. O princípio de que o mundo e o conhecimento são um conjunto de “jogos de linguagem”, que convivem livres de um princípio de autoridade antes estabelecido pela ciência, acaba redundando na idéia de que não há nenhuma possibilidade de consenso e o que existe na sociedade pós-moderna é a heterogeneidade que deve conviver entre si. A sociedade pós-moderna passa a ser o espaço do determinismo local, das heterogeneidades dos elementos, da pragmática das partículas, já que é irreversível a falência unificadora das metanarrativas, que tinham um papel de legitimar a autoridade cultural e científica. Assim, de forma muito pertinente, Peixoto analisa o que isso acarreta:

Lyotard aponta, então, implicações sociológicas da idéia de heterogeneidade. Para ele, a sociedade pensada como categoria aglutinadora não tem mais poder explicativo em decorrência da crise das metanarrativas. Não existe nenhum conceito, ou área do conhecimento, que se coloque como mais performativo que outros.

(...) Conceitos totalizantes, explicações e saídas gerais são tão inconsistentes como a inconsistência das saídas únicas para as heterogeneidades da realidade.

No entanto, aqui se coloca um problema: como contemporizar esse diagnóstico e essa análise desenvolvida por ele com o fato de a condição pós-moderna na sua mediação econômica, política e social ser ao mesmo tempo reveladora das diferenças, considerada pelo autor como reflexo de uma nova sensibilidade positiva e também ser uma condição na qual, utilizando-se das diferenças, acentua o domínio e as desigualdades na distribuição das riquezas no mundo? (Idem, p. 33).

A autora diz que outro defensor da “condição pós-moderna”, Baudrillard, aponta a existência da pós-modernidade ou sociedade pós-moderna, como produto de um terceiro estágio do capitalismo. Nesse estágio, o aspecto “espiritual” passa a entrar, por fim, no domínio do valor de troca, não existindo condições de separar o “domínio do econômico e do produtivo do domínio do ideológico e do cultural (Idem, p. 43)”.

As representações, as imagens, os sentimentos e até as estruturas psíquicas passaram a ser elementos de mercado. Baudrillard chama esse período de “operacionalização geral do significante” e é caracterizado por ele, como aquele não mais dirigido por um significado, apenas pela lógica interna da significação. O mundo, então, é regido por uma formalização generalizada, onde os códigos não dizem respeito a nenhuma realidade, mas são referidos ao código em si.

A prática dos signos é sempre ambivalente, tem sempre como função esconjurar, no duplo sentido do termo: fazer surgir para captar por signos (as forças, o real, a felicidade, etc.) e evocar algo para negar e recalcar. Sabe-se que o pensamento mágico nos mitos procura conjurar a mudança e a História. De certa maneira, o consumo generalizado de imagens, de fatos e de informações também se esforça por conjurar o real nos signos do real, por conjurar a História nos signos de mudança, etc.. Consumimos o real por antecipação ou retrospectivamente, de qualquer maneira, à distância, distância esta que é a do signo (BAUDRILLARD, 1995 **apud** PEIXOTO, 1998, p. 43).

Segundo Baudrillard, a sociedade do consumo pós-moderna consome a imagem, o signo e a mensagem. Em decorrência, os conflitos políticos não se dão mais no âmbito de quem detém o poder, mas sim, a partir da aceitação do fato de que o poder está relacionado com quem tem o controle dos signos. Isso gera um embate e uma ansiedade que também se transformam em signo: o signo da crise e do medo de perder as rédeas de controle do próprio signo.

Enfraquecimento do político de uma pura orientação estratégica a um sistema de representação, depois ao cenário atual de neoconfiguração, isto é, em que o sistema se perpetua sob os mesmos signos multiplicados, mas que não representam mais nada e não têm o seu “equivalente” numa “realidade” ou numa substância social real: não há mais investidura política porque também não há mais referente social de definição clássica (um povo, uma classe, um proletariado, condições objetivas) para atribuir uma força a um significado político. O único referente que ainda funciona é o da maioria silenciosa (BAUDRILLARD, 1994 **apud** PEIXOTO, 1998, p. 45).

Assim, segundo Peixoto, a análise de Baudrillard aponta para o entendimento de que o conceito de social na sociedade do consumo é um simulacro, como são simulacros os conceitos totalizantes de Estado, de poder e de classe. A modernidade construiu as suas explicações a partir

desses conceitos representativos do social, daí sua teoria social ter gerado a idéia de uma sociedade movida por projetos generalizantes, tal qual o socialismo. Ao contrário da visão do socialismo, tanto o social como o político se dissolvem e são rearticulados nas “massas silenciosas”, categoria tomada para entender a sociedade do consumo e do signo. O silêncio das massas derruba a tentativa de qualquer categorização teórica do social. “Essa é a vingança das massas silenciosas, ninguém mais pode dizer que as representa. Isoladas em seu silêncio, perderam as características de sujeitos (Idem, p. 46)”. Para estabelecer uma comunicação real, num mundo do simulacro, onde tudo é mercadoria, até os sentimentos, Baudrillard propõe a “teoria livre de comunicação”.

Baudrillard aponta a teoria livre de comunicação como um instrumento através do qual as massas vão tomando contorno e expressando suas idéias. Essa forma livre de troca encontra-se presente nas ruas, por meio de pichações e de outras formas de comunicação. A rua é para ele a luta e troca simbólica.

Essa troca simbólica só pode ser efetivada por aqueles grupos que ficam fora do código de permutabilidade geral da sociedade moderna. São eles: os negros, as minorias étnicas, mulheres, jovens, idosos, etc.

Pela troca simbólica, esses grupos exercem a subversão, porque desprezam o código típico dos meios de comunicação.

Baudrillard analisa os meios de comunicação de massa como instrumento através dos quais se elabora uma comunicação para uma massa silenciosa. Nesse sentido, de nada adiantaria uma democratização do acesso desses meios, uma vez que, como meio de elaboração dos códigos típicos da não-comunicação, de nada adiantaria mudar os sujeitos ou grupos que detêm o seu controle (Idem, p. 47).

Para Peixoto, a teoria da comunicação de Baudrillard busca ultrapassar os limites das explicações sociológicas e políticas da modernidade, que expressam conceitos como classe social, burguesia, proletariado, capital e trabalho, teorias sobre o papel do Estado e outras que evidenciam uma perspectiva teórica totalizante. A análise de Baudrillard, desprovida dessas categorias, responsabiliza os meios de comunicação como produtores, em si mesmos, da perversidade social. “Analisados completamente deslocados da sociedade na qual estão inseridos e desligados completamente das classes e antagonismos sociais, são apresentados como órgãos de poder, mas um poder abstrato e simbólico (Idem, p. 48)”.

Zaidan Filho (1989), discutindo os embates postos pelos defensores da pós-modernidade, entende que há um debate muito forte entre os postuladores de uma perspectiva racionalista, como o marxismo, e aqueles que advogam os “irracionalismos”. Para tanto, evidencia como poderíamos caracterizar a pós-modernidade e faz críticas pertinentes dessa visão do social. Perceberemos que suas análises “desmontam” as postulações de Baudrillard e

evidenciam o que as teorizações desse autor podem representar para a visão de conhecimento, bem como deixam claro que tais premissas teóricas vêm ao encontro das perspectivas de controle e poder da sociedade capitalista. Apesar de longa, a citação expressa um posicionamento do autor que difere muito daqueles comumente verificados no meio universitário e hoje fortemente influenciado pela discussão do “novo” paradigma de ciência, o “pós-moderno”. Vejamos:

Os teóricos do *pós-modernismo* tematizam, na verdade, a chamada “sociedade do consumo”. Fazem-no, entretanto, a partir de uma perspectiva *semiológica*, ou seja, como um *sistema de signos*. Na ótica desses pensadores, a sociedade pós-industrial deve ser considerada, sobretudo, como uma “semiurgia geral”, secundarizando um primordial substrato ontológico (a economia, por exemplo) que determinasse em última instância o processo de significação. Tal sociedade seria comandada pelo império do signo, da informática, dos meios de comunicação de massas.

Ora, essa onipotente “semiurgia” seria responsável por toda uma “cultura do simulacro”, cujo principal efeito seria a *elisão da realidade*. Ou seja, baseada num modo de produção em série, possibilitada pelos modernos meios de reprodução tecnológica, a sociedade “pós-moderna” já não operaria mais com o “real-em-si-mesmo”, mas sempre com a cópia, o simulacro – mais que perfeito – dessa realidade, produzindo uma realidade imagética cotidiana.

Essa teoria semiológica da sociedade contemporânea (“sociedade do simulacro”) implica numa série de conseqüências para o pensamento historiográfico moderno.

Em primeiro lugar, ele corrói o *substrato ontológico* do conhecimento histórico, na medida em que o real é subsumido a um processo de significação sem referente, ou auto-referenciado, como dizem os teóricos da comunicação de massas. Dessa forma, instaura-se o reino da fantasia no *fazer* do historiador. Se já não há determinação ontológica sobre o conhecimento, é impossível fixar um sentido, uma racionalidade para “esse real”. (Aliás, nessa operação cognitiva, tanto o sujeito como o objeto são sempre mediados por um processo de significação. Não há escapatória.) Essa “abertura” de sentido da realidade nos encaminha para duas conclusões: primeiro, a relatividade do conhecimento, a necessária pluralidade de visões, a derrota da *Verdade* e da *Unidade* em toda a linha; segundo, o caráter fragmentário, ruinoso, falho, incompleto, esfacelado do real. Característica que desautoriza qualquer possibilidade de síntese, de totalização, de esgotamento desse mesmo real. A imagem de um mundo-em-fragmentos, desprovido de sentido tem seu correlato na *dessubstancialização* do sujeito (Idem, p. 28 – 29).

Lombardi (1993) também faz a denúncia da forte influência da pós-modernidade em trabalhos de pesquisas da área da história da educação brasileira. Para ele, é dentro do quadro de crises das grandes teorias, em especial o marxismo, que muitos autores do campo educacional têm buscado uma “nova” teoria do social.

É nesse quadro de crise das grandes teorias que muitos autores têm situado a “crise do marxismo” e tentam demonstrar a necessidade de sua superação por uma “nova” teorização do social (Idem, *ibidem*). Embora toda a argumentação seja direcionada para as chamadas Ciências Humanas e Sociais, esses argumentos também têm sido utilizados no debate que está posto na educação e, particularmente, na História da Educação... (Idem, p. 138).

Mas o que a discussão sobre a pós-modernidade traz de contribuição para entendermos a proposta dos Temas Transversais? Bem, segundo Moraes (2000) precisamos perguntar: “Se o pós-moderno deve ser visto como a produção de pessoas pós-modernas, capazes de funcionar em um mundo socioeconômico muito peculiar, que espécie de currículo deveremos ter na escola para enfrentar este desafio? (Idem, p. 215)”. Os Temas Transversais: ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente, orientação sexual e temas locais, apesar de surgirem dentro da visão de mundo pós-moderna, estariam cumprindo com um papel de reação explícita a certos “irracionalismos” da pós-modernidade.

Diferentemente de como coloca Moreno (2001), que explicita teoricamente sua vinculação com a pós-modernidade e o porquê da inserção dos Temas Transversais na reforma educacional espanhola, identificando-os com os conhecimentos das “minorias”, com os conhecimentos cotidianos que têm sentido para o indivíduo, justamente o discurso que Zaidan Filho (1989) e Lombardi (1993) denunciam como interpretações pós-modernas com nuances irracionistas, Moraes (2000), de uma certa forma, ainda “seduzida e abandonada”, atribui aos Temas a função contrária. Vejamos:

Os temas transversais nos currículos materializam uma reação explícita a certas características da pós-modernidade que nos amedrontam: a falta de metateorias como referencial ao qual estávamos confortavelmente acostumados; a supressão das fronteiras geográficas e econômicas, que nos colocaram diante de questões relativas à identidade cultural e à necessidade de comunicar-nos em um língua comum; a falsa neutralidade da ciência na modernidade, com sua resultante danosa de estragos ao meio ambiente e de profundos questionamentos relativos aos avanços da ciência em terrenos como, por exemplo, a pesquisa genética; ao incremento da violência social pelo aumento do número e do alcance de armas sofisticadas; enfim, por uma série de questões que têm colocado o homem pós-moderno diante de um futuro cada vez mais incerto e atemorizante (Idem, p. 222).

Para a presente pesquisa o que nos importa é que, por trás do discurso de um “novo” período histórico, marcado pela globalização do capitalismo, novos discursos ideológicos estão sendo difundidos para manter a aparente naturalização da sociedade capitalista. Como não temos mais os contratempos de outras ideologias, diz a visão neoliberal, precisamos veicular uma nova forma de produzir conhecimento, um novo paradigma “expurgado” de visões totalitárias e que sirva também à escola para preparar o “cidadão do mundo”. Os Temas Transversais acabam tomando vulto na formação, agora de valores, dos homens de todo o planeta. Mas até que ponto

esses Temas podem ser considerados “novos”? É o que estaremos buscando caracterizar nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO 2 - TEMAS TRANSVERSAIS: CONHECENDO A PROPOSTA

### 2.1 A história dos PCNs e o porquê de sua existência

De acordo com a *Apresentação* dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>21</sup>, até dezembro de 1996 o ensino fundamental era estruturado a partir do que estava previsto na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta Lei definia como objetivo geral para o ensino fundamental, bem como para o ensino médio<sup>22</sup>, o oferecimento de formação necessária para que os educandos dos dois níveis de ensino desenvolvessem suas potencialidades de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício “consciente” da cidadania. No que diz respeito ao currículo estabelecia um núcleo comum obrigatório para os níveis de ensino fundamental e médio de todo o sistema educacional brasileiro. Entretanto, mantinha uma parte diversificada para contemplar as diversidades regionais, os planos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Aos Estados cabia a tarefa de formular diretrizes que serviriam de base para as suas escolas estaduais, municipais e particulares (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997, p.13).

A partir de 1990, com toda a reformulação das políticas sociais e econômicas mundiais e nacionais, o Brasil passou a participar de encontros internacionais, visando a discussão de questões relativas às políticas educacionais. O primeiro, em 1990, foi denominado “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizado em Jomtiem, na Tailândia, e convocado por organizações como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Outra conferência resultou na “Declaração de Nova Delhi”, onde países em desenvolvimento e de maior contingente populacional do mundo assumiram o compromisso consensual de lutar por universalizar a oferta

---

<sup>21</sup> São ao todo dois documentos: um que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, antigo níveis de ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e o outro, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, aqueles chamados níveis de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Os documentos também trazem o que são e como trabalhar com os Temas Transversais nas escolas.

<sup>22</sup> O ensino fundamental compreendia os oito anos iniciais de escolarização e o ensino médio era representado pelo segundo grau de caráter não obrigatório.

de educação fundamental, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (Idem, p.14).

Um dos documentos que mais claramente apresentam a visão de educação considerada adequada ao atual momento histórico, e que está atrelado ao proposto nesses encontros internacionais, é o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a UNESCO, intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*, sob a organização de Jacques Delors e publicada no Brasil em parceria do MEC com a UNESCO. Inferimos que as reformas educacionais que ocorreram por todo o mundo, anterior e posterior ao final da aprovação do documento em 1996, trazem os mesmos princípios educacionais. Isso referenda a afirmação, feita no presente trabalho, de que há um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras.

O documento afirma que a Comissão da UNESCO, responsável por sua elaboração, teve como objetivo apresentar uma “mensagem” que fosse considerada como orientadora de reflexões sobre educação, em conexão com a perspectiva de cooperação internacional (Idem, p. 16).

O Relatório da UNESCO foi elaborado a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, tendo como pano de fundo a discussão que afirma a urgência dos países de todo o planeta ofertar e expandir a educação básica. Nele, a educação é vista como uma ferramenta fundamental para que o planeta alcance a paz.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. (...) a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS (org.), 2001, p. 11).

Segundo o relatório, o último quarto de século foi marcado por inúmeras descobertas, por progressos científicos e pelo desenvolvimento econômico de muitos países. Juntamente com o grande progresso material e social, um sentimento de desesperança e desencanto foi

aumentando, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial. O aumento do desemprego, da exclusão social nos países ricos e as desigualdades de desenvolvimento entre as nações, são indícios claros dos problemas que assolam o mundo. Paralelamente, a sociedade passa por um maior esclarecimento quanto aos perigos que ameaçam o meio ambiente, mas ainda está longe de resolvê-los. A cooperação internacional, como forma de resolver e encontrar alternativas para o desenvolvimento sustentável, é um dos grandes desafios intelectuais e políticos a ser perseguido (Idem, p. 13). No nosso entendimento, a justificativa para a adoção e veiculação de alguns valores como forma de resolver esses males já está subjacente à fala oficial. É o caso, por exemplo, do Tema Transversal “Meio Ambiente”, que faz parte do currículo oficial no Brasil. Mais do que conteúdos tradicionais, a escola deve ensinar valores para sanar os problemas da sociedade capitalista. Também este tipo de justificativa, dos males que assolam a sociedade após a Segunda Guerra Mundial, bem como a necessidade de encontrar alternativas diferentes de organização da sociedade, encontram-se presentes na justificativa dos defensores da pós-modernidade, como já foi explicitado anteriormente.

Ainda segundo o documento, sob a égide da globalização do mundo, num contexto de interdependência entre os povos, uma questão que se coloca é como renovar o sentido da democracia. Para tanto, há que encarar o desafio posto por algumas *tensões*.

A primeira é a *tensão entre o global e o local*, onde o cidadão deverá ser “cidadão do mundo”, sem perder de vista a sua ativa participação na vida de seu país e na das comunidades de base.

A segunda é a *tensão entre o universal e o singular*, que deixa clara a idéia de que estamos vivendo um momento de progressiva mundialização da cultura. Entretanto, adverte que um grande risco é essa mundialização esquecer do caráter único de cada pessoa, que escolhe seu destino e mantém acesas suas tradições e sua cultura.

A terceira é a *tensão entre tradição e modernidade*, que exige “adaptar-se sem negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico. É com este espírito que se deve prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias (Idem, p. 14 – 15)”.

A quarta é a *tensão entre as soluções a curto e a longo prazo*:

... tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efêmeras leva a uma constante

concentração sobre os problemas imediatos. As opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar. As políticas educativas são, precisamente, uma área em que está estratégia se aplica (Idem, p. 15).

A presença de um discurso próximo das abordagens pós-modernas é bastante evidente. Mesmo o relatório chamando a atenção para o descompasso desses tempos quanto às iniciativas das políticas públicas, fica subentendida uma visão de história contrária à perspectiva de história de longa duração. Também nessa interpretação só podemos conhecer o que está mais próximo de nosso viver, de nosso cotidiano. Os momentos são fugidios, efêmeros e o homem é incapaz de estabelecer relações com os tempos passados e possibilidades futuras. Não há condições de entender a história a partir, por exemplo, de leis universais da sociedade. Tal interpretação parece comungar com aquela que professa “o fim da história” e das grandes narrativas.

A quinta é a *tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidade*. Para a Comissão, essa é uma questão “clássica” posta desde o início do século para as políticas educativas e para as políticas econômicas e sociais sem, contudo, terem encontrado solução duradoura. A pressão da competição faz com que os responsáveis pela implementação de políticas esqueçam da “missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades”.

Puxando da cartola uma saída, a Comissão anuncia uma manobra próxima daquela empreendida pelo Barão de Münchhausen que, ao se ver afundando no pântano, salva a si e ao seu cavalo puxando-se pelo próprio cabelo<sup>23</sup>. Revestindo o mito liberal de igualdade de oportunidades para todos, pela via da educação, o documento o retoma e o atualiza através do “conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (Idem, p. 15). Esse conceito é visto como:

... fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. **A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa** (grifo nosso) (Idem, p. 105).

---

<sup>23</sup> Referência encontrada no livro de Michael Löwi – *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*.

Ultrapassando o entendimento do texto é possível afirmar que juntamente com a ampliação da noção determinada de tempo para os estudos, está a discussão da qualificação do trabalhador pela via da aquisição de competências. Não há mais período na vida e na escola pré-determinado. O trabalhador “competente” ou “flexível” é aquele que desenvolve atitudes voltadas para a resolução de problemas, que se adapta a qualquer situação no ambiente de trabalho, sabendo trabalhar em equipe. A escola, em qualquer momento da vida do indivíduo, deve prepará-lo para a aquisição de competências básicas, como as que foram citadas acima. O Tema Transversal “Trabalho e Consumo” proposto pelos PCNs, ao discutir o universo da relação capital e trabalho, contribui com essa visão, além de “orientar” o indivíduo para que este faça valer seus direitos enquanto consumidor. Bem ao gosto da sociedade do consumo.

A sexta é a *tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem*. Este é um entendimento importante para nossa pesquisa, pois é nele que podemos perceber como a Comissão da UNESCO pensa o que deve ser ensinado nos programas escolares da educação básica. A ênfase no indivíduo e na construção de uma “cultura pessoal” está mais que clara.

... os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal (Idem, p. 15).

Aqui no Brasil, compactuando com tais orientações, os PCNs definem o currículo com uma parte comum e outra diversificada. Também apresentam os Temas Transversais que apontam o domínio de temas sociais como importantes para a vida dos cidadãos e para a convivência em tempos de globalização do capitalismo.

A sétima e última é a *tensão entre o espiritual e o material*. A partir do entendimento que o mundo tem “sede de ideal ou de valores morais”, cabe à educação o trabalho de “despertar” nos indivíduos, a “elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo, respeitando tradições e convicções de cada um. Está em jogo (...) a sobrevivência da humanidade” (Idem, p. 15 – 16). Novamente está claro que até a “sobrevivência” da humanidade depende do trabalho individual de cada um, enfatizando, portanto, o individualismo, uma das bandeiras liberais dessa sociedade.

Com o compromisso, então, de reformular a política educacional brasileira, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Tal documento é

... concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação do sistema escolares, visando o seu contínuo melhoramento (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997, p.14).

O Plano Nacional de Educação (PNE) acatou o que está previsto na Constituição de 1988, e que estabelece a necessidade da instituição de parâmetros curriculares que orientem o sistema de ensino obrigatório, como forma de “adequá-lo aos ideais democráticos” e que busquem a “... melhoria da qualidade do ensino das escolas brasileiras” (Idem, p.14).

Implementando as políticas educacionais apontadas na Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, destaca a educação fundamental, postulando que este nível de ensino é o caminho para garantir a formação comum para todos, indispensável para o exercício da cidadania e, também, como meio para progresso no trabalho e em estudos posteriores. A orientação dada pela Conferência de Jomtien e já incorporada na LDBEN e mesmo nos PCNs é claramente identificável.

Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender (Artigo I – I) (Declaração Mundial sobre Educação para Todos **apud** DELORS, 2001, p. 126).

As necessidades educativas fundamentais apontadas pelo documento de Jomtien devem ser levadas em consideração por **todas** as políticas educacionais do mundo. É o que afirma o Relatório da UNESCO.

A definição ampliada do que deve ser a educação básica não só se aplica a todas as sociedades como deve, também, levar a rever as práticas e políticas educativas em uso, nesta fase inicial, em todos os países. O que a comunidade mundial subscreveu em Jomtien foi a oferta universal de uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade (Idem, p. 126).

Seguindo as diretrizes mundiais, as constitucionais e as do PNE, a LDBEN aponta a necessidade de todos terem uma formação básica, o que exige o estabelecimento de diretrizes curriculares que norteiem os currículos. A organização curricular deve garantir a flexibilidade do currículo e a existência de um mínimo de conteúdos comuns a todo o território nacional, daí os Parâmetros Curriculares Nacionais. A base comum, ou conteúdos mínimos, será complementada por uma parte diversificada, representada pelo conteúdo próprio das especificidades regionais, dos sistemas de ensino e das escolas (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997, p.14).

Segundo a *Introdução* dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o processo de elaboração dos PCNs teve início com o estudo das propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros e de outros países, realizado pela Fundação Carlos Chagas. A partir daí, os dados apontados pelo PNE, a partir de pesquisas nacionais e internacionais se configuraram como “pano de fundo” para a proposta do Ministério da Educação.

Ainda de acordo com o documento, ocorreram vários encontros regionais organizados pelas Delegacias do MEC nos Estados, com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e outros. Os resultados de tais encontros também contribuíram para a elaboração do referencial curricular (Idem, p.15).

A *Introdução* dos Parâmetros também apresenta dados quantitativos, do período que se inicia na década de 1980 até meados da década de 1990, e que são referentes ao número de alunos e de estabelecimentos escolares, de matrículas, de evasão, de repetência, entre outros. A análise qualitativa dos dados enseja justificar a necessidade de transformação da educação brasileira, bem como a adoção de novo referencial de qualidade para a educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, atrelada à proposta, uma nova orientação para a formação de professores.

De acordo, com o documento, a partir das décadas de 1970 e 1980 a tônica da política educacional no Brasil esteve centrada na expansão e acesso à escola básica, dando significativa oportunidade de escolarização para a população. Entretanto, de acordo com os citados dados da Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (SEDIAC), existiam altos índices de repetência e evasão. Esses índices deixavam entrever a grande insatisfação com o trabalho que vinha sendo realizado pela escola. Mais do que nunca, o momento era propício para a revisão do

projeto educacional do país, centrando atenção na qualidade do ensino e na aprendizagem (Idem, p.17).

Vale lembrar que medidas como a “promoção automática” foram implementadas no período, pois o discurso da evasão recaía, e recaí, no problema da repetência. Além de exaustiva discussão acadêmica que já apontou a dependência do Brasil ao Banco Mundial, tal discurso, por outro lado, mostra a necessidade do nosso país apresentar “números” positivos para essa agência internacional, financiadora de significativa parcela da educação brasileira. Também o Relatório da UNESCO traz importante afirmação que referenda esse entendimento:

... a redução das taxas de repetência e de abandono escolar, particularmente elevadas na África e na América Latina, ao diminuir o número total de alunos que permanecem na escola, deve fazer com que aumente a pertinência e eficácia da despesa com a educação. Calcula-se que no Brasil o custo das repetências representa cerca de 2,5 bilhões de dólares por ano; este valor podia ser investido de forma útil, no desenvolvimento da educação pré-escolar, a fim de permitir uma melhor escolarização posterior das crianças (DELORS, 2001, p. 184).

Assim, no período, segundo o a *Introdução* dos PCNs, foram tomadas iniciativas para implantar em Estados e Municípios brasileiros programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover a melhoria dos indicadores de rendimento escolar.

Para reverter esse quadro, alguns Estados e Municípios começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar. São iniciativas extremamente importantes, uma vez que a pesquisa realizada pelo MEC, em 1995, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostra que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental como no médio. A repetência, portanto, parece não acrescentar nada ao processo de ensino aprendizagem (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997, p.22).

No texto dos PCNs o chamado ensino de primeiro grau, com oito anos de duração, teve origem com a promulgação da Lei 5.692/71 - Lei de Diretrizes e Bases - de caráter obrigatório e gratuito. Essa Lei, reflexo da luta pela expansão da rede pública escolar, impôs demandas como a construção de prédios escolares, a distribuição de merenda escolar, a compra de materiais didáticos etc. As portas das escolas foram abertas para as camadas populares sem a devida preparação. As escolas, sem um projeto claro, baixaram o nível de ensino, por acharem que a clientela era “fraca”. Os conteúdos foram simplificados, as metodologias adotadas eram aquelas

que tornavam tudo “simples e fácil” e a avaliação era a mesma de outros tempos e outras situações.

O papel da escola reduziu-se praticamente a transmitir conhecimentos de pouca relevância e muitas vezes questionáveis. O documento afirma que a escola, assim, foi se distanciando cada vez mais da possibilidade de fazer com que seus alunos compreendessem as transformações que vinham ocorrendo na sociedade. Daí ela ser acusada como responsável pelo fracasso escolar de meninos e meninas vindos de meios sociais menos favorecidos (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental..., 1998, p. 36). Essa discussão nos remete ao que Jorge Nagle chamou de “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”. Parece que o vaivém da quantidade e da qualidade é cíclico na história da educação no Brasil.

A política educacional brasileira, então, se dispôs a enfrentar essas questões. A LDBEN/96 foi uma das determinações legais adotadas para tanto.

## **2.2 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a necessidade de organização de novo currículo para a educação**

A partir do pressuposto de que não podemos discutir os Temas Transversais sem antes entendermos as determinações legais que levaram à elaboração dessa proposta, será discutida a sua origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Ela propõe a implementação de um “currículo mínimo organizado”, a partir do qual surgem os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, bem como suas determinações para os Temas Transversais.

No que diz respeito a LDBEN, já no início, no seu Título I, percebemos a conceituação de educação diretamente relacionada com o ambiente escolar, vista enquanto processo formativo e pragmático. A educação escolar, de acordo com essa Lei, deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Vejamos:

Título I  
Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos meios sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º. A educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho e à prática social** (grifo nosso) (LDBEN, In: Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 39).

Na LDBEN, os fins da educação nacional estão explicitados por afirmações que postulam os princípios da liberdade, da solidariedade humana, da cidadania, voltados para o desenvolvimento completo do educando e sua qualificação para o trabalho.

#### Título II

##### Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Idem, p. 39).

A questão da vinculação da educação escolar ao trabalho e às práticas sociais, novamente é enfatizada no Título II, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XI - vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Idem, p. 39).”

No que diz respeito à organização da educação nacional, no Título IV, Da Organização da Educação Nacional, estão explicitados os papéis da União, dos Estados e Municípios na elaboração de diretrizes norteadoras do currículo, de modo que assegure uma formação básica comum:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

...IV - estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

...III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (Idem, p. 42).

Com a nova LDBEN, os níveis de ensino foram reclassificados em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, pela Educação Fundamental e pelo Ensino Médio (cf. LDBEN, cap. I, art. 21).

Novamente percebemos que as orientações dadas para a educação básica são a formação para o trabalho e as práticas sociais, agora definidas pelo “exercício da cidadania”:

Capítulo II - Da Educação Básica

Seção I - Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores (Idem, p. 43).

Este aspecto é muito revelador, já que a partir dele podemos relacionar a sua sintonia com o Relatório da UNESCO. O ensino fundamental e o médio passam a ser considerados como aqueles que darão a base de formação ao cidadão e ao trabalhador. Merece destaque o cuidado com o que vai ser ensinado, via um currículo carregado de valores, onde ser cidadão é respeitar as diferenças do outro, dos povos e saber seus direitos e deveres. O discurso oficial afirma que, através desses dois níveis de ensino, conseguiremos forjar mentalidades que ajudem no entendimento da globalização e na “coesão social”.

... a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. (...) A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, ao dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social (DELORS, 2001, p. 152).

Aos professores cabe a contribuição para formar os jovens. Dá então para entender porque hoje vemos um cuidado e atenção do Estado com a formação dos docentes. As diretrizes de formação de professores trazem seu currículo marcado pelo “modelo de competências”, o qual é responsável pela inversão de valores no que se refere aos conhecimentos que devem ser dominados pelo professor e pedagogo e, conseqüentemente, veiculados nas escolas e nos espaços educativos de forma geral. Freitas (2002) afirma que a “pedagogia das competências” foi incorporada de uma maneira muito perversa na reforma educativa brasileira. Essa pedagogia oficial, no dizer da autora, não se materializou no Brasil a partir dos avanços teóricos e práticos do campo da educação. Ela chegou até nós por exigência de organismos internacionais, como o

Banco Mundial e outros. As diretrizes dessa pedagogia visam adequar a educação e a escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Neste sentido, ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso de modelos de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas (...) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as **técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem**, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – *competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica* – e a individualização do processo de formação continuada – *competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional* (idem, *ibid.*; grifos nossos) (FREITAS, 2002, p. 156).

A relação de competências com o conceito de simetria invertida<sup>24</sup> revela como o modelo de competências incorpora-se na formação de professores e, conseqüentemente, formará as novas gerações desde a educação infantil. Deverão, as duas concepções, a das competências e da simetria invertida, na formação dos educadores, constituir mecanismo que propiciará, por outro lado, aos educandos da educação básica, as competências que os habilitarão na lógica da competitividade, na adaptação individual aos processos sociais e nas competências para a empregabilidade e para o trabalho (Idem., p. 156).

Vale enfatizar que os modelos de “competências” estão diretamente relacionados e associados à idéia de avaliação; daí o Provão, o Sistema de Avaliação Nacional (SAEB) e outros.

É aparente a contradição do Estado nessa proposta e também em termos de complementação aos estudos dos alunos concluintes do ensino médio, já que os estudos posteriores são garantidos apenas a alguns “privilegiados”, pois a obrigatoriedade e a gratuidade são estabelecidas apenas para o ensino fundamental. Por trás do discurso, “segundo as capacidades de cada um”, esconde-se como historicamente se constituiu e se reproduz nossa educação: àqueles que não precisam trabalhar desde cedo, a universidade; àqueles que precisam ganhar “o pão de cada dia”, o ensino primário, ou básico ou técnico – nomenclaturas que indicam o quê em termos de escolarização o trabalhador deve possuir. Afirmamos isso com base na

---

<sup>24</sup> A simetria invertida expressa a “... necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser caracterizados nas suas práticas pedagógicas (CNE 2001 **apud** FREITAS, 2002, p. 157).”

explicitação da LDBEN quando discute o acesso ao ensino superior, na parte referente ao *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, mais especificadamente quanto ao dever do Estado com a educação escolar:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

...V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (LDBEN, In: Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 40).

No que diz respeito ao currículo para a educação básica, a LDBEN afirma que o ensino fundamental e o médio deverão ser orientados por uma “base nacional comum” e uma diversificada, observando nesta as especificidades regionais e/ou outras. Vejamos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade... da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Idem, p. 44 – 45).

Quanto aos conteúdos que devem ser observados no currículo da educação básica, há uma nítida orientação para a formação de “cidadãos para a ordem democrática” e aptos ao trabalho:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Idem, p. 45).

Quanto à oferta de educação básica para os alunos pertencentes ao meio rural, no que diz respeito ao currículo, a LDBEN orienta:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Idem, p. 45).

Quanto à Educação Infantil, a orientação dada está marcada pela ênfase neste nível de ensino como espaço para o “desenvolvimento das várias linguagens” (sociais, artística e outras), mas não propedêutico ao ensino fundamental.

#### Seção II

##### Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Idem, p. 45).

Na parte da LDBEN sobre o ensino fundamental, encontramos as diretrizes quanto ao seu objetivo de formar o cidadão, a partir das seguintes determinações:

#### Seção III

##### Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão (grifo nosso), mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância (grifo nosso) recíproca em que se assenta a vida social (Idem, p. 45 - 46).

Entendemos, entretanto, que os objetivos do ensino fundamental são, prioritariamente, os conteúdos dos Temas Transversais, elegidos como aqueles a serem transmitidos e

incorporados na sociedade neste momento histórico, quais sejam: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde e Trabalho e Consumo. É também relevante a questão da aprendizagem de conhecimentos que formam o “cidadão”, levando em consideração os conhecimentos e habilidades para a sociedade e o mundo do trabalho. A discussão do consumo é dada como algo intrínseco neste contexto - vide um dos Temas Transversais – Trabalho e Consumo, como já foi dito.

Fica clara a orientação liberal quanto ao que ensinar aos trabalhadores. Em linhas gerais, não difere da proposta de um clássico de pensamento liberal, Adam Smith, quanto à qualificação que a escola deveria dar: os rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo, a partir de uma visão utilitarista e pragmática do conhecimento. Este teórico não tinha a preocupação com a formação do cidadão, mas com as questões relativas à divisão do trabalho nas manufaturas inglesas, buscando dar respostas para problemas concretos de seu tempo histórico, no século XVIII. Mas o “solo” teórico da ideologia da sociedade capitalista já estava presente. Acreditamos que a “cruza” com que se referia ao tipo de educação do trabalhador refletia um momento da sociedade capitalista que a ideologia liberal ainda não tinha incorporado muitas das bandeiras dos movimentos dos trabalhadores e dos embates gerados pelo socialismo, pelo comunismo etc<sup>25</sup>. Daí a visão desse liberal não ter o tom “democrático”. Argumentando a respeito da falta de tempo do trabalhador para se instruir, em função do tempo gasto para produzir a sua subsistência, Smith (1983) mostrou como deveria ser a instrução oferecida pelo Estado. A gratuidade do ensino não foi defendida pelo autor e, no seu entendimento, a instrução gratuita era um ônus extremamente dispendioso ao Estado, que dilapidaria irracionalmente parte da riqueza social produzida, ainda mais porque os supostos beneficiários da escola, os trabalhadores, dispunham de pouco tempo para desperdiçar com a sua educação, como já dito. Foi a partir deste ponto de vista, que Smith se reportou à educação da “gente comum”:

Mas embora a gente comum não possa, em qualquer sociedade civilizada, ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, contudo as partes fundamentais da educação, ler, escrever e contar, devem ser cedo adquiridas na vida das pessoas, de tal modo que a grande parte até das pessoas que se destinam às ocupações mais inferiores, tenham tempo de as adquirir antes que tenham de se empregar nessas ocupações. Com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das

---

<sup>25</sup> No quarto capítulo estaremos evidenciando como a ideologia liberal se rearticula e incorpora reivindicações das classes trabalhadoras, como forma de manter a sua existência.

peessoas. O público pode fazê-lo através da criação em cada paróquia ou distrito de uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas através de um pagamento tão reduzido, que até o trabalhador comum o possa suportar; o mestre será em parte, mas não totalmente, pago pelo público, porque se fosse totalmente ou na sua grande parte pago por ele, depressa aprenderia a negligenciar a sua actividade. (...) Se nessas pequenas escolas os livros, com os quais se ensinam as crianças a ler, fossem um pouco mais instrutivos do que geralmente são, e se em vez de umas ligeiras noções de Latim, que os filhos da gente comum por vezes, lá aprendem, e que de pouca utilidade podem ter para elas, lhes fossem ensinadas as partes fundamentais de geometria e da mecânica, a educação escolar desta ordem de gente seria talvez tão completa quanto possível. Não há praticamente qualquer ofício comum que não dê oportunidades de aplicação dos princípios da geometria e mecânica, e que não viesse desse modo a exercitar e a aperfeiçoar a gente comum nesses princípios, a introdução necessária à mais sublime e também mais útil das ciências (Idem, p. 420).

Outro aspecto que podemos relacionar é o de que a afirmação do texto legal admite o fato da sociedade ser desigual, mas esta desigualdade entre os homens, dada pelas diferenças de classes sociais, em última instância, diferenças econômicas, deve ser “tolerada” e não superada.

Vale enfatizar que, segundo Gandini (1980), a idéia da tolerância estava nos primórdios da idealização da concepção liberal. Surgiu no século XV e esteve na base das disputas religiosas sangrentas do período. Um dos seus maiores representantes foi Locke, o qual dizia que a tolerância devia ser exercida entre igrejas e entre grupos. De maneira sucinta, Gandini nos informa qual era o papel da tolerância no desenvolvimento do capitalismo: evitar a destruição econômica e preservar a propriedade individual. Nesse sentido, Locke enquanto ideólogo da burguesia teve um papel fundamental nesse debate.

... Locke, um dos principais defensores de tolerância religiosa, foi um dos pioneiros da teoria educacional burguesa. Faz parte da ascensão da burguesia a liquidação de entraves, como a hegemonia da religião e sua legitimação para o feudalismo, que já coadunavam com o capitalismo legitimado a partir de sua própria constituição: a economia de mercado e a ideologia da mercadoria (Idem, p. 20 – 21).

De acordo com a autora, outra implicação econômica da tolerância, enquanto categoria de interpretação do liberalismo, é que, além da inviolabilidade da vida e da propriedade privada em sua esfera individual, a abertura do mercado estava relacionada com a capacidade de empreender, de acordo com os objetivos pessoais de cada um. Sob essa perspectiva, o mercado é que se regularia e se restringiria e, em última instância, se necessário, caberia ao Estado intervir.

Gandini faz uma análise muito importante sobre o assunto, ao dizer que a versão moderna da tolerância aparece ligada ao pluralismo democrático que se desenvolveu nos Estados Unidos em fins do século XIX e XX. A consequência do pluralismo democrático foi a

substituição do conceito individualista que ligava o cidadão ao Estado pela mediação de grupos. Assim, utilizando-se das interpretações de Wolff e Marcuse – *Crítica da tolerância pura* – Gandini aponta as conseqüências ideológicas da aplicação do pluralismo democrático pela sociedade capitalista, quais sejam:

- favorecer sempre os grupos existentes contra aqueles em formação;
- a tolerância entre trabalho (sindicatos) e capital (empresários), como dois grupos de interesses, prejudica os grupos não sindicalizados;
- nega a existência de certos grupos e não de suas reivindicações em teoria, retardando veladamente a transformação;
- o arbítrio do Governo, admitido pelos grupos conflitantes não é neutro, porque ao invés de arbitrar entre *interesses* concorrentes, julga *poderes* concorrentes, cedendo ao mais forte;
- elimina a questão de interesse pelo bem comum, na medida em que estimula a luta de cada grupo por seus próprios interesses e não apresenta mecanismo para a descoberta e manifestação do interesse na sociedade como um todo (Idem, p. 22).

Uma das bandeiras de frente de todos os documentos que tratam da educação na sociedade globalizada é a “tolerância”. Ela está presente também nos PCNs, tanto que temos o Tema Transversal “Pluralidade Cultural”, cuja justificativa está relacionada ao conceito de tolerância entre os povos, como forma de desenvolvimento da cidadania. Segundo tal justificativa, não existem diferenças de classe, a diferença está na cultura do grupo, na forma de com que cada grupo faz parte da sociedade capitalista. Daí o conceito de diversidade ser a expressão das diferentes culturas, que também são identificadas com as diferentes organizações políticas, as quais configuram o modo de produção capitalista. Vejamos como isto é abordado pelos PCNs:

Em uma proposta curricular voltada para a cidadania, o tema da Pluralidade Cultural ganha especial significado ao propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação do pleno cumprimento de direitos, a coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida. A organização social dos grupos humanos inclui organizações políticas diversificadas, caracterizadas pelos fundamentos dados pela visão de mundo de cada grupo. Estruturam-se, assim, diferentes tipos de liderança e coordenação.

(...) Um ponto importante, ao tratar da organização política, é o que se refere a instituições voltadas para o bem comum. Poderá ser trabalhada de maneira fértil a percepção de como o pluralismo político e pluralidade cultural se entrelaçam. Entender como se passa da organização comunitária para a busca dos interesses gerais da sociedade, como se estrutura politicamente tal complexidade, cooperará para a compreensão do significado do Estado. Assim, ao tratar em História da organização do Estado, esse conteúdo poderá ser focado, mostrando como há instituições sociopolíticas constituídas por representantes de diferentes grupos e comunidades, tendo em comum a prática democrática (Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural..., 2000, p. 81 – 82).

De volta à Lei de Diretrizes e Bases de 96, no que diz respeito à última etapa da Educação Básica, o ensino médio, a legislação deixa explícita a que veio: enquanto o ensino fundamental, término da primeira etapa de formação, quase que exclusivamente de “ensino de valores”, o ensino médio ingressa, agora, numa fase em que as ciências, a tecnologia, as atividades cognitivas superiores, a síntese, a análise e a crítica são valorizadas. Podemos deduzir que existe, nessa gradação de níveis de ensino, com as etapas bem delimitadas sobre o que ensinar e o como fazê-lo, a idéia de maturação de estruturas cognitivas, dada por teorias como as de Jean Piaget. Também, é o nível de ensino médio marcado pelo viés da velha dualidade que acompanha a educação brasileira: caminho para o ensino superior ou formação para o trabalho. Vejamos como a LDBEN trata a questão:

#### Seção IV

##### Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores<sup>26</sup> (grifo nosso).

III - aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição<sup>27</sup>.

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

---

<sup>26</sup> Percebam a questão da utilização de categorias como “adequação e flexibilidade”, estas muito utilizadas pelas novas vertentes de formação de trabalhadores para a etapa do capitalismo globalizado.

<sup>27</sup> Não é difícil prever como isto se coloca em instituições públicas de ensino. Como é sabido, há uma falta significativa de professores para atuar em disciplinas como Matemática, Física entre outras. Imagine em relação ao magistério de um outro idioma, considerando-se o que é obrigatório.

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania<sup>28</sup>.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (LDBEN, In: Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 46 - 47).

A relação entre teoria e prática, pelas proposições da LDBEN, só é possível neste nível de ensino. Interessante, pois a grande questão que sempre é debatida nas instituições universitárias é justamente a dicotomização entre teoria x prática. A partir daí podemos entender a proposta que vem do Governo quanto à formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental: uma extrema valorização da prática em detrimento da teoria. Ora, é só no Ensino Médio que o professor deverá atuar para fazer com que o aluno perceba a relação existente entre o fazer e o pensar. As tais competências propostas pelos PCNs priorizam a formação de valores para a convivência nesta sociedade. Quando o aluno chegar no ensino médio já passou por uma maciça inculcação ideológica e, supostamente, não questionará porque aprende alguns conhecimentos em detrimento de outros.

Vamos, agora, aos PCNs do ensino fundamental para verificar o como eles darão conta de expressar as determinações da LDBEN/96 e outras. Trataremos dos PCNs e de seus Temas Transversais relativos a todo ensino fundamental, que engloba o chamado Primeiro e Segundo Ciclos (antigo ensino primário - 1ª a 4ª série) e Terceiro e Quarto Ciclos (antigos níveis de 5ª a 8ª séries do ginásio do primeiro grau). O ensino médio não traz a abordagem dos temas transversais. O desenvolvimento pessoal e social, nesse nível, será contemplado a partir da reformulação do currículo **em áreas**: 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e; 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

---

<sup>28</sup> Vale lembrar que em 2001 foi proposta na Câmara Federal um Projeto de Lei que tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Não foi aprovado e o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, bem como figuras eminentes da Academia e um proprietário de universidade privada defenderam o veto, justificando a falta de utilidade de tais conteúdos.

### 2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental

É interessante observar o discurso das autoridades responsáveis pela implementação da proposta dos PCNs. Já de início, na Introdução do documento, o (ex) Ministro da Educação Paulo Renato de Souza deixou entrever a visão de educação e o papel da escola que está subjacente à proposta dos Parâmetros. Segundo ele, a divulgação e a distribuição dos PCNs aos professores teve como objetivo auxiliá-los na execução de seus trabalhos na escola. Este trabalho, segundo a fala do (ex) Ministro objetiva “fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução..., 1997, [n. p.]”.

O caminho para que este objetivo seja alcançado passa pelo oferecimento à criança de recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. De acordo com Paulo Renato de Souza,

Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (...) o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**<sup>29</sup>, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (Idem, [n. p.]).

Em seguida à exposição do Ministro, encontramos a Apresentação do documento, feita pela Secretaria da Educação Fundamental, a qual esclarece bem a função dos PCNs e as suas possibilidades de utilização:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Algumas possibilidades para sua utilização são:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho de sala de aula;

---

<sup>29</sup> Segundo o Ministro Paulo Renato de Souza, os PCNs foram produzidos a partir de um contexto de atualidade das discussões pedagógicas (Idem, [n. p.]). É sabido que os Parâmetros foram produzidos, a partir de adaptações da reforma educacional espanhola. Um dos mentores dela foi César Coll, o mesmo assessor que orientou a produção dos nossos PCNs, como já dito.

- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem (Idem, [n. p.]).

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental, o objetivo da proposta dos PCNs é o de contribuir para empreender “profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada (Idem, [n. p.]”. Como já dissemos anteriormente, cabe ao professor a responsabilidade para que o ensino fundamental alcance seus objetivos. Daí a preocupação com a formação desses docentes.

Foi analisando a Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, que encontramos a sua definição e a sua importância para as políticas públicas voltadas à educação. De acordo com o documento, os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação do ensino fundamental de todo o país. Este referencial tem a função de orientar e garantir a coerência dos investimentos nesse nível de ensino. Por ter sido produzido à luz da produção pedagógica mais atual, segundo a *Introdução*, cumpre o papel de socializar discussões, pesquisas e recomendações aos professores e técnicos educacionais de todo o Brasil.

No documento está a afirmação de que os PCNs se configuram numa proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos sem, entretanto, constituir um modelo curricular homogêneo e impositivo, que fixa as competências político-executivas de Estados e Municípios. A diversidade sociocultural das diferentes regiões, bem como a “autonomia” de professores e equipes pedagógicas também deverão ser preservadas.

Segundo as informações da maioria de alunos de instituições onde ministramos aulas, os PCNs e Temas Transversais estão sendo “adotados” pelas escolas, principalmente as públicas, sem nenhuma adaptação. Nossa hipótese, então, do fato do discurso dos Parâmetros enfatizar que não faz parte da sua proposta a imposição, bem como a questão dele respeitar as “diferenças”, não passa de retórica democrática das autoridades educacionais. Na verdade, eles fazem parte do que chamamos de “projeto de sociedade”, que está sendo implementado, também, e com grande ênfase, pelas políticas educacionais de vários outros países da América Latina, África, Europa etc..

Toda a proposta dos PCNs parte da necessidade de se instituir referenciais curriculares para o sistema educacional brasileiro, com a garantia de respeito às diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. Isso seria necessário, face à construção da cidadania numa sociedade que é múltipla, estratificada e complexa. A construção da cidadania tem como meta o ideal de igualdade entre os cidadãos e, para isso, é necessário o acesso à totalidade de bens públicos, entre eles, o conjunto dos conhecimentos socialmente importantes.

Entretanto, segundo a *Introdução*, a meta de qualidade em educação só será alcançada se forem previstas ações políticas e executivas em conjunto com a implantação dos PCNs. São necessários investimentos em formação inicial e continuada de professores, política de salários dignos, plano de carreira, qualidade do livro didático, recursos televisivos e multimídia, disponibilidade de materiais didáticos. Ressalva, então, que a qualificação do professor deve expressar as atividades escolares de ensino-aprendizagem e a questão curricular, dois pontos de extrema importância para a política educacional do país (Idem, p.13).

O discurso da “qualidade” em educação, que enfatiza a necessidade de investimentos na formação de professores, em pagamentos de salários mais dignos, políticas de compra de livros didáticos e outros acima citados, esconde uma política de investimento perversa. Rosar (2003), ao discutir as articulações entre globalização e descentralização, aponta que as políticas educacionais implementadas no Brasil, com o aval e financiamento do Banco Mundial, priorizam alguns investimentos, dentre eles, a formação dos professores e a compra de material didático. Essa prioridade leva a um incremento do capital em termos de investimento na área editorial, bem como desmobiliza uma tradição de formação docente que primava por desenvolver o senso crítico e político do educador. A questão salarial ainda não faz parte da agenda de investimentos. Por enquanto fica só na retórica. Assim, dentre outras análises, a autora monta um quadro síntese onde afirma que tais primazias educacionais relacionam-se diretamente com o incremento da economia, favorecendo, é claro, a expansão do capital.

(...)

Prioridades educacionais	Relação entre a educação e a economia
Redução na aplicação de recursos em construções, priorizando-se os livros didáticos e o investimento em capacitação dos professores em serviço.	Criam-se condições para a expansão do setor privado na produção editorial e no treinamento em recursos humanos, desautorizando as universidades e os grupos de pesquisadores emergentes consolidados no processo de definição de perfis profissionais, segundo a ótica da construção permanente de um pensamento crítico e uma prática social engajada.

(...) (Idem, p. 73).

Já na *Apresentação* dos PCNs, quando do histórico do processo de elaboração dos Parâmetros, fica a “sugestão” dos pareceristas para que os programas de formação de professores, as universidades e as faculdades de educação incorporem o conteúdo dos parâmetros em seus cursos.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Idem, p.15).

Precisamos, entretanto, problematizar essa questão, pois foi a partir do discurso oficial sobre a formação de professores que algumas medidas, dentro do “pacote de reformas” do governo FHC, foram tomadas. Dentre elas está o estabelecimento, desde a LDBEN/96, de nova regulamentação para o ensino superior, que passou a ser classificado em cinco modalidades: a) universidades, b) centros universitários, c) faculdades integradas, d) faculdades e f) institutos superiores ou escolas superiores. Segundo Aguiar (s.d.) as universidades solidificaram o seu lugar de reunião da *intelligentsia*, os centros universitários ocuparam o espaço por excelência do ensino e as faculdades integradas, as faculdades e os institutos superiores são considerados “a grande alegria das massas que agora terão mais acesso (facilitado, é bem verdade, mas pago, com certeza!) ao ensino superior (Idem, p. 85)”.

É na modalidade dos Institutos Superiores de Educação que ficará alocado o que agora chamam de Curso Normal Superior. Em 6 de dezembro de 1999, o então presidente FHC promulgou o Decreto n.º 3.276 que tratou, entre outras medidas, sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na educação básica<sup>30</sup>. Tal decreto veio reforçar a consolidação dos Institutos e do Curso Normal Superior, impondo um único modelo ao curso de Pedagogia que passou a formar o especialista, separando-a da formação docente, que ficou sob a responsabilidade do Curso Normal Superior (Idem, p. 85).

---

<sup>30</sup> Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, estabelece em seu artigo 3º, § 2 que: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores (grifo nosso) (Apud AGUIAR, s.d., p.86)”.

A “exclusividade” atribuída pelo Decreto n.º 3.276, de 1999, ao Curso Normal Superior para a formação docente, gerou protestos por todo o país. No início do ano 2000, universidades públicas, instituições de ensino privadas, sindicatos, associações ligadas à formação docente, como a ANFOPE e outras articularam um “abaixo assinado” para contestar a medida<sup>31</sup>. Dado a pressão e debate de toda a área educacional, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou uma mudança no art. 3.º, promulgada pelo Decreto de n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000, que retirou a “exclusividade” dos Institutos, orientando que seria dada “preferência” para essas instituições formarem os quadros docentes da educação básica<sup>32</sup>.

Assim, definido onde se daria a formação dos professores, o Governo Federal também cuidou para que o conteúdo curricular a ser ensinado nas instituições passasse por reformulações. Essas reformulações deveriam atender ao que estava definido em termos de conteúdos pelos PCNs.

Segundo Aguiar (s.d.), a formalização dos institutos superiores em lei tem um significado muito importante para a implantação da reforma da educação básica. Coube à Secretaria do Ensino Fundamental (SEF), do MEC, a tarefa de implantar, e implantou, os currículos nacionais. Para isso, a adesão dos professores do ensino fundamental e médio foi/é condição *sine qua non*. E, para tanto, impõe-se controlar a formação desses profissionais, a partir de “parâmetros” que orientarão os cursos superiores de qualificação docente. Criou-se, assim, uma situação incomum. Não foi o Conselho Nacional de Educação (CNE) que se responsabilizou por ditar às universidades e outras instituições de ensino superior como deveria ser a formação docente, mas uma instância burocrática do MEC. A SEF definiu os parâmetros curriculares para a educação básica e, junto deles, as diretrizes da formação docente. Assistimos, então, à implantação da política de formação docente atrelada à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mais que isso, o fato deixa evidente o caráter centralizador do executivo federal na implementação da reforma da educação brasileira.

Chama-se a atenção para o fato de que é tão forte essa perspectiva que o próprio Decreto n.º 3.276/99 publicado às pressas no dia 6 de dezembro de 1999, véspera da reunião do

---

<sup>31</sup> Para aprofundamento das discussões e dos embates políticos em torno da questão da formação de professores ver Freitas (2002).

<sup>32</sup> “Art. 1.º. O § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:(...) § 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á preferencialmente, em cursos normais superiores (MEC, Parecer CES 133/2001)”.

CNE que iria deliberar sobre o parecer concernente à formação docente, dispõe no Art. 5.º, § 2.º “As diretrizes curriculares nacionais definidas para a formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuídas ao longo do curso, *tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais*, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais estabelecidas pelos sistemas de educação” (grifo da autora)<sup>33</sup> (Idem, p. 89).

É, nesse contexto, que podemos entender a noção de “simetria invertida”, já tratada anteriormente, como orientadora das diretrizes curriculares de formação dos professores. A relação de conhecimentos a serem aprendidos, vivenciados e depois ensinados na educação básica mostra claramente a faceta que o MEC quer dar para a reforma educativa: controle do que se ensina nas escolas pela cooptação dos docentes, via formação profissional. Esse controle, porém, não é tão eficiente assim. A nossa prática enquanto educadora tem mostrado que muitas Instituições de Ensino Superior têm encontrado brechas na legislação, fazendo que esse “ideário” não seja implantado automaticamente. Dessa forma, vemos resistências à nova política educacional dentro das escolas, das universidades, dos sindicatos e outros, ao mesmo tempo que o Governo Federal procura “amarrar” o sistema de ensino de todo o país. É o caráter contraditório da realidade aflorando aos nossos olhos...

## **2.4 Os Temas Transversais dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental**

A Introdução dos PCNs dos dois últimos ciclos, no nosso entendimento, é mais esclarecedora quanto à fundamentação teórica e quanto à ideologia que está subjacente. Há um cuidado maior, e podemos inferir que esse cuidado está ligado à visão que se tem do papel e importância do professor, de acordo com o nível de ensino em que ministra aula. O documento dos dois primeiros ciclos, que agora iremos analisar, dá a impressão de ser uma “cartilha” que o professor deve seguir sem questionar e, muito menos, entender. Já o documento dos dois últimos ciclos problematiza as questões teóricas, buscando convencer o professor da necessidade dos

---

<sup>33</sup> A autora complementa o relato afirmando que, entretanto, a redação deste decreto foi alterada para publicação em diário oficial que assim saiu: “§ 2.º As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais... D. O. U. de 7/12/1999, Seção I, páginas 4 e 5 (AGUIAR, s.d., p. 89).

PCNs. Isso coincide com observações já feitas, onde dissemos que é só no ensino médio que há a integração teoria/prática.

A discussão dos Temas Transversais implica a definição de quais conhecimentos devem ser ministrados nas escolas. Para tanto, os PCNs orientam que a organização do conhecimento escolar deve se dar, primeiramente, por áreas.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção de área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto da aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução..., 1997, p. 44).

Ainda segundo os PCNs, se a escola tem a pretensão de estar em sintonia com as demandas da sociedade, deve tratar de questões que dizem respeito à vida dos alunos e com as quais estes se confrontam no dia-a-dia. Portanto, por sua relevância e necessidade, os temas sociais devem estar incorporados ao currículo, de forma transversal, o que explica e justifica a denominação de Temas Transversais. Dado à sua “complexidade”, esses temas não se constituem em novas áreas de conhecimento, mas

... antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. As aprendizagens relativas a esses temas se explicitam na organização dos conteúdos das áreas, mas a discussão da conceitualização e da forma de tratamento que devem receber no todo da ação educativa escolar está especificada em textos de fundamentação por tema (Idem, p. 45).

Trabalhar com as diferentes áreas e com os Temas Transversais é pensar os objetivos gerais do ensino fundamental como forma de colaborar para o pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos ao longo da escolaridade. Esses objetivos gerais, que se definem a partir do trabalho educativo em torno das capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, são:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência do País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar de seu próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Idem, p. 69).

A impressão que causa tal objetivo é a de que a existência das classes sociais, com as diferenciações fundadas em questões econômicas, é algo natural e não deve ser motivo de surpresa. Não podemos estimular, portanto, na escola e no aluno, a discriminação, o estranhamento pelo diferente, mas sim, fazer com que os educandos entendam a “pluralidade”, a “diversidade”, como questões importantes, principalmente porque o discurso dos PCNs afirma que as diferenças se resumem em diferenças culturais. Isso deve fazer parte do aprendizado da cidadania. É o que eles dizem e quem propõe isso é um Estado capitalista.

Os PCNs também afirmam que definir os objetivos educacionais em termos de capacidades a serem desenvolvidas implica reconhecer que existe uma variedade de comportamentos. Da mesma forma, as condutas expressariam as diversas capacidades dos alunos. O professor, então, deve estar consciente desse fato e, assim, atender as essas diversidades.

Assim, desenvolver as capacidades implica uma disponibilidade para a aprendizagem de forma geral. Os fracassos e os êxitos que o aluno traz são fatores que interferem e determinam o

seu grau de motivação para a aprendizagem. Mas isso não é tudo. Para que realmente possa ocorrer interesse e entendimento do conteúdo pelo educando, faz-se necessário que os conteúdos de aprendizagem tenham funcionalidade. E cabe ao professor essa tarefa: estimular e apresentar conteúdos e tarefas educativas, fazendo com que o aluno entenda o porquê está aprendendo determinado assunto ou conteúdo. Dessa forma, nada melhor que temas sociais candentes, como os dos Temas Transversais, para trazerem ao ambiente escolar a atualidade e a importância de se aprenderem determinados conhecimentos. É o que está subentendido no documento.

A questão dos conteúdos nos PCNs é vista como um meio para que o aluno desenvolva suas capacidades e, assim, possa produzir e usufruir bens culturais, sociais e econômicos. Nessa proposta, os conteúdos escolares são vistos como a ampliação e a ressignificação do conteúdo escolar para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. São, ao todo, três as categorias de conhecimentos: as chamadas de *conteúdos conceituais*, que se referem às capacidades intelectuais para operar com símbolos, com idéias, imagens e representações; as chamadas *conteúdos procedimentais*, que se relacionam à capacidade de saber fazer, envolvendo tomada de decisões e realização de uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para alcançar uma meta; por fim, as chamadas *conteúdos atitudinais*, que dizem respeito à aprendizagem de atitudes e valores. São os conteúdos atitudinais que permeiam todo o ambiente escolar. “A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, em que se vise um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola (Idem, p. 53)”.

Seguindo de perto as orientações dadas pela LDBEN/96, os PCNs incorporam a aprendizagem de valores como um dos objetivos basilares do ensino fundamental. Os Temas Transversais vêm ao encontro desses objetivos.

Para o entendimento de como trabalhar e conhecer o que são os Temas Transversais, o MEC (Ministério da Educação e do Desporto) elaborou documentos para explicitar as suas propostas: um para a Apresentação dos Temas Transversais para os ciclos primeiro e segundo do ensino fundamental, bem como um específico para cada tema: Ética<sup>34</sup>, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual; o outro é relativo aos Temas Transversais dos ciclos

---

<sup>34</sup> No documento que trata do Tema Transversal Ética está a *Apresentação* dos Temas Transversais.

terceiro e quarto do ensino fundamental, onde encontramos, além dos temas acima apontados, os do Trabalho e Consumo.

Estaremos, agora, tratando do documento de *Apresentação* dos Temas Transversais para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental. Nesse documento encontramos a justificativa, a conceituação e a metodologia de trabalhar com os temas.

Para justificar a existência dos temas, o documento se reporta à Constituição da República Federativa Brasileira, promulgada em 1988. Nela estão colocados os fundamentos do Estado brasileiro, quais sejam, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Cabe aos Poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário, garantir os direitos sociais e individuais do cidadão.

Ainda buscando amparo na Constituição, o documento apresenta os objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme preceitua o art. 3º da Constituição Federal (Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais..., 2000, p. 19).

Entretanto, de acordo com a *Apresentação* do documento, sabe-se que existe uma distância entre as leis e sua aplicação, e também entre a consciência e a prática dos direitos pelos cidadãos. A sociedade democrática tem seu fundamento na constituição, isto é, nas leis e o reconhecimento de sujeitos de direito, que têm direito a ter direitos. A democracia deve ser entendida como “uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais” (Idem, p. 20).

A conquista de direitos sociais em áreas como trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia amplia a noção de cidadania: a cidadania ativa, entendida “como ponto de partida para a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública (Idem, p. 21)”.

Discutir a cidadania, os seus princípios democráticos, implica apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas suas dimensões econômica, política e cultural. Os princípios, então, que contribuem para a construção da cidadania e são propostos pelos PCNs para orientar a educação escolar são:

- Dignidade da pessoa humana

Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

- Igualdade de direitos

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício da cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

- Participação

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.

- Co-responsabilidade pela vida social

Implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil (Idem, p. 22-23).

Assumir a cidadania como eixo da educação escolar, supõe o comprometimento com a adoção de valores e de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a participação social. É aí que entram, então, os Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual; pois as áreas de ensino convencionais, como a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a História e a Geografia, não são suficientes para tal fim (Idem, p. 25).

A discussão da construção da cidadania pela escola nos remete a algumas análises empreendidas por Saviani (2001 e 1983). Em *Escola e Democracia*, Saviani (2001), entre outros temas, discute a fundamentação da escola nova e da tradicional dentro do projeto burguês de sociedade. Lá ele deixa claro que quanto mais a escola fez um discurso democrático, mais ela controlou e manipulou a formação dos indivíduos. Tomando como norte a tese “de como quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de um ordem democrática” (Idem, p. 36), o autor faz um passeio pela história da educação mostrando a pertinência de se tentar entender o papel da democracia no interior da retórica política educacional.

De acordo com o autor, na transição do feudalismo para o capitalismo, a burguesia em ascensão era uma classe social revolucionária e, enquanto tal, advogava a filosofia da essência<sup>35</sup> como apoio à defesa da igualdade entre todos os homens. Nesse sentido, fazia críticas à dominação imposta pelo clero e pela nobreza feudais, dominação essa que não era natural nem essencial, mas sim, social e histórica. Logo, as diferenças sociais eram tidas como injustas. Enquanto classe revolucionária, a burguesia defendia o novo, a transformação, o desenvolvimento histórico. Dessa maneira, a aproximação com a filosofia da essência, que depois gerou a pedagogia da essência (ou escola tradicional), fazia uma defesa incondicional da igualdade essencial entre os homens. A defesa da igualdade dos homens, tinha como princípio, a liberdade. E sobre o princípio da liberdade que a reforma da sociedade foi defendida, substituindo uma sociedade baseada no direito natural por outra sociedade, a contratual.

O raciocínio para esse entendimento é o seguinte: se todos os homens eram essencialmente livres, estando a liberdade fundada na igualdade natural, eles poderiam dispor dela mediante um contrato feito com outros homens. O trabalhador, que antes era “preso” à terra, estava livre para vender sua força de trabalho através do contrato que estabelecia com outro homem, detentor dos meios de produção e que poderia se interessar, ou não, por “contratar” a força de trabalho dele ou de outro, ou vice e versa. O fundamento jurídico da sociedade burguesa estava calcado na igualdade formal.

Já enquanto classe dominante, a burguesia implementou, a partir de meados do séc. XIX, um sistema de ensino que tinha como premissa a escolarização de todos os homens. A escola era o mecanismo que a classe dominante tinha encontrado para transformar “súditos em cidadãos”, ou seja, forjar cidadãos aptos para participar do processo político e para respaldar a ordem democrática, condição de consolidação da sociedade capitalista (Idem, p. 38 – 40).

Entretanto, com o “caminhar” da história, a participação política das massas entrou em contradição com os interesses da burguesia.

---

<sup>35</sup> “A concepção humanista tradicional está marcada pela visão essencialista de homem. O homem é encarado como constituído de uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” A concepção humanista tradicional possui duas vertentes: a religiosa, que deita raízes na Idade Média e consubstanciada pelo tomismo e neotomismo e a leiga, que está marcada pela visão de “natureza humana”. Esta última foi elaborada por pensadores modernos que expressavam o momento histórico marcado pela ascensão da burguesia. Foi responsável pela construção dos sistemas público de ensino, com as características da laicidade, da obrigatoriedade e da gratuidade. Herbart foi um dos principais sistematizadores dessa perspectiva, sendo responsável pela elaboração dos “cinco passos formais” que subsidiavam didaticamente a escola tradicional (SAVIANI, 1983, p. 24 – 25).

Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história (Idem, p. 40).

Dessa forma, ao defenderem a proposta de universalização da escola, a burguesia também atendeu aos anseios das demais classes, pois o interesse de participação política se configurou em um interesse comum (classe dominante e dominada). Mas, a contradição estava presente na implantação da escola para todos, já que idéia da classe dominante de que um povo alfabetizado estaria votando de acordo com os interesses burgueses, se mostrou equivocada. Utilizando-se de um estudo de Zanotti, realizado na Argentina (*Etapas Históricas de las Políticas Educativas*), Saviani deu um significativo exemplo dessa contradição, evidenciando que para se safar e para resolvê-la, a burguesia empreendeu uma reforma educacional, agora defendendo os postulados da Escola Nova.

Entre 10 e 20, se difunde a convicção de que apesar da alfabetização universal não resulta tão simples implantar, de verdade, as formas democráticas de governo (...) Começou a se advertir que nem sempre um “povo ilustrado escolhia bem os seus governantes” e que se davam casos de povos instruídos, alfabetizados, que apesar de tudo, continuavam “elegendo Rosas”, isto é, seguiam a demagogos, aceitavam tiranos e caudilhos, e deixavam de lado os melhores programas de governo, que se lhes ofereciam em cartilhas bem impressas. Tais “programas de governo”, obviamente eram “os melhores” do ponto de vista dos interesses dominantes. As camadas dominadas, não se identificando com os referidos programas, buscavam, dentre as alternativas propiciadas pelas várias frações da classe dominante em luta pela hegemonia, aquela que acenasse com algum espaço que permitisse a manifestação de seus interesses. Desse modo, as decisões do povo não coincidiam com as expectativas das elites: “Algo em síntese, não havia funcionado bem. Algo tinha sido malfeito talvez”. E para corrigir aquilo que não estava “funcionando bem”, desencadeia-se o movimento da “Escola Nova” (SAVIANI, 1983, p. 31).

Segundo Saviani, a Escola Nova surgiu como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, ameaçada pela crescente participação política das classes dominadas, viabilizada pela alfabetização da escola universal e gratuita. Assim, ao deslocar a discussão da formação política dada na escola para a questão da “qualidade do ensino”, que dizia respeito às transformações do interior da escola, ou seja, técnico-pedagógicas, a Escola Nova cumpriu com uma dupla função: manteve a expansão das escolas no limite suportável pelos interesses dominantes e forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares. Enquanto a Escola Nova oportunizava um aprimoramento nas escolas da elite, na escola pública

sua influência era sentida pelo afrouxamento da disciplina e pela não exigência de qualificação (Idem, p.31 –32).

Para o que nos interessa basta a lição dada por Saviani: entender a “nova” proposta de formação do cidadão pela escola hoje, através dos PCNs e Temas Transversais, como forma de forjarmos uma sociedade democrática, é entender os mecanismos dos quais a classe dominante se utiliza, por exemplo, pela via da política educacional, de maneira a acionar os meios de recomposição da sua hegemonia, em tempos de profundas crises pelas quais passam a sociedade capitalista.

## **2.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para os dois últimos ciclos do ensino fundamental**

No documento introdutório dos PCNs, do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, encontramos a afirmação de que a conjuntura mundial e a nacional pedem uma educação básica voltada para a construção da cidadania.

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental..., 1998, p. 9).

Ampliando a caracterização dos PCNs para os dois ciclos iniciais do ensino fundamental, o documento afirma que as características gerais e as intenções dos parâmetros podem ser definidas pelas seguintes ações:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade - cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à idéia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos

socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências<sup>36</sup>;

- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionais abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes - chamados Temas Transversais - no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos de docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos (Idem, p. 10 - 11).

Segundo os PCNs referentes ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, a educação está na pauta das discussões mundiais. Elas deixam claro que cabe à educação o papel fundamental de formar as pessoas para viver em sociedade. Reiterando reflexões de documentos de órgãos internacionais, os Parâmetros destacam alguns aspectos sociais, econômicos e culturais que justificam a iniciativa governamental de adotar políticas curriculares como as dadas pelo documento. São elas: a) com o final do milênio, percebeu-se que os dividendos do progresso dado pelas conquistas e descobertas científicas convivem com o desencanto, com a miséria e com a desesperança, ocasionados pelo desemprego, pela exclusão, pelo desequilíbrio entre as nações ricas e as pobres; b) a maior parte da humanidade sabe da ameaça que paira sobre o meio ambiente, com o uso indevido dos recursos naturais, sem, contudo, encontrar meios eficientes para conter os problemas; também, a crença de que o crescimento econômico beneficiaria a todos, conciliando progresso material e equidade, é hoje algo questionado; c) o fim da “guerra fria” vislumbrou a possibilidade de um mundo sem tensões, sem injustiças, sem perseguições a grupos étnicos etc., entretanto, continua o acúmulo de desigualdades econômicas e sociais; d) por fim, ainda fica a questão: num mundo marcado pela interdependência entre os povos, como

---

<sup>36</sup> Teorizações como as de Perrenoud e Gardner (teoria das competências e teoria das inteligências múltiplas) embasam essa perspectiva.

conseguiremos ser capazes de viver juntos no planeta, respeitando a comunidade, a nação, a cidade, o bairro etc (Idem, p. 15)?

Coube, então, às políticas para a educação, o desafio de encontrar soluções. Para isso, as políticas educacionais devem levar em conta algumas tensões que, de acordo “com alguns documentos”, precisam de análise. Reproduzimos, então, o que os PCNs falam. Atentem que é praticamente uma cópia do Relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors e já citado anteriormente.

**A tensão entre o global e o local**, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância. No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento do Estado/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra o “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida.

**A tensão entre o universal e o singular**, isto é, ao mesmo tempo em que é preciso considerar que a mundialização da cultura se realiza progressivamente, é preciso não esquecer das características que são únicas de cada pessoa: o direito de escolher seu caminho na vida e de realizar suas potencialidades, na medida das possibilidades que lhes são oferecidas, na riqueza de sua própria cultura<sup>37</sup>.

**A tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos**: apropriar-se da modernização dos processos produtivos, fruto da evolução científica e tecnológica, assumindo papel tanto do usuário como de produtor de novas tecnologias, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais.

**A tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável**: num contexto em que uma imensa quantidade de informações e de emoções atuam sem cessar, faltam espaços para maior reflexão sobre os problemas e suas soluções; privilegiam-se opiniões, respostas e soluções rápidas, muito embora, para muitos problemas sejam necessárias estratégias pacientes e negociadas. Tal é o caso das políticas para a educação.

**A tensão entre o espiritual e o material**: freqüentemente, as sociedades, mesmo envolvidas cotidianamente com as questões materiais, desejam alcançar valores que podem ser chamados morais/espirituais; suscitar em cada um tais valores, segundo suas tradições e convicções, é uma das tarefas para a educação (Idem, p. 16).

A partir dessas explicitações, o documento afirma que o papel da escola é o de trabalhar a formação ética dos alunos. Subentende-se que o trabalho com valores morais e éticos será capaz de produzir cidadãos que saibam viver dignamente em sociedade:

---

<sup>37</sup> Esse item mostra bem as bandeiras liberais da igualdade e da liberdade, as duas de acordo com o meio em que o indivíduo está inserido.

A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis (grifo nosso) (Idem, p. 16).

E, para que a cidadania seja realmente efetivada pela escola, é necessário promover a ética dentro do ambiente escolar. A questão central do entendimento da ética encontra-se exposta no documento de *Apresentação* dos Temas Transversais, como sendo aquela que diz respeito às condutas humanas. Resume-se na pergunta: “Como agir perante os outros?” (Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética, 2000, p. 31).

A ética é tida como uma das questões mais importantes que precisa permear todo o período de formação dos alunos. Para tanto, todas as disciplinas e Temas Transversais devem também se ocupar dela. Trabalhar a ética nas escolas, segundo o documento, é estar comprometido com a formação de cidadãos e para isso é necessário que se desenvolva nos alunos a autonomia moral, condição para a reflexão ética (Idem, p. 32).

Barbosa (2000) aponta que a reflexão ética encontrada nos PCNs, articulada aos Direitos Humanos, transformou-se na principal instância normatizadora das relações humanas. Ela pode ser considerada como o aspecto determinante para promover a inserção social. A escola é o lugar por excelência para a prática de valores éticos, já que estimularia a compreensão solidária do outro.

A autora afirma que o desenvolvimento da capacidade ética, via escola, está sendo indicado para a resolução dos graves problemas sociais da sociedade capitalista, como uma terapêutica universal. De acordo com a visão dos defensores dessa proposta, somente através da aquisição da capacidade ética é que podemos breçar a desintegração social. A reflexão ética tornou-se, atualmente, a força motriz responsável pelo “desenvolvimento humano”. Os princípios básicos desse desenvolvimento, que são o respeito e a tolerância, entendidos como uma atitude positiva frente ao “outro”, dão a garantia da liberdade cultural de cada povo, o acesso ao “bem comum universal” e o respeito aos direitos dos indivíduos. As teorias que concebiam o desenvolvimento da sociedade em termos estritamente econômicos acabaram homogeneizando culturas diferentes, causando, como isso, atitudes de intolerância. Com isso, a autora aponta, e concordamos com ela, que os interesses contraditórios das classes sociais são eliminados e os

conflitos sociais não são identificáveis como característicos da organização do modo de produção capitalista, mas sim, pelo fato do não reconhecimento da “diversidade” dos povos.

Cabe ao Estado, então, o papel de promover políticas com base na liberdade cultural. Para isso, a educação deve ser pensada como fator de coesão social, desde que tenha como princípio o respeito à diversidade e à especificidade dos homens. Barbosa enfatiza que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão cheios de objetivos que buscam promover a coesão para a estabilidade social. Tanto o documento introdutório como a apresentação dos temas transversais anunciam mais objetivos morais do que cognitivos. E aí também concordamos com suas análises que apontam para o fato da ênfase nos objetivos morais ter a intenção ideológica de apagar as contradições sociais e estabelecer os rumos da construção da sociedade inclusiva. Esses objetivos se agrupariam, sob a égide da ética, como uma tentativa de desvincular o seu significado da antiga *Educação Moral e Cívica*, que ocupou o mesmo papel em outro momento histórico da sociedade capitalista (Idem, p. 79 – 81).

Retomando a análise do documento, encontramos a afirmação de que a escola deve diferir do processo educativo que ocorre via família, mídia, lazer e demais espaços para a construção de conhecimentos e valores. Vejamos:

A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental..., 1998, p. 42).

Os documentos referenciados pelos PCNs recomendam também que as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas para que a educação não se torne mais um fator de exclusão social. Enfatizam que os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, como forma de cada indivíduo tirar proveito de todos os ambientes educativos ao longo de sua vida. Para tanto, a educação dos indivíduos deverá ser fundada em quatro pilares: 1) aprender a conhecer: saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, com espírito investigativo e crítico; em outras palavras, ser capaz de aprender a aprender durante toda a vida; 2) aprender a fazer: desenvolver a competência para

relacionar-se em grupo, resolvendo problemas e adquirindo uma qualificação profissional; 3) aprender a viver com os outros: fortalecer sua identidade, compreendendo e percebendo a interdependência com o outro para a realização de projetos comuns, gerindo conflitos e respeitando valores de pluralismo, da busca da paz e de compreensão mútua; 4) aprender a ser: desenvolver sua personalidade para agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades (Idem, p. 17).

É importante discutirmos mais atentamente a questão dos **quatro pilares da educação**. A idéia está presente no Relatório da UNESCO (Delors) e congrega a visão hegemônica de conhecimento, de aprendizagem e preparação para o trabalho no atual momento histórico.

Inicialmente, o Relatório afirma que o século XXI apresentará meios até então nunca disponíveis para a comunicação, para o armazenamento e para a circulação de informações. Cabe, então, à educação transmitir, eficaz e maciçamente, os saberes e o saber-fazer evolutivos. Tais conhecimentos devem ser adaptados para o que o documento chama de “civilização cognitiva”. Também, cabe à educação apontar e marcar as referências que as pessoas devem seguir para não se perderem “nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos”. Por conta da agitação e da complexidade do mundo, à educação reservou-se a missão de desenhar os mapas e a bússola para que os indivíduos possam por ele navegar (DELORS, 2001, p. 89). O mito liberal de escola redentora da humanidade está claramente delineado. A educação, por mais que os relatores do documento tentem dissimular, é vista como panacéia para todos os males sociais. Isso não é novo. Mas agora, essa idéia de massificação e homogeneização das políticas educativas, sob o discurso de garantia da democracia contra qualquer totalitarismo, é perigosa. Faz-se necessário buscar entender essas propostas e políticas educacionais para podermos encontrar brechas para resistências. Esse é o papel de qualquer educador.

Como justificativa para que a escola ofereça apenas uma “educação básica” aos indivíduos, o documento da UNESCO fala que isso só é possível, a partir de uma educação para toda a vida, onde os homens possam aprimorar e atualizar seus conhecimentos, ao longo da existência.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada já não é possível nem

mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (Idem, p. 89).

Para que realmente a educação cumpra com esse papel, é necessário que ela se organize em torno de quatro aprendizagens, já referendadas anteriormente e adotadas também pelos PCNs, como os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*.

Segundo o Relatório da UNESCO, os dois primeiros pilares, em grande medida, são indissociáveis. O primeiro relaciona-se com a aquisição dos próprios instrumentos de compreensão do conhecimento. Mais que conteúdos, *aprender a conhecer* está relacionado ao “*aprender a aprender*”<sup>38</sup>, ou seja, às metodologias que todos devem dominar. Deve a pessoa, em qualquer situação, saber utilizar as metodologias científicas para resolver seus problemas e se tornar “amigo da ciência”.

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amigo da ciência” (Idem, p. 91).

O segundo pilar, *aprender a fazer*, está diretamente ligado com a questão da formação profissional. Sobre o assunto, a Comissão que redigiu o relatório se pergunta: “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (Idem, p. 93).”

---

<sup>38</sup> Um importante trabalho de análise sobre o que se esconde por trás do lema “*aprender a aprender*”, enquanto expressão hoje da pós-modernidade e do neoliberalismo, encontra-se em Duarte (s.d.).

Para responder ao desafio, a Comissão expõe a visão que ela tem sobre as transformações do mundo do trabalho. Essa visão demonstra como os ideólogos do capitalismo estão projetando e dando respostas para as questões que se colocam para os trabalhadores. Fica nítida, no texto do documento, porque determinadas políticas educacionais estão sendo implementadas e como elas pensam a formação do trabalhador, os conteúdos escolares que deve formá-lo e para qual tipo de sociedade deve estar preparado, ou seja, para a sociedade globalizada.

Inicialmente, o documento traz uma distinção entre as economias industriais marcadas basicamente pelo trabalho assalariado e, outras, onde domina o trabalho independente ou informal. Também, ao longo do século XX, o mundo do trabalho mudou radicalmente: a máquina substituiu o trabalho humano, acentuando o seu caráter cognitivo e “imaterial”. Assim, para que essas economias consigam sucesso, devem manipular e transformar o progresso dos conhecimentos na geração de novos empregos e empresas. O *aprender a fazer*, então, toma outro significado, agora se ampliando para a aquisição de competências mais voltadas para a formação de atitudes, de relacionar-se, de pensar desafios e problemas...

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

(...) Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização, à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (Idem, p. 93 – 94).

Tais exigências, em matéria de qualificação, têm várias origens. A primeira deita suas raízes na mudança ocorrida na própria forma de parcelamento do trabalho. Os trabalhos prescritos e parcelados deram lugar à organização em “coletivos de trabalho” ou “grupos de projeto”. Como exemplo, cita as empresas japonesas que realizaram “uma espécie de taylorismo ao contrário”. Nessas, a indiferenciação entre trabalhadores foi substituída pela personalização das tarefas. Os empregadores estariam exigindo, agora, para o trabalhador:

... uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (Idem, p. 94).

As reformas educacionais, de uma maneira geral, têm enfatizado que um dos seus maiores objetivos é preparar o trabalhador para que ele saiba atuar num mundo marcado pelas transformações econômicas e sociais da atual fase de globalização do capitalismo. As transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, com a mudança de paradigma organizacional do taylorismo/fordismo para o toyotismo, no nosso entendimento, têm influenciado as políticas educacionais, já que o discurso de expansão e de alteração do currículo da educação básica parte do pressuposto de que a escola precisa acompanhar tais mudanças para oportunizar escolarização adequada aos trabalhadores. A reestruturação produtiva partiu da necessidade de instaurar modelos organizacionais alternativos que dessem respostas satisfatórias para superar a crise financeira, de mercado (de expansão e concorrência intercapitalista) e a crise social (conflitos políticos e capital-trabalho), verificadas nas décadas de 60 e 70 do séc. XX.

Machado (1994) aponta que estudos sobre os impactos sociais das inovações tecnológicas e organizacionais do trabalho partem do princípio de que há uma mudança em curso: o trabalho linear e repetitivo, segmentado e padronizado, característico do padrão tecnológico do taylorismo/fordismo está sendo substituído por nova modalidade de integração e flexibilidade, denominada de toyotismo ou modelo japonês. Para interpretar as teorias organizacionais do trabalho, recorre ao entendimento necessário da categoria divisão internacional do trabalho, como forma de analisar as especificidades que cada país possui no desenvolvimento do capital. Assim, nas matrizes das empresas multinacionais são desenvolvidas as atividades de pesquisa e estão concentrados os recursos materiais, técnicos e financeiros. Às filiais cabe o papel de adaptação dos processos e produtos para as condições locais.

Feitas essas ressalvas, chama a atenção para o fato de que precisamos tomar cuidado para interpretações simplistas que imputam uma característica única para todos os países nesse

processo de mudança paradigmática. Isso é importante para a presente análise, pois outras interpretações como Hirata (1994), Carvalho (1994), Leite (1994), e Lucena (2001) também respaldam essa abordagem, afirmando que no caso do Brasil não vivenciamos integralmente a adoção do modelo japonês (toyotismo). Aqui convivem empresas organizadas sob o modelo taylorista/fordista, outras que mesclam as duas concepções e várias que procuram se adequar ao modelo de flexibilidade e produção japonês. A importância desses apontamentos reside no fato de entendermos que o discurso de adequação e reformulação curricular, expresso pelos PCNs e seus Temas Transversais, não representa, de forma geral, a realidade de necessidades específicas da organização do trabalho brasileiras. Ao enfatizar o modelo japonês como parâmetro, os PCNs acabam cumprindo com um papel de desserviço na preparação do trabalhador, diferentemente do que vem proclamando a legislação apontada na pesquisa. Reafirmam, também, a visão liberal de escola propulsora de progresso econômico e social, pois, ao não ter as condições objetivas para se projetar na divisão internacional do trabalho como país produtor de tecnologias em larga escala, tal qual os países mais desenvolvidos economicamente, o discurso liberal do empresariado brasileiro acaba utilizando-se da antiga idéia de forjar o progresso material pela via de acesso à escola para todos os trabalhadores.

Isso fica evidente ao analisarmos as posições de Silva Filho (1994) que, enquanto coordenador de projetos na área educacional e assessor da presidência da Gazeta Mercantil, participou de um projeto do governo federal, que delegava aos empresários brasileiros a responsabilidade de pensar a educação do trabalhador. Segundo o autor, foi criado por decreto presidencial<sup>39</sup>, um Comitê de Educação da Comissão Empresarial de Competitividade (CEC). Esse Comitê era composto por 210 empresários, representando os segmentos do setor produtivo de todos os estados brasileiros. Os empresários tinham como preocupação comum o ensino técnico de 2º e 3º graus, daí o seu papel no Comitê, de deixar claro para os integrantes a importância do ensino fundamental, enfatizando a necessidade de repensar esse nível de ensino, já que era ali onde se encontrava o “gargalo do sistema educacional brasileiro” (Idem, p. 87).

Interessantemente, ao historicizar um pouco o papel da educação na preparação de mão-de-obra, o autor acaba expressando a visão que os empresários têm da escola, quanto à qualificação do trabalhador. Fica claro que a escola não é vista por eles como a responsável por

---

<sup>39</sup> O autor não especifica data da criação do Comitê.

esse processo, mas em função de uma ideologia que prega a educação escolar como mecanismo de promoção social e individual, acabam corroborando as retóricas salvacionistas da escola. Também se aproximam do entendimento de organismos internacionais, como UNESCO e Banco Mundial, ao fazerem a apologia do desenvolvimento de competências básicas para a qualificação do trabalhador em tempos globalizados. Vejamos.

No passado, os anseios da oferta (educadores) e a necessidades da demanda (empresários) eram conflitantes. A escola única com qualidade igual para todos não era necessária, pois, na primeira etapa do processo de industrialização, foi possível a países como o nosso estabelecer um parque industrial razoável, contando com uma base estreita de mão-de-obra qualificada, somada a um contingente enorme de trabalhadores pouco educados e mal preparados para enfrentar desafios mais complexos.

Hoje, no entanto, a realidade é outra. Predominam as altas tecnologias de produção e informação, e nenhum país se arrisca a entrar em competição por mercados internacionais sem haver antes estabelecido um sistema educacional onde a totalidade da população, e não só a força de trabalho, tenha atingido um mínimo de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade. Na maioria dos países europeus, foi preciso um século para que atingisse essa performance, no Japão 70, na Coreia e Taiwan menos de 30 e em Cingapura menos de 20.

Para se integrar no contexto da época atual e exercer eficazmente um papel na atividade econômica, o indivíduo tem que, no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna.

Essas competências são imperativas não só para o trabalhador mas também, para o indivíduo e o cidadão.

Procuramos com esse discurso mostrar que hoje os anseios dos educadores – escola única, voltada para o desenvolvimento pessoal, a preparação para a cidadania e a preparação para o trabalho – vai de encontro às necessidades dos empresários (grifo nosso) (Idem, p. 87).

Contraditoriamente a essa posição, uma pesquisa coordenada por Lombardi (2003), deixou claro que o discurso de necessidade da escola para qualificar o trabalhador é, muitas vezes, falacioso. Em Caçador/SC foram realizadas entrevistas com empresários, donos de indústrias exportadoras, que produzem as suas mercadorias utilizando-se de tecnologias de ponta, os quais afirmaram não precisar de trabalhador com muita escolarização para atuar no manuseio das máquinas. O treinamento que eles precisam é dado na própria indústria, daí que o discurso de formação pela escola acaba não tendo um papel tão importante como os documentos oficiais afirmam. Para os empresários entrevistados, saber o básico, ler, escrever e contar é mais do que o necessário. Podemos inferir que as tais competências mais “complexas” deverão ser adquiridas por grupos de trabalhadores ligados à gestão do trabalho.

Retomando a discussão das mudanças na organização do trabalho, Machado (1994) aponta que o desenvolvimento das forças produtivas se expressa na produção de novos conhecimentos, no aperfeiçoamento da experiência produtiva e dos hábitos de trabalho. Se no passado a mecanização da produção significou a substituição do trabalho manual pelas máquinas, atualmente a microeletrônica e a automatização representam novas possibilidades para a técnica maquinizada. Em consequência, altera-se a organização da produção do trabalho que enfatiza, agora, formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas e flexíveis. Se no sistema taylorista/fordista identificamos o trabalho parcelado e fragmentado como sua principal característica, no modelo japonês a ênfase está na introdução da racionalidade sistêmica e no fracionamento do trabalho, atribuídos a pequenos grupos de trabalhadores que são responsáveis por tarefas específicas. Apesar da aparente idéia de espaço democrático nas relações de trabalho, a autora nos alerta que o objetivo último dessa abordagem é servir ao incremento do processo produtivo capitalista (Idem, p. 171 – 175).

Para isso, o discurso da aquisição e aprendizagem de competências cognitivas como mecanismo fundamental na qualificação do trabalhador toma vulto. Hirata (1994) afirma que o modelo de desenvolvimento da produção no quadro de acumulação fordista tinha como princípio a fabricação em massa de bens padronizados pelo uso de máquinas especializadas e não flexíveis. O trabalhador desse modelo era apenas semiqualficado, exigindo que ele cumprisse rigorosamente as normas operatórias, segundo um “one best way”, a prescrição de tarefas e a inevitável disciplina no cumprimento delas, o seu isolamento e a proibição de diálogos durante o desenvolvimento do trabalho em linha.

Em contrapartida, o modelo de especialização flexível tem como plano de organização a figura da fábrica flexível, ou seja, no plano da hierarquia das qualificações o operário prudhoniano<sup>40</sup> e no plano da mobilidade dos trabalhadores, o trabalhador temporário, isto é, “a possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função da conjuntura (R. Boyer **apud** HIRATA, 1994, p. 129)”. O modelo flexível apresenta como princípio a superação da crise da produção de massa fordista, tendo como ideal a volta a um trabalho artesanal, qualificado e marcado pela colaboração entre *menagement* e operários multifuncionais.

---

<sup>40</sup> Figura do trabalhador homem como encarnando a visão universal de todo trabalhador. Não leva em consideração as relações de gênero e a divisão entre os sexos que atravessa a sociedade (Cf. HIRATA, 1994, p. 134).

Salerno (1994) chama a atenção para a necessidade de distinção entre o trabalhador multifuncional e o multiqualificado:

... enquanto o primeiro se caracteriza por operar mais de uma máquina com características semelhantes – o que pouco lhe acrescenta em termos de desenvolvimento e qualificação profissional<sup>41</sup> - o segundo desenvolve e incorpora diferentes habilidades e repertórios profissionais. Trata-se, portanto, de duas visões sobre o trabalho: uma aditiva (adicionar mais tarefas às anteriores, visando geralmente à intensificação do trabalho); e outra integrativa (definir o papel dos trabalhadores diretos, ao invés de especificar-lhes as tarefas) (Idem, p. 59).

(...) Em termos concretos, temos a diferença entre a polivalência multifuncional e a multiqualificada, entre esquemas onde o planejamento do trabalho é externo aos seus executantes<sup>42</sup> e entre esquemas onde a definição de como produzir (em termos de método de execução do trabalho) é prerrogativa do operariado, como na proposta sócio-técnica e desdobramentos que a aprofundam (Idem, p. 60).

Para Hirata (1994), as características do trabalho da empresa japonesa rompem com o modelo taylorista e fordista, já que enfatizam as capacidades do operário de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de administrar a produção e a qualidade, de consertar, de ser operário de produção e de manutenção ao mesmo tempo, de ser inspetor de qualidade e engenheiro. Dito isso, afirma que a passagem de um paradigma para outro se coloca a partir do debate da formação do trabalhador, tendo como entendimento as categorias de qualificação e de competência.

O debate foi aberto, segundo a autora, por H. Braverman no início dos anos de 1970. Esse teórico afirmava que ocorreria uma desqualificação indiscutível do trabalhador, de forma gradual e progressiva, em função do aprofundamento da divisão do trabalho na sociedade capitalista. A tese do autor apontava para a afirmação de que com a modernização tecnológica ocorreria uma polarização de qualificações criando, assim, uma massa de trabalhadores desqualificados e outra de trabalhadores superqualificados. Dessa maneira, as novas tecnologias reforçariam a divisão do trabalho e a desqualificação do trabalhador (Idem, p. 130 – 131).

A partir dos anos da década de 1980, Hirata afirma que estudos feitos, sobre a introdução de novas tecnologias e o seu impacto na qualificação do trabalhador, constataram que

---

<sup>41</sup> “Um operador de máquina que opere *n* equipamentos semelhantes numa empresa é visto no mercado de trabalho como operador de máquina, função considerada “semiqualficada”, não mudando sua situação; seu próximo emprego tende a ser de operador, até mesmo de uma única máquina. Configura-se, neste caso de polivalência multifuncional, um processo de intensificação do trabalho (SALERNO, 1994, p. 59)”.

<sup>42</sup> “Norma básica introduzida por Taylor no começo do século, como na definição da tarefa a ser executada por um polivalente multifuncional numa célula de produção (Idem, p. 60)”.

ocorreu uma requalificação dos operadores ou reprofissionalização, em função do uso da automatização e da microeletrônica nas indústrias. Essa requalificação estaria diretamente relacionada ao novo modelo organizacional das indústrias, que exige do trabalhador atitudes bem diferentes daquelas do modelo taylorista e próximas do modelo japonês. A requalificação, agora, rompia com o modelo de qualificação explicitado por Braverman, introduzindo o *modelo de competências* para expressar a formação do trabalhador.

Que interessante! Justamente no momento que o capitalismo começou a implementar o ideário neoliberal em países como EUA e Inglaterra e onde se tenta veicular uma ideologia homogeneizadora, sob a égide da globalização do capitalismo, surge um “novo” paradigma de qualificação do trabalhador. Podemos perceber as investidas do capital para dar respostas às suas crises cíclicas, bem como a necessidade de justificar aos trabalhadores o porquê da falta de trabalho, de baixos salários, da não divisão da riqueza social produzida. O problema e a solução, de acordo com a ótica do capital, estariam então em rearranjar a organização do trabalho, em requalificar o trabalhador que não está preparado para atuar em espaços automatizados, em dar uma educação escolar condizente para qualificá-lo para tanto; ou seja, desenvolvendo as competências necessárias para o trabalho, após uns 11 ou 12 anos de escolarização obrigatória, quem sabe o “futuro” trabalhador possa ganhar seu “pão de todo o dia”.

Segundo Hirata (1994), a competência é uma noção oriunda do discurso empresarial e apropriada por sociólogos e economistas, mas ainda é uma noção muito imprecisa. Enfatiza, entretanto, que a discussão da competência está marcada política e ideologicamente por suas origens e, no seu entendimento, também está ausente a idéia de relação social, que define a noção de qualificação para muitos estudiosos, como é o entendimento dela e de outros franceses (Kergoat e M. Freyssenet). A noção de qualificação, dessa maneira,

... foi ressaltada por esses últimos estudiosos, que salientaram a sua multidimensionalidade: qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho, e que serve de base ao sistema de qualificações na França; qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera – essa noção de qualificação sendo, por sua vez, suscetível de decomposição em “*qualificação real*” (conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares, sociais) e “*qualificação operatória*” (“potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho”, cf. M. Saily in A. Lerolle, 1992: 7); finalmente, a dimensão da “*qualificação como uma relação social*”, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da

distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (Cf. D. Kergoat, 1984: 27) (Idem, p. 132).

O novo modelo de competências, então, corresponderia a um modelo pós-taylorista, que assenta seu entendimento na crise da noção de postos de trabalho. Entretanto, a autora nos alerta que assumir o modelo de competências sem pôr em prática soluções negociadas entre os trabalhadores poderá dificultar as relações de trabalho, já que o novo modelo fala em participação na gestão da produção, em trabalho de equipe e em maior envolvimento nas estratégias de competitividade das empresas sem, contudo, ter uma compensação salarial para a utilização das ditas competências dos trabalhadores (Idem, p. 133). No nosso entendimento, o aumento de produção e conseqüente lucro que esse tipo de gestão do trabalho está implementando, camufla a antiga noção de mais-valia, apontada por Marx e claramente percebida no modelo toyotista/fordista, escamoteando, assim, a apropriação cada vez em maior escala do salário do trabalhador. E Hirata (1994), na sua abordagem, deixa implícito o que acabamos de afirmar.

Nesta nova empresa, “a qualificação, correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a se desfazer” (P. Rolle, 1985: 35), na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. Às exigências do posto de trabalho se sucede “um estado insustentável da distribuição de tarefas” onde a colaboração, o engajamento, a mobilização, passam a ser as qualidades dominantes. A imprecisão – o avesso mesmo da codificação que representa a classificação (dos cargos) – marca, assim, a noção de competência. Como diz A. Lerolle analisando essa noção: “A referência às aptidões pessoais necessárias aos empregos não é certamente uma novidade. Parece entretanto que a parte destas capacidades gerais e mal definidas tende a crescer com a aceleração das variações da organização e das atribuições (de cargos). Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por ‘saber ser’” (A. Lerolle, 1992: 5) (Idem, p. 133).

Quanto ao terceiro pilar do Relatório Delors, *aprender a viver juntos*, o documento afirma que ele representa um dos maiores desafios para a educação. O mundo atual convive com a esperança no progresso da humanidade e com seu oposto, a violência. O século XX apontou em sua história um potencial destruidor sem precedentes, bem como conflitos por toda parte. Como então fazer que a educação seja capaz de evitar os conflitos e resolvê-los pacificamente? E a Comissão responde se perguntando:

... desenvolvendo o conhecimento, das suas culturas, da sua espiritualidade?  
(...)

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida,

a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (DELORS, 2001, p. 96 – 97).

Através, então, de projetos comuns, as diferenças e os conflitos tendem a desaparecer. À educação fica a responsabilidade de transmitir conhecimentos sobre a diversidade humana e, ao mesmo tempo, fazer com que as pessoas compreendam suas semelhanças e a interdependência de todos os seres do planeta. É o que diz o documento, ensejando a questão da tolerância, questão também já debatida no presente trabalho.

Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos.

Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis a educação do século XXI (Idem, p. 97 – 98).

É claro, portanto, que os PCNs buscam também no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o subsídio para implementar a reforma educacional. Pautam-se, para isso, no direito de cada indivíduo receber educação como forma de tornar-se cidadão. Dizem, então, qual o tipo de formação oferecida.

... toda pessoa - criança, adolescente ou adulto - deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental..., 1998, p. 17).

Aqui também apontamos a “semelhança” com o Relatório da UNESCO (Delors). Eles utilizam até mesmo a seqüência de argumentos e idéias que é vista no documento (Cf. DELORS, 2001, p. 11 – 32).

O texto dos PCNs ressalta que a educação também está na pauta de atenção do governo brasileiro. Como já foi apontado, seguindo os compromissos assumidos em eventos internacionais como o da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia (1990), assim como o fato de ser signatário da Declaração de Nova Delhi, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003) e aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Estabelecendo, então, um paralelo entre a conjuntura mundial e a brasileira, os PCNs, fruto dessa política educacional, apontam as linhas gerais em que se basearam e justificaram a reforma educativa empreendida no Brasil:

- neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudesse fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência;
- embora a “modernização” no Brasil tenha acontecido de forma surpreendentemente rápida, pela importação de bens tecnológicos, ela não se fez acompanhar da construção de uma consciência em torno de um desenvolvimento auto-sustentado;
- ao lado de um progresso material “milagroso”, a injusta distribuição de renda aprofundou a estratificação social, fazendo com que parte considerável da população não tenha condições de fazer valer seus direitos e seus interesses fundamentais, tornando mais agudo o descompasso entre progresso econômico e desenvolvimento social<sup>43</sup>;
- situações conflituosas foram emergindo como válvula de escape das injustiças acumuladas nos planos econômico e social: violência no campo e na cidade, segregação entre grupos sociais, preconceitos de vários tipos, consumo de drogas;
- ao lado de uma enorme ampliação dos recursos de comunicação e informação, especialmente nos grandes centros, a solidariedade é pouco vivida nessas comunidades, assim como pouco cultivados aos bens culturais e locais;
- embora os recursos naturais brasileiros sejam de grande importância para todo o planeta, levando-se em conta a existência de ecossistemas fundamentais, como as florestas tropicais, o pantanal, o cerrado, os mangues e restingas e até de uma grande parte da água doce disponível para o consumo humano, é preocupante a forma como eles ainda são tratados. Produtores, em geral, pouco conhecem e valorizam o ambiente em que atuam. A extração de determinados tipos de bens

---

<sup>43</sup> Percebam a questão dos Temas Transversais propostos. Será pela conquista da “cidadania ativa”, ensinada na escola, que o indivíduo terá como conhecer seus direitos e deveres, fazendo valer as conquistas sociais...

traz lucros para um pequeno grupo de pessoas, que muitas vezes nem são habitantes da região e levam a riqueza para longe e até para fora do país, deixando em seu lugar uma devastação que custará caro à saúde da população e aos cofres públicos;

- por outro lado, a degradação está também nos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se insere a maior parte da população brasileira e nos quais a fome, a miséria e a baixa qualidade de vida estão fortemente presentes;
- o exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós;
- o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental..., 1998, p. 19 -21) .

Fazendo a análise da conjuntura brasileira, os PCNs encaram a educação como agente de extrema importância, mais especificamente, como linha de frente no combate à exclusão social, promovendo a integração de todos os brasileiros, bem como instrumento fundamental para a construção da cidadania. A sociedade brasileira está demandando uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para formar cidadãos críticos, autônomos, participativos, que atuem em suas vidas com competência, com dignidade e com responsabilidade (Idem, p. 21). Está mais que clara a visão salvacionista atribuída à educação escolar.

No documento, a escola é considerada fundamental para proporcionar um conjunto de práticas, com o propósito de garantir aos alunos a apropriação de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Os conhecimentos que a escola oferece devem estar relacionados com o trabalho; conseqüentemente, a máxima “*aprender a aprender*” direciona-se para a máxima “*aprender determinados conteúdos*” que façam sentido para a vida presente. Hoje não basta preparar o estudante para as especializações tradicionais. Cabe à escola formar o aluno, tendo em vista o desenvolvimento de suas capacidades, em função dos novos saberes produzidos e que demandam outro tipo de profissional (Idem, p. 43 - 44).

Para que isso ocorra, é necessária a utilização de metodologias que priorizem a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, bem como a construção da capacidade de argumentação que capacite o estudante

a controlar os resultados desse processo. As metodologias também devem desenvolver o espírito crítico e a criatividade.

Metodologias que favoreçam essas capacidades favorecem também o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho (Idem, p. 44 - 45).

Para além da importância das metodologias, estão definidos os objetivos do ensino fundamental, tal qual explicitados nos PCNs dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, já analisados neste trabalho.

Os Parâmetros dos dois últimos ciclos introduzem a abordagem dos conteúdos por “áreas” de conhecimento. São elas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. As áreas, segundo o documento, constituem-se em importantes marcos de leitura e interpretação da realidade e são essenciais para garantir a participação autônoma do cidadão na sociedade. As diferentes áreas, com conteúdos selecionados em cada uma delas, bem como o tratamento transversal de questões sociais, constituem-se numa representação ampla e plural dos campos de conhecimentos e da cultura de nosso tempo, que devem ser assimiladas para garantir o desenvolvimento de todas as capacidades, expressas nos objetivos do ensino fundamental (Idem, p. 58).

É importante ressaltar que os PCNs explicitam as concepções de ensino e de aprendizagem, subjacentes à constituição desse modelo curricular. Afirmam que, durante muito tempo, a pedagogia valorizou o conhecimento que deveria ser ensinado, dando autonomia a esse ensino e criando metodologias próprias, deixando de lado o processo de aprendizagem. Em decorrência, os fracassos escolares em função da falta de aprendizagem foram apontados em pesquisas, que mostraram a necessidade de uma revisão teórica para explicitar como o sujeito conhece, dando novo significado às relações entre ensino e aprendizagem. Para tanto, os Parâmetros partem de um modelo de processo ensino-aprendizagem que chamam de “construtivista”. É em uma nota de rodapé que identificam o modelo construtivista que estão adotando. Vejamos:

A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva

construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a *teoria genética*, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a *teoria da atividade*, nas formulações de Vygotsky (sic), Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a *teoria da aprendizagem verbal significativa*, de Ausubel, e seus desdobramentos em outras teorias. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao conhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência<sup>44</sup> (Idem, p. 71).

A questão dos conteúdos que devem ser valorizados pela escola também é discutida. Partindo da afirmação de que, tradicionalmente, a organização dos conteúdos foi marcada pela linearidade e pela segmentação dos assuntos propõem, para que a aprendizagem possa ser significativa, conteúdos analisados e apresentados como uma “rede de significados”, que tem como premissa que compreender é dar significado e apreender, é ver objetos ou acontecimentos em suas múltiplas relações. A ideia de conhecer assemelhar-se-ia a tecer uma teia de significados<sup>45</sup>. O desenho curricular, então, deve ser:

... composto de uma pluralidade de pontos, ligados entre si por uma pluralidade de ramificações ou caminhos, em que nenhum ponto (ou caminho) é privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles. Nem sempre um caminho “mais” curto é aquele que leva em conta o processo de aprendizagem dos alunos. Trilhando percursos ditados pelos significados, há condições de se fazer com que o estudo dos diferentes conteúdos seja significativo para os alunos e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo (Idem, p. 75).

Como nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, nos dois últimos os conteúdos são divididos por natureza conceitual, procedimental e atitudinal. E é dos temas transversais dos dois últimos ciclos, que podem ser nomeados de conteúdos de natureza atitudinal, que estaremos tratando a seguir.

---

<sup>44</sup> Duarte (s.d.) discute esse ecletismo e mostra a fundamentação dessa perspectiva construtivista na chamada pós-modernidade, que traz uma forte dose de irracionalismo. Também o livro de Doll Jr. (1997), que trata do currículo pós-moderno, traz a afirmação de que Piaget e Dewey foram “precursores” da chamada visão pós-moderna.

<sup>45</sup> Teorias como a de Edgar Morin – teoria da complexidade – endossam essa abordagem. Também poderíamos dizer que tal perspectiva identifica-se com a vertente fenomenológica, a hermenêutica ou teoria do discurso.

## 2.6 Os Temas Transversais dos dois últimos ciclos do ensino fundamental

Os PCNs, que tratam dos temas transversais para os dois últimos ciclos do ensino fundamental trazem uma interessante visão sobre direitos individuais e coletivos. Tomando a Constituição de 1988 como expressão histórica da fundamentação do Estado brasileiro, bem como do elencamento dos direitos civis, políticos e sociais do cidadão, os PCNs afirmam que:

Tradicionalmente considerava-se que direitos humanos e liberdades fundamentais eram direitos individuais, próprios de cada ser humano, mas não das coletividades. Atualmente cresce o consenso de que alguns direitos humanos são direitos essencialmente coletivos, como o direito a paz e a um ambiente saudável. Muitos dos direitos que reclamam os povos indígenas, por exemplo, são tanto individuais quanto coletivos, como o direito à terra e seus recursos, o de não ser vítimas de políticas etnocidas e o de manter suas identidades e suas culturas (**Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, 1998, 19).

Ora, se alguns direitos são individuais ou são coletivos, a cidadania deve ser compreendida como “produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições (Idem, p. 19).” Diretamente ligada a essa noção de cidadania, a democracia é “entendida em sentido mais amplo, (...) é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais (Idem, p. 20).” A noção de cidadania amplia-se, então, para a já comentada, “cidadania ativa”.

Segundo o documento, a relação educativa é uma relação política, daí as questões ligadas à democracia estarem presentes tanto na escola quanto na sociedade. E quando se elege a cidadania como eixo da educação escolar, tem-se o cuidado de não reproduzir práticas sociais que desrespeitem essa noção. É necessário um projeto político-pedagógico que faça opção por determinadas metodologias, conhecimentos e outros, com a participação da comunidade escolar.

A concretização desse projeto passa pela compreensão de que as práticas pedagógicas são sociais e políticas e de que não se trata de educar para a democracia – para o futuro. Na ação mesma da educação, educadores e educandos estabelecem uma determinada relação com o trabalho que fazem (ensinar e aprender) e a natureza dessa relação pode conter (em maior ou menor medida) os princípios democráticos.

A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em

como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, no reconhecimento dos alunos como cidadãos, na relação com o conhecimento (Idem, p. 23).

Contraditoriamente a esse discurso “democrático”, que supõe a gestão autônoma da escola, a política educacional brasileira propôs, de “cima para baixo”, uma reforma curricular – os PCNs – e uma nova LDBEN entre outros, que acabam apontando para uma relação de dependência com os Organismos Internacionais, financiadores de grande parte do investimento em educação básica aqui no Brasil, como evidenciado no primeiro capítulo desta pesquisa.

A questão do conteúdo do conhecimento é fundamental para os PCNs, como já foi dito anteriormente. Eles não podem ser apresentados aos alunos abstratamente, sem ligação com a realidade e aprendidos apenas para “passar de ano”. Os conhecimentos devem servir de instrumento para que o aluno reflita sobre as coisas e possa mudar o rumo de sua própria vida. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem, a didática, os métodos, a organização do tempo e do espaço, entre outros, contribuem para favorecer ou não a autonomia do aluno e o aprendizado da cooperação e da participação social, mecanismos fundamentais para a formação de cidadãos (Idem, p. 24).

O projeto político-pedagógico deve levar a escola a contribuir para a transformação da sociedade. Para tanto, deve ser orientado pelas seguintes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (Idem, p. 24).

É importante ressaltar que, por mais que os Parâmetros Curriculares mantenham as tradicionais áreas de conhecimentos como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia etc, a ênfase na formação de valores é cada vez mais evidente. Todo o peso está sendo jogado para que a educação escolar forme indivíduos para viverem “pacificamente” nesse momento histórico marcado pela globalização, pela ideologia neoliberal etc.. A formação dos mesmos deve ser uma formação “cidadã”, reforçada em valores sociais e morais, como é o caso daqueles chamados de temas transversais.

Já quanto aos temas transversais adotados pelos Parâmetros, a escolha seguiu critérios que, de certa maneira, contradizem o princípio de que eles são apenas sugestões de conteúdos que

podem ser trabalhados pela escola. Na verdade, os temas estão sendo considerados como *prioritários*, palavra elegante que, no nosso entendimento, esconde a verdadeira ênfase: *obrigatórios*. Vejamos quais foram esses critérios:

- **Urgência social**

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.

- **Abrangência nacional**

Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade<sup>46</sup>.

- **Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental**

Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.

- **Favorecer a compreensão da realidade e a participação social**

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante de questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (Idem, p. 26).

E o que vem a ser *transversalidade*? Segundo o documento analisado, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais de conhecimento. Eles referem-se aos processos que são vividos pela sociedade de forma intensa – comunidades, famílias, alunos e educadores – e vivenciados em seus cotidianos. Os Temas Transversais são:

... questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (Idem, p. 26).

Os PCNs deixam claro que as várias áreas do conhecimento também educam em relação às questões sociais, seja por meio de concepções e valores veiculados por seus conteúdos, pelo critério de avaliação e pela metodologia utilizada nos trabalhos escolares, ou pelas situações didáticas que vivenciam os alunos. Entretanto, a complexidade dos Temas Transversais, segundo

---

<sup>46</sup> Acrescentem! Para além dos conteúdos definidos pelos PCNs se pode ter outros, mas não se pode escolher outros!

os Parâmetros, faz com que as áreas de conhecimento não dêem conta de explicá-los isoladamente. São necessários conhecimentos que atravessem todas as áreas do saber.

Por exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e que a escola não tenha trabalho nenhum nesse sentido, a Literatura, a Geografia, a História e as Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente, valorizam ou desvalorizam determinadas idéias e ações, explicitam ou não determinadas questões, tratam de determinados conteúdos; e, nesse sentido, efetivam uma “certa” educação ambiental. A questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros (Idem, p. 27).

Dessa forma, os Parâmetros dizem que experiências pedagógicas brasileiras e internacionais indicam que os trabalhos com educação ambiental, com direitos humanos, com saúde e com orientação sexual, devem ser questões abordadas continuamente, sistematicamente, integradamente, distinguindo-se, portanto, de áreas ou disciplinas. A forma de integração dessas questões no currículo é denominada de transversalidade. Com isso, pretende-se que os temas transversais façam parte de todas as áreas do conhecimento escolar, relacionando-se às questões da atualidade e também orientando o convívio escolar .

Por exemplo, a área de Ciências Naturais inclui a comparação entre os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética). (...) Não se trata, portanto, de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas (Idem, p. 27).

O texto do documento também sugere que os conhecimentos a ser apreendidos estejam articulados em torno de um tema. Por exemplo: para o entendimento do que vem a ser saúde e como preservá-la, o aluno deverá ter alguns conhecimentos sobre o corpo humano, conteúdo da área de Ciências Naturais; sobre Meio Ambiente, para entender que saúde depende de qualidade do meio em que vivem; sobre Língua Portuguesa, para saber ler jornal e folhetos, já que informações referentes à saúde são veiculadas o tempo todo; sobre Matemática, para poder compreender tabelas e dados estatísticos com informações relativas à saúde pública etc.

Vejam a inversão na visão de currículo: os Temas Transversais são os conhecimentos principais e os conteúdos das várias áreas devem servir para o trabalho com eles. O documento

desloca o debate do conteúdo a ser ensinado para a forma de ser ensinado. Essa inversão foi uma tática com clara perspectiva política e ideológica, já utilizada pelos defensores das propostas escolanovistas, quando discutiram o “fracasso escolar” advindo das técnicas e métodos da escola tradicional, desde os idos da década de 1920 aqui no Brasil<sup>47</sup>.

Ao professor, agora, cabe a tarefa de organizar os conteúdos das várias áreas em torno das temáticas escolhidas, atentando para não isolá-las e para enfatizar o exercício da cidadania. Para não isolar e compartimentar o processo de ensino e de aprendizagem, as áreas e temas deverão ter a seguinte relação:

- as diferentes áreas contemplem os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem;
- haja um momento em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las (Idem, p. 28).

A transversalidade, referendada nos Parâmetros, tem uma proposta de organização para o trabalho escolar apoiada em quatro pontos:

- os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
- a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;
- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
- a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e que continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Muitas vezes essas questões são vistas como sendo de “natureza” dos alunos (eles são ou não são respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens (maiores) ou quando adultos. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante

---

<sup>47</sup> Para maior aprofundamento desse debate ver Saviani (1983) e (2001).

toda a escolaridade e que a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente (Idem, p. 29).

Para clarear conceitualmente a transversalidade, o documento traz a discussão dessa perspectiva e da interdisciplinaridade. A transversalidade e a interdisciplinaridade fundamentam-se na crítica da visão de conhecimento que trata a realidade como um conjunto de dados estáveis, “sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado”. As duas consideram a **complexidade do real e a importância de valorizar a teia de relações** (grifo nosso), que têm aspectos variados e contraditórios. São diferentes, também, pois a interdisciplinaridade diz respeito a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento e a transversalidade refere-se primordialmente à didática.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade (Idem, p. 30).

Os PCNs consideram que a transversalidade, na prática pedagógica, acaba alimentando a interdisciplinaridade e vice-versa. Os Temas Transversais pressupõem a inter-relação dos objetos do conhecimento, o que não deixa o trabalho pedagógico tomar uma perspectiva disciplinar rígida, daí poder dizer que ele complementa a interdisciplinaridade.

## **2.7 A concepção de conhecimento dos PCNs e Temas Transversais: o paradigma da complexidade**

A proposta teórica de Edgar Morin, conhecida como teoria da complexidade<sup>48</sup>, tem encontrado grande simpatia nos meios acadêmicos, especialmente na área educacional. Sua perspectiva é uma das fontes teóricas inspiradoras da visão de conhecimento, divulgada pelos PCNs. Nas análises desse autor vislumbramos muitas das justificativas do movimento da pós-modernidade, que expressa a discussão de rompimento paradigmático das ciências, problemática presente nos Parâmetros e já anteriormente apontada.

A noção de “complexidade” tem sido discutida aqui no Brasil a partir de teorizações de Morin que, resumidamente, parte do princípio de que os conhecimentos produzidos pelas ciências modernas, com sua necessidade de explicações lógicas e certas, não dão conta de explicitar a “complexidade do real”. Lima (2003) apresenta um quadro explicativo da relações do pensamento de Morin. O autor aponta: a) as expressões/frases associadas com a abordagem, como: complexidade, incertezas, incompletude, acaso, transpenetração (relação todo parte segundo Pascal), junção/ligar/religar; b) os conceitos chaves associados com o paradigma: ordem, desordem, organização, transdisciplinaridade, multidimensional, pensamento complexo, auto-eco-organização, antropossociologia; c) a filiação teórica: princípio dialógico e translógico (“integração da lógica clássica levando-se em conta os seus limites”), princípio da *Unitas Multiplex* (“escapando à Unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reducionismo)”), teoria dos sistemas, teoria da informação, conceito de auto-organização. Para Lima, Morin teria como objetivos: “romper com o conhecimento parcelar, reducionista e simplificador e promover uma via que considera a confusão, a incerteza no pensar e fazer científico de maneira multidimensional (Idem, p. 73)”.

A perspectiva “transdisciplinar” de conhecimento, que Morin defende, faz a crítica e, na seqüência, propõe a superação da forma de produzir e de divulgar o conhecimento, diferentemente de como vem sendo produzido e divulgado o conhecimento na modernidade.

Na perspectiva transdisciplinar de Morin, a ciência tornou-se de tal forma “burocratizada” e “cega” que resiste e rejeita quaisquer questionamentos, caracterizando-os como “não-científicos” se não corresponderem ao modelo convencionalmente estabelecido, nisto reside sua “incapacidade de controlar, de prever; e mesmo, de conceber o seu papel, ... sua capacidade de integrar, de articular, de reflectir (sic) os seus próprios conhecimentos” (Ibidem, p.76). Por isso uma idéia simplista,

---

<sup>48</sup> Outros autores que comungam do entendimento sobre o “paradigma da complexidade”: L. H. O. Carvajal – *Historia de las civilizaciones* -, D. Bohm – *A ordem implícita e a ordem superimplícita* -, I. Prigogine e I. Stengers – *A nova aliança: metamorfoses da ciência*.

disjuntiva e reducionista de ciência como o modelo convencional preconiza, traz implícita em si uma visão fragmentada e fragmentária do mundo. Nesse contexto, Morin apregoa que há que se considerar a incerteza e também o acaso na ciência, pois assim como o próprio pensamento, essa apresenta consideráveis tramas de complexidade, conseqüentemente, “a verdade da ciência não está unicamente na capacitação das verdades adquiridas, na verificação das teorias conhecidas, mas no caráter aberto da aventura que ... hoje exige a contestação das suas próprias estruturas de pensamento” (Morin apud LIMA, 2003, p. 71 – 72).

Lima nos esclarece que, para pensar a transdisciplinaridade, é necessário fazer a necessária distinção entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. As duas noções só confirmam as fronteiras e trocas entre o conhecimento, tornando-o insuficiente para a compreensão do ser e do saber. A disciplinaridade fragmenta a educação através de seus currículos mínimos, autonomizando as áreas do conhecimento de forma unilateral. A interdisciplinaridade, por outro lado, pretende estabelecer um elo de ligação entre as disciplinas, mas mantendo cada uma com sua particularidade. Dessa maneira, somente a transdisciplinaridade, tendo como suporte o paradigma da complexidade, poderá orientar a educação na construção do conhecimento multidimensional (*Unitas Multiplex*) (Idem, p. 81).

A transdisciplinaridade, então, é definida como

... a transpenetração de conhecimentos, promovendo articulações, transformações e processos polirrelacionais, onde cada elemento liga-se e religa-se ao outro de forma hologramática, recorrente e dialógica, considerando suas incertezas, turbulências e acaso, cujo objetivo maior é promover a concepção de uma consciência reflexiva dinâmica dentro da ética do conhecimento complexo... (Idem, p. 82)

O pensamento “complexo” de Morin parte da idéia de rompimento com um “saber fragmentado”, proveniente da ciência clássica que, através de seu princípio de explicação, reduz o “cognoscível ao manipulável, distinguindo e separando a relação parte todo. O pensamento complexo tem como princípio a

...necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, “é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”. Ele se esforça por abrir e desenvolver amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização, para conceber, na sua especificidade, em cada um dos seus níveis, os fenômenos físicos, biológicos e humanos. Esforça-se por obter a visão poliocular ou poliscópica, em que, por exemplo, as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixem de ser incomunicáveis... Hoje, há que insistir fortemente na unidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão

incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida... (Morin, apud LIMA, 2003, p. 72).

Para Morin (2001) é necessário tomarmos consciência do caráter mutilador da organização do conhecimento, levando-nos à incapacidade de reconhecer e de apreender a complexidade do real, posto que ao longo da vida adquirimos cada vez mais conhecimentos sobre o mundo físico, biológico, psicológico e sociológico. A ciência, e ele está dialogando com a ciência moderna, estaria impondo métodos calcados na verificação empírica e lógica. Diz que as “luzes da Razão” rejeitam “nos antros do espírito mitos e trevas”, mas, contraditoriamente, percebe-se a disseminação do erro, da ignorância e da cegueira, juntamente com os conhecimentos. Para reverter esse quadro faz-se necessária uma tomada de consciência “radical” da questão:

1. A causa profunda do erro não está no erro de facto (falsa percepção) ou no erro lógico (incoerência), mas no modo de organização do nosso saber em sistemas de idéias (teorias, ideologias);
2. Existe uma nova ignorância ligada ao desenvolvimento da própria ciência;
3. Existe uma nova cegueira ligada ao uso degradado da razão;
4. As ameaças mais graves em que a Humanidade incorre estão ligadas ao progresso cego e descontrolado do conhecimento (armas termonucleares, manipulações de todas as espécies, desequilíbrio ecológico, etc.) (MORIN, 2001, p. 13 – 14).

Morin afirma que vivemos sob o império do paradigma da simplificação que tem como princípios a *disjunção*, a *redução* e a *abstração*. Para ele, Descartes seria o responsável pela formulação desse paradigma que se tornou mestre no Ocidente. Tal teoria colocava como princípio a separação do sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*), que dizia respeito à filosofia e à ciência e tinha como princípio as idéias “claras e distintas”, ou seja, o próprio pensamento disjuntivo. Esse paradigma foi dominante no pensamento ocidental desde o século XVII e foi responsável pelos grandes progressos da humanidade, bem como pelas mazelas que começaram a revelar-se no século XX (Idem, p. 17). Não há dúvidas que já está presente na fala de Morin toda a justificativa do discurso pós-moderno, como podemos constatar.

Lima (2003) apresenta um interessante quadro síntese onde aponta as diferenças fundamentais entre o que Morin está chamando de paradigma da simplificação e paradigma da complexidade.

QUADRO 9

Analogia entre o Paradigma da Simplificação e o Paradigma da Complexidade

PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE
1. Princípio de universalidade: “só há ciência geral”. Expulsão do local e do singular como contingente ou residuais.	1. Validade, mas insuficiência do princípio de universalidade. Princípio complementar e inseparável de inteligibilidade a partir do local e do singular.
2. Eliminação da irreversibilidade temporal, e, mais amplamente, de tudo que é eventual e histórico.	2. Princípio de reconhecimento e de integração da irreversibilidade do tempo na física (2º. princípio da termodinâmica, termodinâmica dos fenômenos irreversíveis) na biologia (ontogênese, filogênese, evolução) e em toda problemática organizacional (“só se pode conhecer um sistema complexo referindo à sua história e ao seu percurso” - Prigogine). Necessidade inelutável de fazer intervirem a história e o acontecimento em todas as descrições e explicações.
3. Princípio que reduz o conhecimento das organizações aos princípios de ordem (leis, invariâncias, constâncias, etc.).	3. Princípio da incontornabilidade da problemática da organização e – no que diz respeito a certos seres físicos (astros), os seres biológicos e as entidades antropossociais – da auto-organização.
4. Princípio de causalidade linear, superior e exterior aos objetos.	4. Princípio da causalidade complexa, comportando causalidade mútua inter-relacionada (Maruyama), inter-retroações, atrasos, interferências, sinergias, desvios, reorientações. Princípio da endo-exocausalidade para os fenômenos de auto-organização.
5. Soberania explicativa absoluta da ordem, ou seja, determinismo universal e impecável: as alacortiedades são aparências devidas à nossa ignorância. Assim, em função dos princípios 1,2,3,4 e 5, a inteligibilidade de um fenômeno ou objeto complexo reduz-se ao conhecimento das leis gerais e necessárias que governam as unidades elementares do que é constituído.	5. Princípio de consideração dos fenômenos segundo uma dialógica Ordem → desordem → interações → organização _____ → ← _____ Integração, por conseguinte, não só da problemática da organização, mas também dos acontecimentos aleatórios na busca da inteligibilidade.
6. Princípio de isolamento / separação do objeto em relação ao seu ambiente.	6. Princípio de distinção, mas não de separação, entre o objeto ou o ser e seu ambiente. O conhecimento de toda organização biológica exige o conhecimento de suas interações com seu ecossistema.
7. Princípio de separação absoluta entre o objeto e o sujeito que o percebe / conhece. A verificação por observadores / experimentadores diversos é suficiente não só para atingir a objetividade, mas também para excluir o sujeito conhecente.	7. Princípio de relação entre o observador / concebedor e o objeto observado / concebido. Princípio de introdução do dispositivo de observação ou de experimentação – aparelho, recorte, grade – (Mugur/Tachter) e, por isso, do observador / concebedor em toda observação ou

	experimentação física. Necessidade de introduzir o sujeito humano – situado e datado cultural, sociológica, historicamente – em estudo antropológico ou sociológico.
8. Ergo: eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico.	8. Possibilidade e necessidade de uma teoria científica do sujeito.
9. Eliminação do ser e da existência por meio da quantificação e da formalização.	9. Possibilidade e necessidade de uma teoria da autoprodução e da auto-organização, de introduzir e de reconhecer física e biologicamente (e sobretudo, antropológicamente) as categorias do ser e da existência.
10. A autonomia não é concebível.	10. Possibilidade, a partir de uma teoria da autoprodução e da auto-organização, de reconhecer cientificamente a noção de autonomia.
11. Princípio de confiabilidade absoluta da lógica para estabelecer a verdade intrínseca das teorias. Toda contradição aparece necessariamente como erro.	11. Problemática das limitações da lógica. Reconhecimento dos limites da demonstração lógica dos sistemas formais complexos (Gödel, Tarski). Consideração eventual das contradições ou aporias impostas pela observação / experimentação como indícios de domínio desconhecido ou profundo da realidade (Witthehead, Bohr, Lupasco, Gunther). Princípio discursivo complexo, comportando a associação de noções complementares, concorrentes e antagônicas.
12. Pensa-se inscrevendo idéias claras e distintas num discurso monológico.	12. Há que pensar de maneira dialógica e por macroconceitos, ligando de maneira complementar noções eventualmente antagônicas.
13. Princípio que reduz o conhecimento dos conjuntos ou sistemas ao conhecimento das partes simples das unidades elementares que os constituem.	13. Reconhecimento da impossibilidade de isolar unidades elementares simples na base do universo físico. Princípio que une a necessidade de ligar o conhecimento dos elementos ou partes dos conjuntos ou sistemas que elas constituem. “Julgo impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (Pascal).

(Idem, p. 76 – 77).

Como superação do paradigma criticado, Morin (2001) propõe a teoria da complexidade. Entretanto, afirma que para o intento será preciso dissipar duas “ilusões” que acabam cooperando para um desvio no entendimento do conhecimento complexo. A citação, a seguir, é elucidativa da visão de conhecimento proposto pelo autor.

A primeira é crer que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. A complexidade aparece certamente onde o pensamento simplificador falha, mas integra

nela tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as conseqüências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade.

A segunda ilusão é confundir complexidade e completude. Certamente, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo (que é um dos aspectos principais deste pensamento simplificador); este isola o que ele separa e oculta tudo o que liga, interage, interfere. Neste sentido o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas sabe, à partida, que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência (MORIN, 2001, p. 8).

Segundo Morin, para entender a teoria da complexidade é preciso entender a relação que se estabelece entre sujeito e objeto de conhecimento. De acordo com o autor, a ciência ocidental e seu legado positivista entendiam que os objetos de conhecimento existiam independentemente do sujeito, podendo ser observados e explicados enquanto tais. Para o positivismo, existia um universo de fatos objetivos livres de juízos de valores e de “deformações subjetivas” e que, graças ao método experimental, possibilitou o desenvolvimento da ciência moderna. Essa perspectiva apostava na natureza do real e do conhecimento. “Neste quadro, o sujeito quer o ‘ruído’, isto é, a perturbação, a deformação, o erro, que é preciso eliminar a fim de atingir o conhecimento objectivo, quer o espelho, o simples reflexo do universo objectivo (Idem, p. 59)”.

Para superar essa perspectiva, Morin recorre ao entendimento dado pela microfísica, que prega a relação sujeito e objeto de forma relacionada, mas incongruente um com o outro, pela cibernética e pelo conceito de auto-organização. Vejamos, então, como ele pensa o “sujeito reflexivo” e a relação que este estabelece com o objeto de conhecimento:

Se parto de sistema auto-eco-organizador e remonto, de complexidade em complexidade, chego finalmente a um sujeito reflexivo que não é outro senão eu próprio que tento pensar a relação sujeito-objecto. E inversamente se parto deste sujeito reflexivo para encontrar o seu fundamento ou pelo menos a sua origem, encontro a minha sociedade, a história desta sociedade na evolução da humanidade, o homem auto-eco-organizador.

Assim, o mundo está no interior do nosso espírito e este no interior do mundo. Sujeito e objecto, neste processo, são constitutivos um do outro. Mas isso não conduz a uma visão unificadora e harmoniosa. Não podemos escapar a um princípio de incerteza generalizada. Do mesmo modo que em microfísica o observador perturba o objecto, que por sua vez perturba a sua percepção, do mesmo modo as noções de objecto e de sujeito são profundamente perturbadas uma pela outra: cada uma abre uma brecha na outra. Há, vê-lo-emos, uma incerteza fundamental, ontológica sobre a relação entre sujeito e o meio, e só ela pode resolver a decisão ontológica absoluta (falsa) sobre a realidade do objecto ou a do sujeito. Uma nova percepção emerge da relação complexa do sujeito e do objecto, e do carácter insuficiente e incompleto de uma e outra noção. O sujeito deve

permanecer aberto, desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo; o próprio objecto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, e do outro sobre o seu meio, o qual, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para lá dos limites do nosso entendimento.

Esta restrição de conceitos, esta brecha ontológica, esta regressão da objectividade, do determinismo, parecem trazer, como primeira recolha, a regressão geral do conhecimento, a incerteza... (Idem, p. 64 – 65).

Para Morin, discutir a relação que se estabelece entre sujeito e objeto de conhecimento, é também tomar consciência das determinações e condicionamentos do meio. Assim, tomando como referência o que chama de ecossistema social, diz que para a produção de conhecimento é preciso considerar:

- a) o ponto de vista que, situando-nos no ecossistema natural, nos incita a examinar os caracteres biológicos do conhecimento; esta biologia do conhecimento diz respeito evidentemente a formas cerebrais *a priori* constitutivas do conhecimento humano, e também dos seus modos de aprendizagem através do diálogo com o meio;
- b) o ponto de vista que nos situa no nosso ecossistema social *hic et nunc*, que produz as determinações-condicionamentos ideológicos do nosso pensamento (Idem, p. 67).

E para ser coerente com sua proposta teórica, aponta que mesmo tendo respostas para as questões que se colocam na produção do conhecimento pelas várias ciências, como a biologia do conhecimento a qual mostra que há um dispositivo no cérebro humano que permite às pessoas distinguir o que é alucinação, o que é real, o que é imaginário ou inato; como a sociologia do conhecimento que possibilita relativizar os conceitos no jogo das forças sociais, mesmo assim, elas acabam apontando também para incertezas irreduzíveis. Daí a necessidade de um “metassistema” de “carácter lógico” que examine a teoria do ponto de vista interno. Segundo o autor, cabe tradicionalmente à epistemologia resolver tais questões, mas, segundo ele, a epistemologia acaba esbarrando no que chama de “irresolubilidade godeliana”. O teorema de Gödel, aparentemente limitado para a lógica matemática, mostra que seus postulados servem *a fortiori* para qualquer sistema teórico. Este teorema diz que num sistema formalizado encontra-se pelo menos uma proposta que é irresolúvel. A irresolubilidade acaba abrindo uma brecha no sistema que se torna incerto, possibilitando que a proposição irresolúvel seja demonstrada em outro sistema, ou até metassistema, e assim sucessivamente. Cria-se, com isso, uma brecha intransponível no acabamento do conhecimento. Aqui fica nítido que os postulados de Morin leva-nos ao entendimento de que sua visão de conhecimento é relativista e cética, bem como possibilita afirmar que ele advoga a idéia de verdades parciais e relativas, sendo contrário a uma

visão do conhecimento que defende a sua produção a partir de leis objetivas passíveis de apreensão.

Este “desconhecido”, esta incerteza, diz respeito, segundo Morin, ao que chama de sistema aberto. Existe, então, uma correspondência entre a perspectiva posta pela teoria do sistema aberto e a brecha infinita do teorema de Gödel. Resultado disso, de acordo com o autor, é uma epistemologia aberta. Aí identificamos também o ecletismo teórico de Morin, sendo que a “nova” teoria do conhecimento pode ser entendida da seguinte maneira:

Tudo isso incita-nos a uma epistemologia aberta. A epistemologia, é preciso sublinhá-lo nestes tempos de epistemologia vigilante, não é um ponto estratégico a ocupar para controlar soberanamente qualquer conhecimento, rejeitar qualquer teoria adversa, e atribuir-se o monopólio da verificação, portanto, da verdade. A epistemologia não é pontifical nem judicial, ela é simultaneamente o lugar da incerteza e da dialógica. Com efeito, todas as incertezas que relevamos devem confrontar-se, corrigir-se umas às outras a interdialogar sem que todavia se possa esperar tapar com adesivo ideológico a brecha última.

(...) Qualquer progresso importante do conhecimento, como o indicou Kuhn, opera-se necessariamente pela quebra e pela ruptura dos sistemas fechados, que não possuem neles a aptidão para a ultrapassagem. Opera, portanto, desde que uma teoria se reconheça incapaz de integrar observações cada vez mais centrais, uma verdadeira revolução, que quebra no sistema o que fazia simultânea a sua coerência e o seu fecho. Uma teoria substitui-se à antiga teoria, provincializando-a e relativizando-a.

(...) Assim, longe de tentar uma unificação rígida, podemos assegurar uma conexão flexível, mas indispensável, entre abertura sistêmica e brecha godeliana, incerteza empírica e irresolubilidade teórica, abertura física/termodinâmica e abertura epistêmica (sic) teórica.

Finalmente, podemos dar um sentido epistemológico à nossa concepção aberta da relação sujeito/objecto. Esta indica-nos que o objeto deve ser concebido no seu ecossistema e mais largamente num mundo *aberto* (que o conhecimento não pode preencher) e num metassistema, uma teoria a elaborar onde sujeito e objecto seriam um e outro integráveis (Idem, p. 69 – 70).

Para a teoria da complexidade de Morin ter sentido, faz-se necessário, segundo o autor, que se busque a unidade da ciência. Mas dentro do paradigma criticado seria impossível, já que ele acumula grande quantidade de dados “nos alvéolos disciplinares cada vez mais estreitos e fechados. É impossível no quadro onde as grandes disciplinas parecem corresponder a essências e matérias heterogêneas: o físico, o biológico, o antropológico” (Idem, p. 74). Seria possível, para Morin, a partir do campo da *physis* generalizada e essa unificação só teria sentido se apreendesse simultaneamente a unidade e a diversidade, a continuidade e as rupturas. Para isso, a unidade “da ciência respeita física, biologia, antropologia, mas quebra o fisicismo, o biologismo, o antropologismo...” (Idem, p. 75). É a perspectiva transdisciplinar e, de acordo com o autor, “transdisciplinar significa hoje indisciplinar.” (Idem, p. 76).

Morin afirma que, se o “espírito humano” não pode apreender o conjunto do saber disciplinar, é preciso mudar – quer o saber, quer o “espírito humano”. Assim, há de se recuperar os “banidos dos séculos XVIII e XIX, que reintegram lenta e localmente, ou em segredo, as ciências” (Idem, p. 76). São eles: o acaso, a inventividade, a criatividade, a informação e o sujeito. Dito de outra maneira:

A ciência clássica tinha rejeitado o acidente, o acontecimento, o aleatório, o individual. Qualquer tentativa de os reintegrar só podia parecer anti-científica no quadro do antigo paradigma. Ela tinha rejeitado o cosmos e o sujeito. Tinha rejeitado o alfa e o ómega (sic) para se manter numa onda média, mas desde então essa onda média, esse tapete voador, à medida que se avançava no macro (astronomia, teoria da relatividade) ou no micro (física das partículas) revela-se ao mesmo tempo miserável e mítico. Os problemas essenciais, os grandes problemas do conhecimento, eram sempre reenviados para o céu e tornavam-se fantasmas errantes da filosofia: Espírito e Liberdade. A ciência, tornava-se cada vez mais exangue, mas o seu fracasso enquanto sistema de compreensão estava dissimulado pelo seu êxito correlativo, enquanto sistema de *manipulação*. Ora, o que a *scienza nuova* propõe, e cujas conseqüências em cadeia serão incalculáveis, é simplesmente isto: o objecto não deve somente ser adequado à ciência, a ciência deve igualmente ser adequada ao objecto (Idem, p. 78).

Com essas proposições, Morin afirma que se é necessário, também, ultrapassar e complementar conceitos como holismo e reducionismo, ao mesmo tempo, sem destruí-los. A partir do seu “discurso dialógico”, o autor especifica como tratar a questão, sugerindo a idéia de unidade complexa para a superação:

Com efeito, o reducionismo sempre suscitou por oposição uma corrente “holista” fundada sobre a preeminência do conceito de globalidade ou totalidade; mas desde sempre, a totalidade foi apenas um saco plástico envolvendo não se sabe o quê, não se sabe como e embrulhando demasiado bem: mais a totalidade se tornava plena, mais se tornava vazia. Ora o que pretendemos libertar, para além do reducionismo e do holismo, é a idéia de unidade complexa, que liga o pensamento analítico-reducionista e o pensamento da globalidade, numa dialectização (...) Isto significa que se a redução – a busca de unidades elementares simples, a decomposição de um sistema nos seus elementos, a passagem do complexo simples – permanece um carácter (sic) essencial do espírito científico, já não é nem a única nem, sobretudo, a última palavra (Idem, p. 79).

A teoria da complexidade tem como princípio e defesa uma “viragem paradigmática”, nas palavras do próprio Morin. Para ele, o paradigma da ciência ocidental apresenta cada vez mais “fendas” e “falhas”. Sabemos que a utilização de muitas citações acaba tornando o texto escrito muito cansativo. Entretanto, achamos imprescindível reproduzirmos as “falas” de Morin, pois é muito interessante como ele utiliza recursos estilísticos da linguagem, como se estivesse escrevendo um “romance”, onde todo o seu discurso é estruturado a partir da “lógica dos

contrários” ou como ele chama, a dialógica. Assim, aponta como pensa o paradigma da ciência ocidental.

Ora este paradigma do Ocidente, de resto filho fecundo da esquizofrênica dicotomia cartesiana e do puritanismo clerical, comanda também o duplo aspecto da práxis ocidental, por um lado antropocêntrica, etnocêntrica, egocêntrica desde que trate o sujeito (porque baseada na auto-adoração do sujeito: homem, nação ou etnia, indivíduo) por outro e correlativamente manipuladora, gelada “objectiva” desde que trate do objecto. Ele está relacionado com a identificação da racionalização com a eficácia, de eficácia com os resultados contabilizáveis; é inseparável de toda uma tendência classificacional, reificadora, etc., tendência corrigidas por vezes fortemente, por vezes com dificuldade, por contratendências aparentemente “irracionais”, “sentimentais”, românticas, poéticas.

Efectivamente, a parte ao mesmo tempo grávida e pesada, etérea e onírica da realidade humana (e talvez da realidade do mundo) foi tomada a cargo do irracional, parte maldita, parte abençoada onde a poesia absorvia e lançava fora as suas essências, que, filtradas e destiladas um dia, poderiam e deveriam chamar-se ciência (Idem, p. 81 – 82).

Quanto ao paradigma da complexidade, Morin afirma que a complexidade não pode ser vista apenas a partir dos desenvolvimentos científicos. Ela precisa ser entendida, por exemplo, onde parece estar ausente, como é a **vida cotidiana**. Exemplificando, diz que romances de Balzac, no início do século XIX, mostravam seres singulares, nos seus contextos e seu tempo. A vida cotidiana seria uma vida repleta de multiplicidade de identidades, daí a importância de levar em consideração esse aspecto pela ciência (Idem, p. 83 – 84).

Para entendermos melhor as contraposições de Morin ao racionalismo, à modernidade e ao conhecimento produzido pelas chamadas ciências modernas, evidenciaremos como Cardoso (1997) expõe as críticas que são feitas ao “paradigma iluminista”, ou marxista, por exemplo, em especial por autores que advogam a pós-modernidade, as quais estão presentes nas justificativas de Morin, ao propor a teoria da complexidade.

Um primeiro grupo de críticas ao paradigma “iluminista” em seu conjunto tem um caráter amplo – filosófico e epistemológico – que, até certo ponto, deriva de um abandono dos pontos de referência filosóficos até então preferidos (a alternativa: Hegel e Marx de um lado e Kant do outro), inseridos no grande âmbito do racionalismo moderno, em favor de outros que são semi-racionalistas (Karl Popper, Noam Chomsky) ou irracionalistas (Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e, no campo da filosofia da ciência, P. Feyerabend e Thomas Kuhn).

Tal arcabouço filosófico é usado em oposição ao evolucionismo e à noção de progresso que, em outro nível, apóia-se em argumentos tirados do século XX – armas químicas e atômicas, o nazismo com seus fornos crematórios e câmaras de gás, guerras mundiais e genocídios em áreas mais restritas, destruição do meio ambiente, uso das tecnologias modernas (incluindo as de comunicação) no sentido de desumanização e da massificação etc. – e resulta na proposta de um abandono da idéia de progresso ligado à desilusão radical com a história recente que estaria mostrando que a modernização, o

racionalismo, a ciência (com frequência, aliás, confundida com a tecnologia, que é coisa bem diferente) não foram fatores de libertação e felicidade, e sim, pelo contrário, geraram monstros. Este conjunto de críticas desemboca, metodologicamente, na contestação da possibilidade de explicação do social, do humano, que não passaria de uma ilusão cientificista desprovida de conteúdo efetivo, mas pernicioso porque em torno dela se constituiria um saber terrorista a serviço do poder (agora entendido à maneira nietzcheana) e evacuador de outros saberes. No plano temático, (...) objeta-se ao marxismo (..) a ausência ou insuficiência de suas preocupações com o indivíduo, o subjetivo... (Idem, p. 10).

Noronha (2002) afirma que o paradigma da complexidade, tendo como pressuposto uma realidade complexa, onde se convive com processos dinâmicos reversíveis e irreversíveis, com determinações e indeterminações, precisa, portanto, de uma abordagem metodológica que abarque tanta complexidade. É aí que se encontra, também, um grande problema, pois muitos pesquisadores correm o risco de fragmentar a realidade em vários aspectos particulares e isolados. Isso pode gerar, na interpretação teórica, a eliminação do entendimento das “relações sociais que individualizam e integram a chamada “complexidade”, negando que a totalidade histórica possa ser apreendida e que o conhecimento desta totalidade possa ser construído (Idem, p. 35).

Tanto os parâmetros curriculares analisados e as teorizações de Morin, estão em sintonia, no nosso entendimento, com o universo de interpretação dos ideólogos da sociedade capitalista. A presença de um discurso próximo das abordagens pós-modernas é bastante evidente no texto do autor. Como explicitado no primeiro capítulo da tese, uma das características das teorizações pós-modernas é a valorização do conhecimento que está mais próximo de nosso viver, de nosso cotidiano. Também estão presentes nas suas interpretações, as assertivas que a pós-modernidade utiliza para referendar o “novo” momento da sociedade que vivencia uma “viragem paradigmática”: a falência das grandes narrativas; a substituição do “antigo” conceito de totalidade, defendida por teorias como o marxismo; a defesa de um conhecimento parcial e relativo; a crítica feita às ciências modernas que são responsabilizadas por todos os “males” sociais e ambientais, verificados ao longo do século XX; a valorização do subjetivo, dos sentimentos humanos e outros. cremos, portanto, que esse tipo de interpretação acaba por esconder as verdadeiras causas da crise que assola o capitalismo no atual momento histórico da sociedade, já que por trás dessas defesas está o que se camufla: o fato da sociedade ser estruturada em classes sociais distintas e antagônicas, onde poucos detêm o controle econômico,

concentrando a maior parte das riquezas produzidas e relegando a maioria dos homens a uma miséria material extrema.

## **CAPÍTULO 3 – OS ESTUDOS SOCIAIS DEFINIDOS PELA LEI 5.692/71 E SUAS APROXIMAÇÕES COM OS TEMAS TRANSVERSAIS**

### **3.1 Conhecendo a reforma educacional empreendida pela Lei 5.692/71**

Discutir os temas transversais enquanto implementação de um “novo” currículo que viria substituir o “antigo” e “ultrapassado” implica examinar o como foi pensado e implementado o currículo anterior, ou seja, aquele que foi previsto pela Lei 5.692/71, entendendo o que ele tinha de diferente em relação à “nova” proposta.

Na época, os discursos em torno da Lei 5.692/71, que veio substituir praticamente na íntegra as propostas educacionais expressas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, diziam que a alteração de legislação atendia aos ditames de um novo momento social e que pedia, para isso, uma nova escola e uma nova visão educacional. Também a Lei 5.692/71 foi saudada como a panacéia, como a redenção da educação brasileira. A reforma educacional implantada pela ditadura militar atendia ao chamado de construção de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do “Brasil – Potência” (SAVIANI, 1987, p. 127).

De 1964 a 1985<sup>49</sup>, o Brasil teve cinco generais que se revezaram na Presidência da República. A educação, no decorrer dessas duas décadas, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional muito confusa e ao tecnicismo pedagógico.

Quanto ao modelo econômico que se instaurou com o golpe, Ghiraldelli Jr. (1991) aponta que não podemos dizer que ele representou uma mudança efetiva em relação aos anos anteriores, já que houve uma continuidade das políticas econômicas adotadas até então. Nos anos de 1950 a 1960, entretanto, foi se percebendo uma grande contradição: se por um lado a

---

<sup>49</sup> Utilizaremos, sinteticamente, as análises de Ghiraldelli Jr. (1991) para contextualizar o período aqui tratado.

superestrutura ideológica respirava o clima do nacionalismo desenvolvimentista, por outro lado, a política do governo não seguiu a esteira dessa ideologia, optando, sim, pela abertura do Brasil aos investimentos do capital externo. A ideologia nacional-desenvolvimentista era defendida e divulgada por pesquisadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). “Mais que o próprio governo, também as esquerdas, em partidos legais ou ilegais ou em ‘partidos ideológicos’, sustentavam e radicalizavam o nacionalismo desenvolvimentista (Idem, p. 164)”.

Entretanto, nas décadas de 1950 e 1960, o crescimento do parque industrial brasileiro se deu a partir do capital monopolista estatal e multinacional, ao mesmo tempo em que se professava uma ideologia que defendia o desenvolvimento pelo fortalecimento do capital nacional. Estrutura e superestrutura entraram em franca contradição criando um clima propício para o Golpe de 1964.

Assim, o golpe de 64 veio ajustar a ideologia ao modelo econômico do Estado brasileiro. Tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, substituindo-a pelo “desenvolvimento com segurança” – a ideologia da segurança nacional da ESG (Escola Superior de Guerra) – e, concomitantemente, pela manutenção e incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país (Idem, 165).

Já com a concretização da industrialização do país, desde o governo de Juscelino Kubitschek, as classes populares, principalmente o proletariado urbano, passaram a reivindicar uma participação maior nos benefícios provindos do desenvolvimento. No governo de João Goulart, às vésperas do Golpe Militar, as pressões de partidos como o PTB, o PC e o PSB e que representavam principalmente o proletariado urbano, caminhavam para a implantação de reformas sociais que foram chamadas de Reformas de Base, onde, entre outras reivindicações, se buscava encontrar mecanismos de distribuição de renda mais justos.

Com o Golpe e a tomada de poder pelos militares, verificou-se no Brasil uma política de repressão da sociedade civil e um controle direto dos “aparelhos privados de hegemonia (jornais, escolas, sindicatos, partidos etc.) (Idem, p. 168)”. Foi no período que um dos mecanismos mais ferozes de controle das liberdades dos cidadãos brasileiros, os famigerados Atos Institucionais, entre eles, o AI – 5 de 1968, foram implementados. Não sem motivo, também a ditadura militar conviveu com a resistência da esquerda, muitas vezes armada, que, de todas as maneiras, buscavam reverter a situação política e social na qual estava submersa a sociedade brasileira.

Assim, a partir desse contexto, vimos nascer uma “nova” reforma educacional que alterava toda a estruturação do ensino brasileiro. As Leis 5.692/71 e 5.540/68 foram as

“monstruosidades” legislativas que brotaram da ditadura militar nos seus 21 anos de governo. Ghiraldelli sintetiza o que representou a implantação dessa legislação, bem como de que maneira o governo militar utilizou-se do aparato educacional para fazer valer a sua vontade, que já entrevia os “dedinhos” dos americanos, através dos acordos MEC/USAID.

As reformas do ensino foram elaboradas durante o primeiro período (1964 – 1969), implantadas praticamente no segundo (1970 – 1974) (no caso da Lei 5.692/71) e evidenciadas como desastrosas no terceiro (1975 – 1985). Ao governo civil pós-ditadura (Sarney), restou apenas a triste herança de um sistema educacional destroçado pela atrocidade de uma selva legislativa de cunho antipopular.

(...) a frustração gerada nas esquerdas, principalmente no movimento estudantil, com a aprovação da LDBEN (Lei 4.024/61), em grande parte foi responsável pela integração dos intelectuais jovens nos movimentos de educação popular (MEB, CPCs, MCP etc.) do início dos anos 60. Os golpistas de 64 não esperaram o amanhecer do dia 10 de abril para iniciarem violenta repressão a tais movimentos.

A ditadura militar, sob o vácuo deixado pela destruição das entidades que incitavam os movimentos de educação popular, criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização – 1967) que, para se fazer passar por eficaz, chegou mesmo a dizer que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado”. Evidentemente, isso era um absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não conscientizasse a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justamente a clientela do MOBREAL.

Paralelamente a este “cuidado especial” para com os movimentos educacionais extrarede escolar, a ditadura militar montou, a partir da orientação dos acordos MEC/USAID, uma reorganização legislativa da educação brasileira. Apesar de próximas no tempo, e frutos dos mesmos interesses, as Leis 5.692/71 e 5.540/68 carregaram desdobramentos distintos que só podem ser devidamente entendidos a partir da abordagem do contexto responsável por suas gêneses.

É preciso lembrar que a reforma universitária promovida pela 5.540/68 nunca foi aceita pelos setores progressistas e não chegou a empolgar nem mesmo as parcelas da comunidade acadêmica simpáticas às inovações conservadoras do governo. Todavia, o contrário se deu com a reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela Lei 5.692/71, que foi acolhida com entusiasmo por boa parcela do professorado que, empunhando os projetos inovadores da ditadura militar, se atiraram num frenesi pela concretização das determinações da nova legislação (Idem, p. 170 – 171).

E foi, no interior dos embates políticos, sociais e econômicos, que a educação foi reformada para forjar o “novo” cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade. Nessa reforma, os Estudos Sociais, então expressos pela disciplina de Educação Moral e Cívica, teriam a função de “inculcar” os valores sociais desejáveis para o governo militar. É o que buscaremos destacar a seguir.

### **3.2 A Lei 5.692/71 e sua proposta de currículo: os Estudos Sociais**

A Lei 5.692/71 fixou as diretrizes de implementação e implantação do ensino de 1º e 2º graus. Quanto ao objetivo geral, a legislação dizia:

Art. 1º – O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania<sup>50</sup>.

§ 1º – Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º – O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação ..., 1976, p. 7).

Na orientação dada ao currículo, ao conhecimento ministrado nas escolas, a legislação apontou para a necessidade de um núcleo comum obrigatório para todo o Brasil e de uma parte diversificada que atendesse às especificidades locais, individuais etc..

Art. 4º – Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º – Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I – O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e amplitude.

II – Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III – Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º – No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º – Para o ensino de 2º grau o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º – Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (Idem, p. 8).

Para a organização do conhecimento, o documento prescreveu o trabalho pedagógico, a partir da noção de disciplinas, áreas de estudo e atividades.

Art. 5º – As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grupo o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º – Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

---

<sup>50</sup> Não muito diferente do que diz a LDBEN/96, quanto aos fins da educação.

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;
  - b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.
- § 2º – A parte de formação especial do currículo:
- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
  - b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.
- § 3º – Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (Idem, p. 8).

A Lei determinou, também, que, no currículo pleno de todas as instituições escolares e de todos os graus, estivesse presente a disciplina de Educação Moral e Cívica e a de Programas de Saúde, esta última obrigatória só para os 1º e 2º graus (Art. 7º) e que faziam parte dos estudos para a formação do cidadão. O Parecer nº 94/71, do Conselho Federal de Educação, intitulado Educação Moral e Cívica, apresenta a visão do que seria a educação moral e a cívica. Traz como relator, Dom Luciano José Cabral Duarte, arcebispo de Aracaju, o qual foi enfático quanto à visão de moral conservadora e “de mãos dadas” com os preceitos morais postulados pela Igreja Católica. Da mesma maneira, a formação de um cidadão para viver numa democracia, a brasileira, era um dos objetivos da disciplina. É irônico, mas a citação está aí para comprovarmos.

Que visa, assim, a Educação Moral?

Visa a decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta.

(...) A Educação Cívica visa, desta forma, basicamente, à formação da criança, do adolescente e do jovem para a Democracia. Entendendo-se a Democracia, à luz da Constituição do Brasil, como aquela forma de convivência social “cuja essência é evangélica” (no dizer de Bérghson), pois tem como fundamento a igualdade dos homens livres e como espírito o amor fraterno (VASCONCELLOS, 1972, p. 250 e 252).

De acordo com Cunha e Góes (1985), a Educação Moral e Cívica<sup>51</sup> implantada com a Lei 5.692/71 representou uma sólida fusão “do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional (Idem, p. 76)”. A importância da figura de Dom

---

<sup>51</sup> Horta (1994) afirma que a Educação Moral e Cívica esteve presente nos currículos escolares, de forma explícita e às vezes implícita, em todas as formulações curriculares da educação de quase todos os níveis de ensino, ao longo de toda a história da república brasileira. Ela sempre teve a característica de ensino de valores, bem como a de “formar” os indivíduos, de acordo com a sociedade desejada (Cf. HORTA, 1994, cap. *A Educação Moral e Cívica: a educação a serviço do estado*, p. 137 – 204).

Luciano nos encaminhamentos, diríamos retrógrados, dados para a educação brasileira, foi destacada pelos autores.

Membro do Conselho Federal de Educação, o arcebispo Luciano já era o mais destacado intelectual da corrente integrista da Igreja Católica, que tem resistido às mudanças do Concílio Vaticano II e seus desdobramentos teológicos e pastorais. Como parte do acordo entre o setor reacionário da hierarquia da Igreja Católica e a ditadura, o arcebispo Luciano assumiu a presidência do Movimento de Educação de Base, demitindo toda a equipe técnica, na mesma época do parecer moral e cívico. Em seguida, atrelou o MEB ao Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação, transformando o mais importante sistema de educação de base jamais organizado no Brasil em mera linha auxiliar do Mobral, justamente quando este despontava como a grande solução para alcançar apoio das massas à ditadura (Idem, p. 76).

Assim, a Educação Moral e Cívica foi imposta como o necessário instrumento a ser implantado nas escolas para forjar as mentes e para incutir o espírito de patriotismo cultivado naquele momento político. Deveria, subentende-se, integrar a área de Estudos Sociais.

Segundo o Decreto-lei 869, de 1969, em seu Art. 2º, a Educação Moral e Cívica teria como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais (SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação ..., 1976, p. 135).

Chama a nossa atenção a postura nacionalista, patriótica, um verdadeiro culto ao militarismo, acobertado sob o princípio democrático, como se houvesse democracia em plena

ditadura militar. Por trás do jargão de defesa de uma sociedade democrática se esconderam práticas de perseguição política, assassinatos e outras aberrações já enormemente analisadas e que estiveram escondidas nos “porões escuros” desse período<sup>52</sup>. Entretanto, o que mais chama a atenção é que apenas alguns artigos da Lei 4.024/61 permaneceram em vigor e se somaram aos propostos pela 5.692/71. Ironicamente, aqueles que tratam dos fins da educação e que traz um discurso com “cara” de democrático e com ênfase no respeito à liberdade individual, mesmo sendo tempos de perseguição política aos indivíduos que não concordavam com a ditadura militar. A liberdade é uma das bandeiras do liberalismo e que a nossa nova LDBEN/96 também professa, assim como professou a antiga LDB de 1971.

#### Título I

##### Dos Fins da Educação

Art. 1º – A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer no meio;
- f) a preservação do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Idem, p. 17).

Este item evidencia bem que na lei, no papel, tudo é possível. Sabe-se o que a ditadura militar fez para aqueles que não concordaram com o regime e que não comungaram com seus princípios. Portanto, o discurso de respeito às diferenças é bem mais antigo do que pensamos, mesmo que ele não tenha representado, realmente, respeito algum. Hoje esse discurso está respaldado pela defesa da pluralidade cultural, um dos Temas Transversais.

Quanto à questão ideológica, Fazenda (1988) afirma que as reformas educacionais ocorridas no período tiveram a herança da ideologia liberal, nacional-desenvolvimentista, forjada pelo ISEB. Após o golpe militar o ISEB é extinto e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) assume a sua função. O IPES já era uma instituição reacionária antes de ser a instituição

---

<sup>52</sup> Para aprofundamento sobre o período ver Sanfelice (1986), Germano (1993), Inácio Filho (1997), Colares (1998), Gaspari (2002a.e 2002b).

de divulgação da ideologia militar, também liberal, que combatia as idéias das Reformas de Base, propostas pelas forças políticas de esquerda e apoiadas por João Goulart (Jango). A distinção entre as duas vertentes liberais, do ISEB e do IPES, pode ser resumida da seguinte maneira: a primeira enfatizava o desenvolvimento do capitalismo brasileiro a partir do fortalecimento de parques industriais nacionais, mas era temida por ter aceitação até na esquerda política; a segunda defendia o desenvolvimento do Brasil, nos moldes capitalistas, a partir da união do capital nacional e externo, dela surgiu o jargão “desenvolvimento com segurança”, expurgando a possibilidade de “ventos comunistas” baixarem aqui.

O que verificamos, após a tomada do poder pelos militares, foi que o Brasil “escancarou” as portas para o capital externo se instalar, não que essa prática tivesse sido diferente anteriormente. Na verdade, com a instauração da República, o Brasil viveu muitos períodos de efervescência ideológica e teve governos, como o de Vargas e o de Juscelino Kubitschek, por exemplo, que divulgavam uma ideologia liberal nacional-desenvolvimentista, mas que não deixaram de atrelar o desenvolvimento econômico do país aos ditames e vontades do capital internacional, principalmente o americano, em função da ajuda financeira que este lhe proporcionava.

É interessante registrarmos como Fazenda (1988) evidencia o fato da ideologia liberal, travestida da perspectiva desenvolvimentista, estar presente nas falas dos relatores da reforma educacional consubstanciada pela Lei 5.692/71. A sua presença na legislação representou um mecanismo, dentre outros, de “calar vozes” dissonantes no meio acadêmico e na sociedade de forma geral, cumprindo com um papel de “pacto do silêncio”. Também a ideologia liberal se travestiu de um tecnicismo que estava na base da política estatal do governo militar. A citação, a seguir, esclarece o assunto.

Aparentando ser uma visão de mundo universal, justa e neutra em relação a todos os membros da sociedade, o governo militar pós-64 (legítimo representante da classe dominante) passa a fazer uso de uma linguagem *científico-tecnocrática* em educação, toda repleta de símbolos e metáforas (como se fora o representante mais fiel da classe dominada). “*Técnicos de alto nível, gostam de escrever de forma tecnicamente atualizada quando legislam, e expressam uma lógica tão refinada que o senso comum já não consegue perceber os limites entre o que pode fazer e o que desejaria fazer* (Lizete A. G. Arelaro – A descentralização na Lei 5.692/71: coerência ou contradição? Tese da FEUSP **apud** Fazenda, 1988, p. 82)”.

No período de 68 – 72, em clima de “*euforia econômica*”, a técnica do planejamento vai sendo utilizada em larga escala, procurando dar à política estatal tecnocrática um cunho científico, através de uma linguagem precisa e convincente.

Embora muitos dos liberais houvessem sido afastados da esfera política, ao lado de uma “*ideologia do planejamento*” (que procurava introduzir, de maneira explícita e programada, mecanismos de intervenção que pudessem fornecer ao sistema maior previsão e rentabilidade), o discurso dos documentos da Reforma Educacional encontra-se circunscrito por uma *ideologia liberal* que o dignifica e o torna praticamente inquestionável.

Nascida no IPES (anteriormente citado), essa ideologia expressa pelos famosos *Grupos de Trabalhos* foi construída não só pelo aparelho governamental, mas, com o reforço fora do Estado, através das posições expressas nas resoluções das reuniões interamericanas de educação (Idem, p. 82).

Outra importante fonte de informação que Fazenda nos dá em seu trabalho e que concorda com a afirmação de que a ideologia liberal, e seus ideais de democracia, liberdade e solidariedade humana, usada até nos documentos que antecederam a homologação da LDB 5.691/71, foi a verificada através da “fala” de uma relatora, Nise Pires, do I Grupo de Trabalho, responsável pela elaboração das diretrizes para a Educação Fundamental. Mesmo em tempos de ditadura, o liberalismo buscou, enquanto ideologia, não se descuidar de seus componentes básicos. Para isso, a educação escolar, de nível fundamental, manteve-se como aquela necessária para a formação dos trabalhadores. Bem ao gosto de Adam Smith – módica para pouco tempo. Vejamos:

“O Brasil insere-se no mundo democrático, e, tendo em vista o princípio de unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população, em igualdade de oportunidades, uma educação fundamental”.

Por outro lado, salienta que “a realização do curso médio confere um ‘status’ mais alto na escala social, ao qual todos aspiram ascender. A busca é mais de prestígio que de eficácia pela ação educativa, o que representa fatal desvirtuamento de fins.

A educação fundamental pretende formar crianças e adolescentes felizes e ajustados e oferecer-lhes condições e situações de experiência que lhes permitam sentir-se participantes na vida comunitária.

A educação fundamental é justificável, ainda, em termos econômicos, porque o preenchimento da mão-de-obra por elementos com adequada formação básica amplia a rentabilidade do trabalho e acelera o desenvolvimento (Reforma do Ensino Primário e Médio, CRPE, 1970 **apud** Fazenda, 1988, p. 83 – 84)”.

Com relação ao 1º grau, especificamente, no Capítulo II, art. 17, a Lei 5.692/71 afirma que tal ensino estaria voltado para a formação da criança e do pré-adolescente, “variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos<sup>53</sup> (SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação ..., 1976, p. 9)”. O 1º grau teria a duração de oito anos.

---

<sup>53</sup> Aqui já se insinua a influência piagetiana quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem por fases. Mais à frente veremos a explicitação dessa afirmação.

Um melhor entendimento de como foi pensado e como deveria ser implementado o currículo e a área de Estudos Sociais encontra-se presente no Parecer 853/71, aprovado em 12/11/1971. Um dos relatores, Valnir Chagas (1984), mostra o entendimento de como foi pensada e teorizada a Lei 5.692/71. Vale enfatizar que ele integrou o Grupo de Trabalho que elaborou o anteprojeto da Lei. No livro que trata sobre a LDB ele se auto-intitula “herdeiro” das idéias de Anísio Teixeira, deixando claro a primeira aproximação da Lei 5.692/71 com o escolanovismo (Cf CHAGAS, 1984, p. 77).

No Parecer fica bem definido o que chamam de núcleo-comum para o currículo. Dele fazem parte as matérias de Comunicação e Expressão, de Estudos Sociais e de Ciências. Também estão incluídas as disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Educação Física, de Educação Artística, de Programas de Saúde e de Ensino Religioso, facultativo. “Associadas a elas, o núcleo configura o conteúdo abaixo do qual se terá por incompleta qualquer formação de 1º e 2º graus...” (SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação ..., 1976, p. 28). Os conteúdos de cada matéria seriam: a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências. Para a integração dos diferentes conhecimentos no núcleo comum, o documento enfatizava que:

Mas um núcleo comum não há de ser encarado isoladamente (art. 2º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores do século XVIII, “tudo está em tudo”. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho, que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica, em que a discrepância individualista numa sessão de Canto Orfeônico, numa competição desportiva ou num debate público, por exemplo, acarreta sanção natural e automática emergente das próprias situações criadas (Idem, p. 33).

Quanto aos objetivos de cada matéria, o Parecer afirma que:

- a) em **Comunicação e Expressão**, “o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual” (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa “como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no art. 4º, § 2º, da Lei 5.692;
- b) nos **Estudos Sociais**, o “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver”, sem deixar de

- atribuir devida “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento”;
- c) nas **Ciências**, o “desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico”, sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de “suas aplicações” (Idem, p. 34).

Vale enfatizar que no documento já estava posta a questão da escola e de seu conteúdo curricular como espaço e ferramenta para incutir e formar valores sociais e morais no homem. Apesar de longa, a citação seguinte deixa clara a forma como o legislador pensava a função do conhecimento escolar a ser ministrado e de que maneira ele se relacionava entre as áreas do currículo.

A **Língua Portuguesa**, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas tendem a equilibrar-se.

(...) Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação de nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. (...) Seja como for, é preciso não esquecer que “atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e que se pretende é conduzir a eles” M. Laloum (sic).

Já nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a **Geografia e a História**, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento; (...). O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em “sua circunstância”.

Para sublinhar esta última função, introduziu-se nos Estudos Sociais um terceiro ingrediente representado pela **Organização Social e Política do Brasil**. Vinculando-se diretamente a um dos três objetivos do ensino de 1º e 2º graus – o preparo ao “exercício consciente da cidadania” – para o OSPB e para o Civismo devem convergir, em maior ou menor escala, não apenas a Geografia e a História da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional.

Finalmente, a **Matemática** e as **Ciências Físicas e Biológicas** têm por função tornar o educando capaz de explicar o meio próximo e remoto que o cerca e atuar sobre ele, desenvolvendo para tanto o espírito de investigação, invenção e iniciativa, o pensamento lógico e a noção da universalidade das leis científicas e matemáticas. Repetimos que não se despreza o conhecimento feito e compendiado, e sim que a ele se deverá chegar pela

redescoberta dos princípios gerais em relação aos quais, em cada caso, o conhecimento é funcionalmente uma aplicação.

Mesmo no que toca à Matemática, preocupar-se-á desde o início levar o aluno, com apoio em situações concretas, a compreender as estruturas da realidade e suas relações, deixando em segundo plano a aquisição de mecanismos puramente utilitários para a solução de “problemas” práticos. Claro está que ainda não se dispensa a habilidade, ao invés de constituir um fim, deve sempre incluir-se em mais amplas construções lógicas e delas resultar. Afinal, é preciso não esquecer que já nos encontramos em plena era do computador (Idem, p. 34 – 35) (grifos nossos).

Pelo texto podemos afirmar que o Decreto que complementava a Lei 5.692/71 dava bastante ênfase à aprendizagem do conhecimento produzido pelas várias ciências. A utilidade desse conhecimento estava justamente em saber articular as leis mais universais e sua aplicação na prática. Diferentemente, o discurso dos PCNs, como demonstrado, diz que esse tipo de conhecimento não têm nenhuma utilidade para o cotidiano dos alunos, daí a necessidade de se pensar outros temas, os transversais, que tem sentido para a “realidade” social do aluno. Talvez seja a explicitação realmente do papel que a escola deve cumprir hoje, como diria Althusser, enquanto o Aparelho Ideológico de Estado mais eficiente da sociedade capitalista, cuja função primordial é repassar a ideologia burguesa. Nesse sentido, a 5.692/71 não fugia da visão de escola como espaço de desenvolver atitudes e valores socialmente desejáveis.

Como quer que seja, não basta o cumprimento dos objetivos das matérias, entendidas em si mesmas e em seus conteúdos obrigatórios, para que se conclua o processo pedagógico. É necessário também que “os conhecimentos, experiências e habilidades” se transmudem em atitudes e capacidades harmônicas entre si, individualmente significativas e socialmente desejáveis (Idem, p. 35).

As interpretações feitas por Nagle (1973) deixam claro que as matérias e conhecimentos tinham o objetivo de estar “homogeneizando” os alunos para que esses pudessem manter a unidade nacional do país e contribuíssem para a estabilidade social. Daí serem obrigatórias e fixadas pelo Conselho Federal de Educação. Querem maior controle ideológico do quê isso?

Algumas matérias têm por função a formação da criança e do pré-adolescente brasileiros – objetivo da escola de 1º grau. Homogeneizando-os, desempenham uma função mais ampla, a de promover a unidade nacional. Por meio de matérias dessa natureza, deve-se estabelecer um denominador comum de ideais e valores, de usos e costumes, de maneiras de sentir, pensar e expressar-se, importantes para a comunhão e a estabilidade sociais. Por essas razões, essas matérias serão obrigatórias e fixadas pelo órgão central, o Conselho Federal de Educação, formando o *núcleo comum* (Lei 5.692/71, Art. 4º, § 1º, inciso I) do currículo da escola de 1º grau em todo o Brasil (Idem, p. 52).

Diferentemente da parte comum do currículo, a diversificada seria elaborada pelos Conselhos de Educação de cada sistema de ensino, que tinham por função relacionar as matérias

de ensino e pelos estabelecimentos escolares, que deveriam planejar seus currículos, atendendo ao preceito do núcleo-comum, escolhendo, dentre aquelas disciplinas relacionadas pelos Conselhos de Educação, as que melhor se adequassem aos seus planos. Pois, “Tal relação será tanto mais operativa quanto mais rica, flexível e aberta se apresente (Idem, p. 28)”. Tirando a questão contextual, esta frase não lembra o discurso da flexibilidade do currículo, dos Temas Transversais enquanto conteúdos comuns a todo o currículo nacional, bem como o discurso da “liberdade” das instituições proporem seus currículos a partir das “sugestões” dos PCNs?

Como nos PCNs, que propõem o desenvolvimento de competências, já anteriormente analisadas, a legislação em questão afirmava que os conteúdos obrigatórios deveriam levar ao desenvolvimento de capacidades e de habilidades que contribuíssem para que o indivíduo apreendesse atitudes e capacidades “harmônicas e socialmente desejáveis”. Tais capacidades poderiam ser resumidas em: observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação. Curiosa foi a maneira como o legislador explicitou a questão, claro que de acordo com o momento político vivenciado, onde moldar mentes e vontades seria extremamente conveniente e necessário à ditadura militar. E o Parecer 853/71 escancara que a educação deve servir como instrumento para uma “vigorosa imunização mental”. Diferentemente desse entendimento, a LDBEN e os PCNs utilizam um discurso aparentemente progressista e valorizador das liberdades individuais, mas ao discutir a necessidade de seus Temas Transversais, também imprime ao currículo a função de “imunizar mentes” para a aceitação do presente momento histórico, marcado por uma tremenda exclusão social e pelo aumento do fosso entre aqueles que muito possuem e aqueles que nada têm. Vejamos o Parecer 853/71:

Numa comparação decerto imperfeita, mas bastante ilustrativa, diremos que no processo educativo tais conhecimentos, experiências e habilidades são para essas atitudes e capacidades o que, no processo nutritivo, os alimentos são para as proteínas, os hidratos de carbono, as vitaminas, etc., em que devem transformar-se. O que a isso não conduz é eliminado no último caso; como na Educação é “esquecido”, sob pena de perturbações eruditas.

Poder-se-ia pensar que no caminho, vamos recuando no tempo e enveredando pela clássica distinção das funções “de conteúdo” e de “disciplina” que se atribuíam às matérias de estudo; ou que avançamos demais, preconizando um currículo de atitudes e capacidades (Os PCNs!!! Comentário nosso). Nem uma coisa nem outra, mas um pouco de cada. Ninguém ignora que, na Pedagogia dos dias atuais, uma tendência neodisciplinista cresce e ganha força ante a convicção, que se generaliza, de que só uma vigorosa imunização mental, “une tête bien faite”, poderá armar o homem moderno contra as sutis agressões dos meios de comunicação que ameaçam escravizá-lo. Se daí

não se há de chegar ao extremo de estruturar um currículo inteiramente à base de “traços mentais”, sonho ainda muito remoto, cabe pelo menos definir e orientar positivamente esse epifenômeno que, bem ou mal, fatalmente emerge do processo educativo (SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação ....., 1976, p. 35).

Quanto à visão e à fundamentação teórica de como se processa o ensino e a aprendizagem, o Decreto justificava que o escalonamento e a variação das matérias, distribuídas ao longo dos currículos do ensino de 1º e 2º graus e distinguidas entre atividades, áreas de estudo e disciplinas, relacionava-se com as deduções e contribuições da Psicologia Evolutiva e da Psicologia Genética de Piaget.

A velha marcha “do concreto para o abstrato” apresenta-se hoje – na Psicologia Genética de Piaget, por exemplo – sob a forma tríplice de um período “sensório-motor”, seguido de uma fase de “operações concretas” que leva, na adolescência, às “operações” formais “... móveis e reversíveis”. Se em nenhum momento cogitamos de uma correspondência simétrica e entre esses três períodos e aquela tríplice classificação curricular, também não deixamos de considerar o que deles já se fez evidência no dia-a-dia da vida escolar: a montagem a partir do concreto e do mais para o menos amplo, do genérico para o específico ou, na classificação sempre atual de Claparède, de “generalização inconsciente” para a “generalização consciente” (Idem, p. 38).

Segundo Nagle (1973), para além da presença piagetiana na elaboração curricular, há uma nítida influência das teorizações escolanovistas na proposta de estruturação do currículo, por áreas de estudo, atividades e disciplina, verificadas na LDB/71 e, paralelamente, no Parecer n. 853/71 que amparou a homologação de tal legislação educacional. Esse aspecto é importante para nossa pesquisa, já que trabalhamos com a idéia de que não estamos vivenciando o “novo” na educação, no currículo, mas sim, readequações de entendimentos educacionais já apontados pelos nossos primeiros defensores da Escola Nova, como Anísio Teixeira e outros. A ideologia liberal e escolanovista também se fazem presentes neste currículo, mesmo sendo ele idealizado para uma escola sob a organização de governos militares.

As *atividades* constituem a principal inovação no currículo. Nos termos do “Parecer n. 853/71”, constituem a categoria curricular de campo mais amplo. As aprendizagens, agora “desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas” – “vivências de situações e exercícios” – que se caracterizam pela ocasionalidade. Por essas razões, às atividades se associam o assistemático, o concreto, o amplo, bem como o próximo e o global. Essa foi a maneira pela qual o legislador procurou ajustar o currículo da escola de 1º grau, especialmente nas suas séries iniciais, às conclusões da psicologia da criança. Não é difícil, também, concluir que por esse caminho se está procurando adotar algumas idéias da “Escola Nova” na elaboração do currículo (Idem, p. 51).

Ghiraldelli Jr (1990), em suas análises, deixa evidente as adaptações sofridas pela ideologia da Escola Nova, ao longo de sua história. No caso do período da ditadura militar, a adaptação escolanovista fez surgir a sua versão tecnicista.

Mas a Pedagogia Nova não se reciclou apenas no decorrer de sua divulgação e penetração fora de seu berço. Internamente, ou seja, em seu próprio leito natural, a Pedagogia Nova foi se transformando e se adaptando aos desenvolvimentos da sociedade capitalista. Pelas mãos dos próprios educadores liberais, a Pedagogia Nova foi deixando os velhos mestres e incorporando novos nomes, demonstrando grande capacidade de recomposição e de rearticulação no sentido de não perder os espaços conquistados na sua luta por hegemonia na arena das teorias educacionais. Assim, durante os anos 60 e, posteriormente na década de 70, os textos de Dewey, Kilpatrick e outros foram paulatinamente perdendo espaço para versões mais científicas e psicologizantes do escolanovismo, baseadas em Piaget, Bruner e outros. Também os textos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros foram substituídos pelas leituras dos divulgadores do piagetianismo, cujo maior expoente foi Lauro de Oliveira Lima. Todo esse movimento da Pedagogia Nova canalizou energias para o parto de uma outra tendência: a Pedagogia Tecnicista, que se tornou teoria educacional após o Golpe de 64.

Tanto a LDBEN de 1961 (Lei 4.024/61) como a LDBEN de 1971 (Lei 5.692/71) contiveram princípios escolanovistas. A primeira ligou-se aos princípios originais da Pedagogia Nova. A segunda cedeu espaço ao escolanovismo já nos moldes da Pedagogia Tecnicista (Idem, p. 127 – 128).

Entretanto, uma ressalva se faz necessária. Ao dizer que a ideologia liberal escolanovista está também presente nas formulações da Lei 5.692/71 estamos afirmando que, no processo de transformação da sociedade capitalista, ela vai se moldando, a partir de apropriações teóricas dos próprios educadores liberais que buscam respostas aos desafios e embates de seu tempo histórico. Assim, não afirmamos que a ideologia liberal é um modelo rígido e sem flexibilidade, pois, se fosse dessa maneira, ela não estaria alçada à visão representativa da mesma sociedade durante bons séculos e até hoje.



## **CAPÍTULO 4 – O PAPEL DO LIBERAL-ESCOLANOVISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS PERMANÊNCIAS E AS REARTICULAÇÕES DA DOCTRINA NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

### **4.1 O liberalismo – princípios e fundamentação teórica**

Como já foi dito, o que buscamos evidenciar com este trabalho é que a proposta dos Temas Transversais resulta da tentativa de rearticulação do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Tal discurso, concernente às políticas sociais, econômicas e culturais do presente momento histórico da sociedade capitalista, propõe que o papel da escola é o de formar o “cidadão” para atuar numa sociedade democrática. Dentre outras medidas, conforme já apontadas neste estudo, também os conteúdos da escola devem passar por um processo de adaptação e expressar a vida cotidiana dos homens. O projeto “neoliberal” está, como vimos, respaldado pelas propostas de organizações mundiais, que funcionam como financiadoras e dirigentes da expansão e controle de “qualidade” da educação dos países latino-americanos e outros da Europa, da África e da Ásia. Entretanto, frisamos novamente, o discurso liberal o qual enfatiza que estamos vivenciando políticas educacionais extremamente novas, ou “pós-modernas”, apenas “recicla” o que já foi discutido há tempos, entre nós, pelos escolanovistas. É claro que algumas questões são diferenciadas, já que também a sociedade atual traz algumas características que não estavam presentes no passado.

Para concluir as nossas análises, buscaremos o entendimento de como se estruturou o liberalismo, que é a ideologia que “cimenta” a sociedade capitalista. Dessa maneira, podemos estabelecer as permanências e o que foi reformulado no pensamento liberal, para entendermos como as políticas públicas para a educação estão marcadas, ainda, pela visão salvacionista dos partidários da escola nova. Nesse aspecto, concordamos com Warde (19984, p. 6) que chama a atenção para a importância de desvelar o discurso liberal, como forma de superarmos a sua

influência no âmbito da historiografia educacional, bem como na formação dos educadores, fortemente marcados pelo “senso comum” escolanovista.

É importante entender o como se consolidou o liberalismo enquanto ideologia da sociedade burguesa. Na mesma medida, é preciso caracterizar o discurso de Anísio Teixeira, aqui no Brasil, verificando as suas aproximações com as propostas dos PCNs e dos Temas Transversais. Esse teórico escolanovista, juntamente com Lourenço Filho, foi um dos expoentes da divulgação da teoria da Escola Nova que muito influenciou, e influencia, as teorias educacionais brasileiras. Falar de escolanovismo entre nós é entender o pensamento de Anísio Teixeira, mesmo admitindo a importância das discussões de Lourenço Filho<sup>54</sup>. Anísio Teixeira é um educador de referência chamado de “progressista” até hoje, principalmente nos cursos de formação de educadores. O “senso comum” escolanovista, divulgado pelas interpretações das idéias de Anísio Teixeira, ainda é largamente difundido nos meios acadêmicos. Vejamos como Warde (1984) aponta a importância dos pensadores escolanovistas:

Decidi analisar e recompor essa tendência de pensamento (liberalismo-escolanovista) através de dois dos seus maiores representantes: Anísio Teixeira e Lourenço Filho, por entender que ambos representam a maior e mais significativa sobrevivência do escolanovismo hoje, principalmente nos cursos de formação dos educadores, menos sob a forma de referência explícita (por exemplo, pela inclusão de seus textos na bibliografia desses cursos) e mais pela reprodução dos seus modos de captar os problemas educacionais, explicá-los e para eles propor soluções. Mais do que sobrevivências principais a nível dos cursos formais de preparação docente, eles representam importante referência dos muitos que legislaram sobre a educação (lembrar a título de exemplo a presença de Anísio Teixeira na Lei 5.691/71, via Valnir Chagas). Acrescentava-se a isso, a constatação de que muitas das “experiências” educacionais do final da década de 50 e começo da seguinte, que aprendemos a pensar no pós-68 como populares, progressistas, haviam tido a marca daqueles pensadores (lembrar aqui, mais uma vez, a presença de Anísio Teixeira, no projeto original da Universidade de Brasília; dele mesmo, de modo menos explícito e sistematizado, no pensamento de Paulo Freire)(Idem, p. 9).

Sob outra perspectiva, Gandini (1980) confirma que precisamos entender a produção teórica de Anísio Teixeira enquanto um intelectual “filho de seu tempo”. Para a autora, a influência liberal, que é um dos traços marcantes de sua trajetória, tem como base a sua formação bacharelesca e humanista. Ele foi aluno dos jesuítas e formou-se advogado, mas em nada a formação em direito se contraporia a uma tendência liberal. Entretanto, a tradição do papel do

---

<sup>54</sup> “A referência menos constante a Lourenço Filho se deve ao fato de que o impacto de suas idéias se deu de um modo menos flagrante do que o exercido pelas idéias de Anísio Teixeira. Via Psicologia da Educação, método de alfabetização, ação exercida em órgãos públicos Lourenço Filho exerceu influência constante, porém mais sutil (WARDE, 1984, p. 22)”.

advogado no Brasil tem uma marca muito forte da presença centralizadora do Estado. Tal centralização gerou uma burguesia débil e uma sociedade civil tutelada. As raízes da colonização portuguesa estavam presentes na formação das elites intelectuais brasileiras.

A formação bacharelesca tem, no Brasil, a marca do caráter exploratório da colonização portuguesa: a administração centralizadora e também um grande número de funcionários públicos. A influência do liberalismo sobre Anísio Teixeira ocorre dentro de uma tradição histórica marcada pela predominância da ação do Estado e pelo papel importante desempenhado pela burocracia estatal: a burguesia surge débil e será tutelada, neste contexto histórico, bem como toda a sociedade civil (Idem, p. 45).

Segundo Gandini, o período histórico de formação e atuação política de Anísio Teixeira é marcado por um desenvolvimento industrial ainda muito atrasado, gerando uma burguesia restrita e dependente do setor agrário-exportador. As “massas populares” ainda não tinham uma vida econômica e social ativas. Daí a autora afirmar que a história do Brasil foi marcada pela formação capitalista que teve suas transformações “pelo alto”. Disso decorre que “Anísio Teixeira (...) pensa como um liberal conservador americano e age como um funcionário – intelectual latino-americano, no melhor sentido e com todas as suas limitações: procura promover a democratização por decreto (Idem, p. 13)”.

... a influência liberal, que será o traço mais nítido de sua trajetória, apóia-se numa formação individual bacharelesca e em um contexto rigidamente hierarquizado onde a margem para a atuação fora da área de dominação estatal era quase nula. A possibilidade de se *pensar* em termos liberais era restrita, tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista das alternativas sociais. O efeito dessa combinação, no caso de nosso educador, foi a preconização de necessidades democráticas, de declaração de fé na liberdade, da luta pela difusão da escola como instrumentação da classe média para participar da industrialização, mas através de *medidas autoritárias* (como foi o caso de decretos usados para fazer valer as vontades – observação nossa) (Idem, p. 49).

Gandini aponta que a transposição do liberalismo para a realidade brasileira, e de forma parecida por toda a América Latina, teve dois pontos relacionados: a uma “nova” burguesia que surgiu por concessão das oligarquias e a uma “inteligência universitária”, o qual se contrapunha ao “absolutismo eclesiástico”. Disso decorreu que a “alienação” gerada pode ser entendida da seguinte maneira:

- a) o liberalismo se introduziu como um quadro de *idéias absolutas* e não como um sistema crítico de pensamento;
- b) operou na prática como uma *ideologia de inibições e de não fazer*, em um hemisfério que conservava intacto a estrutura social que não conheceu o liberalismo norte-americano ou que fraturou, revolucionariamente, o liberalismo europeu;
- c) fez com que a América Latina não se colocasse o processo da criação do *Estado*;

- d) foi o mecanismo pelo qual as “novas classes” se anexaram ao sistema colonial do capitalismo, antes que a América Latina se integrasse internamente e tivesse adquirido a *sua* perspectiva do mundo (Idem, p. 50).

Warde (1984) nos fala que é muito difícil caracterizar sinteticamente o liberalismo, já que ele, ao longo de seu próprio caminho histórico, tem passado por metamorfoses, não desempenha sempre o mesmo papel e seus conteúdos e significados se alteram, principalmente nos diferentes processos de penetração do capitalismo nas várias formações sociais. Entretanto, a devida cautela na análise do liberalismo enquanto “chave explicativa” se faz fundamental e a apreensão crítica dessa ideologia é condição para seu entendimento, posto que o liberalismo surgiu como expressão histórica da sociedade capitalista e se impôs enquanto visão de mundo burguesa.

Mas é certo também que qualquer esforço de compreensão das formações sociais dominadas pelo capitalismo, das formas de pensamento que nasceram dentro delas para referendar ou negar suas bases estruturais, deve implicar na apreensão crítica do liberalismo que nasceu com o capitalismo, justificando-o e dirigindo sua plena consolidação. E, mais do que isso, deve implicar na admissão de que o liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação – na qual o liberalismo foi imposto como visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova – como também nas fases seguintes, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia precisou de disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado a progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade, etc.

Sob essa perspectiva, o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista (Idem, p. 26).

A autora afirma que o liberalismo, na sua articulação original, sofreu profundas transformações, tornando-se força material, ao mesmo tempo em que foi incorporado pelas “grandes massas”, através do senso comum, ganhando alcance social. Mas enfatiza que, se a burguesia conseguiu tornar o liberalismo uma concepção dominante, isso só foi possível porque de algum modo absorveu, e absorve, as reivindicações das classes populares, seja por mecanismos que chegam aos limites de suportabilidade da burguesia, ou até mesmo à metamorfose pura e simples.

... se a burguesia conseguiu tornar o liberalismo uma concepção de mundo dominante, fundado nos seus interesses específicos, é porque de algum modo absorveu (e absorve) das classes subalternas muitas das suas reivindicações, por mecanismos que vão desde a absorção nos limites de suportabilidade da burguesia à metamorfose pura e simples daquelas reivindicações; a essas variações, intimamente associadas à correlação de forças dada em cada formação social em cada momento histórico, corresponde, também, a maior capacidade ou possibilidade da burguesia em jogar com diferentes preceitos

liberais que respondem ou desviam as reivindicações fundamentais das classes subalternas (Idem, p. 29).

Esse entendimento da incorporação das reivindicações das classes populares pela ideologia liberal também é o de Lombardi (2001 e 2002). O autor, ao fazer um estudo sobre o princípio educativo implantado pela Comuna de Paris, movimento revolucionário desencadeado pelo proletariado em 1871, apontou que a implantação da educação pública na França acompanhou os movimentos contraditórios entre a classe burguesa que subia ao poder e o crescente aumento e combatividade do proletariado. Em períodos de revolução, a burguesia levantava as bandeiras da escola pública, universal e gratuita, reivindicação essa que esteve na base das lutas do Terceiro Estado quando da tomada do poder. Não eram bandeiras só burguesas, mas eram bandeiras também requeridas pelas classes populares e proletariado. Quando a burguesia chegou ao poder, a ideologia liberal incorporou tal ideário, mas a implementação ficou ao sabor dos interesses burgueses de lucrar, por exemplo, com a bandeira da liberdade de ensino, que expressou a possibilidade de abertura de escolas particulares por aqueles que tivessem condições de abri-las. Quando as pressões populares se faziam mais fortes, a burguesia incorporava mais uma bandeira e seu discurso “pseudodemocrático” acabava por coincidir com as reivindicações das classes populares. Segundo Lombardi (2002), o movimento das origens da educação pública e sua realização na França, podem ser entendidos por um caráter pendular, como segue:

... é importante resgatar o caráter pendular da educação ao longo da história, acompanhando os vaivens do contraditório processo das lutas entre classes e frações de classe, notadamente entre burguesia e proletariado. Quando se instauram processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classes populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida da ideologia liberal (Idem, p. 79).

Essa questão também fica subentendida na análise feita por Hobsbawm (1988) sobre o período histórico por ele denominado de *a Era dos Impérios*. O autor afirma que foi no final do século XIX que a sociedade burguesa desenvolveu realmente um estilo de vida de acordo com as

necessidades de classe e onde a classe média começou a ter o gosto pelo conforto material. Ele diz que, enquanto se forjava o modo de vida “pequeno-burguês”, também as classes operárias mais conscientes almejavam o mesmo tipo de vida. Também surgiu no período uma forma de identificar “quem era quem” na estrutura social, a partir de uma clara distinção entre os membros da classe média, das classes operárias e camponesas, bem como daquelas ocupadas em trabalhos manuais. Feita a distinção, estava posta uma hierarquia de exclusividade entre classes, sem afastar a possibilidade das pessoas se candidatarem a galgar os “degraus da escadaria social”. Para isso, alguns critérios se fizeram necessários: um estilo de vida e uma cultura de classe média, uma atividade ociosa, especialmente o esporte e o principal indicador de pertencimento de classe, a “educação formal” (Idem, p. 234 – 245). A citação abaixo, apesar de longa, é riquíssima para estabelecermos o entendimento quanto ao papel da escola na sociedade burguesa, bem como ela – a escola, ou educação formal – ser uma das reivindicações mais enfáticas das classes populares, já que por ela poderiam, pelo menos idealmente, ascender socialmente, ou mesmo possuírem o mesmo estilo de vida “pequeno-burguês”.

Sua função mais importante não era utilitária, a despeito dos retornos financeiros potenciais a uma inteligência treinada e ao conhecimento especializado em uma era baseada, crescentemente, na tecnologia científica, não obstante tal educação abrir um pouco mais amplamente as carreiras à meritocracia do talento, especialmente na própria indústria educacional, que se expandia. O que contava era a demonstração de que os adolescentes tinham condições de adiar a tarefa de ganhar a vida. O conteúdo da educação era secundário e, na realidade, o valor vocacional do grego e do latim, que tanto absorviam o tempo dos meninos da “escola pública” na Inglaterra, ou o da filosofia, das letras, da história e da geografia, que preenchiam 77% das horas dos *lycées* franceses (1890), era desprezível.

(...) A educação formal, preferivelmente coroada por algum diploma, havia sido, até esse momento, irrelevante para elevação à burguesia, exceto no caso das profissões cultas dentro e fora dos serviços públicos, em cujo treinamento consistia a principal função das universidades....(...) Poucos homens de negócios do século XIX eram formados em alguma coisa. A *polytechnique* francesa da época não constituía atração especial para a elite burguesa (...) deixando a instrução superior aos “técnicos cientificamente treinados” que teriam utilidade para os empresários.

(...) A instrução escolar oferecia, acima de tudo, um bilhete de entrada para as faixas médias e superiores reconhecidas da sociedade e um meio de socializar aqueles que eram admitidos, de modo a distingui-los das ordens inferiores. A própria idade mínima em que se deixava a escola, para esse tipo de ingresso – cerca de 16 anos – garantia aos rapazes, em alguns países onde havia alistamento militar, a classificação como oficial em potencial. Crescentemente, a educação secundária até a idade de 18 ou 19 anos tornava habitual nas classes médias; e era normalmente seguida de educação universitária ou de treinamento profissional superior (Idem, p. 245 – 247).

A bandeira da escola pública e universal, portanto, não foi somente conquista e “benevolência” da burguesia. Pelas análises de Lombardi (2002) e Hobsbawm (1988), afirmamos

que essa bandeira foi reivindicação das classes médias, mas na mesma medida, das outras classes populares que viam na educação formal, um mecanismo de ascensão social. A educação cumpriria, então, com o papel de oferecer a tão propalada mobilidade entre as classes e que os liberais defendiam e ainda defendem. Por outro lado, ao sofrer as pressões populares pelo aumento de mais escolas e mais oportunidades educacionais, a classe dominante acaba dando o que se pede: querem escolas? Mas não nos peçam cultura erudita, conhecimentos historicamente acumulados. Daremos escolas, com “métodos novos” que ajudem a capacitar os “cidadãos”, aptos ao trabalho e preparados para atuarem nesta sociedade. E aí retomamos as análises de Saviani (2001) já expostas nesta pesquisa: quando mais se falou em democracia dentro da escola, mais ela foi autoritária, pois ao deslocar a discussão do conteúdo para o método, a escola acabou cumprindo com um papel de desserviço para a formação da classe trabalhadora. Hoje, o discurso dos PCNs e dos Temas Transversais acaba exacerbando o papel da escola: a de formação quase que exclusiva de valores, de conformação à ordem vigente, de ênfase nos preceitos liberais, principalmente no que diz respeito ao discurso de ascensão social de acordo com as possibilidades de cada um – o individualismo.

Dando continuidade à caracterização do liberalismo retomamos as análises de Warde (1984). Ela afirma que podemos identificar dois grandes momentos de rearticulação dessa ideologia para manter os seus nexos com a história concreta do capitalismo. O primeiro, no século XIX, mas não esgotado nele, foi marcado pela emergência do proletariado como força política, fazendo com que a burguesia se veja obrigada a introduzir, no seu discurso e na sua prática, elementos novos em âmbito econômico e político. Esse período correspondeu à expansão de fronteiras capitalistas e à redistribuição do mercado mundial e foi marcado pela rearticulação do liberalismo clássico. Tal rearticulação, contraditória, apareceria como conservadora e democrática, reagindo claramente às críticas radicais que eram feitas pelo materialismo histórico e que denunciavam as contradições da sociedade capitalista (Idem, p. 30).

O segundo momento pode ser identificado com a quebra da ordem concorrencial e estabelecimento da etapa monopolista do capital. Quanto ao Estado, foi o período da instauração dos Estados Fascistas – “organizações limites do Estado Burguês que ao mesmo tempo sustenta o trânsito econômico e desarticula o avanço do proletariado a nível internacional (Idem, p. 30)”. A autora diz que tanto os liberais “desesperados” quanto os liberais adaptados à nova etapa capitalista, entendiam o fascismo e o socialismo como correlatos do conceito de “totalitarismo”.

Também Hobsbawm (1988) evidencia esse segundo período como aquele marcado por grandes contradições – embates econômicos, culturais e de classes. Utilizando-se do conceito de Lênin – imperialismo – o autor assim caracteriza a divisão do mundo capitalista por um pequeno número de países, que tinham em comum um grande desenvolvimento de suas bases materiais.

Essa repartição do mundo entre um pequeno número de Estados, que dá título ao presente volume, foi a expressão mais espetacular da crescente divisão do planeta em fortes e fracos, em “avançados” e “atrasados” que já observamos. Foi também notavelmente nova. Entre 1876 e 1915, cerca de um quarto da superfície continental do globo foi distribuído ou redistribuído, como colônia, entre meia dúzia de Estados. A Grã-Bretanha aumentou seus territórios cerca de dez milhões de quilômetros quadrados, a França em cerca de nove, a Alemanha conquistou mais de dois milhões e meio, a Bélgica e a Itália pouco menos que essa extensão cada uma. Os EUA conquistaram cerca de 250 mil, principalmente da Espanha, o Japão algo em torno da mesma quantidade às custas da China, da Rússia e da Coréia (Idem, p. 91).

Segundo Warde (1984), o liberalismo, enquanto modo de pensar, se assenta no pressuposto de que cada indivíduo é uma “entidade moral” e, enquanto tal, possui direitos inalienáveis, característicos de sua própria humanidade. Para isso, a liberdade é fundamental no desenvolvimento das potencialidades humanas. Essa visão individualista de homem, que primava pela liberdade se contrapunha às arbitrariedades políticas e econômicas, se impôs pelos séculos XVII e XVIII e esteve ligada ao modo de pensar das classes comerciais em ascensão. Essas classes buscavam uma ordem previsível e calculável para ser compatível com as suas aspirações econômicas, intelectuais e sociais. A lei foi a expressão da garantia do liberalismo para as liberdades e para o controle dos interesses subjetivos. “Para tanto, a lei era concebida como sendo racional, eterna e universal (Idem, p. 34)”.

Se as lutas iniciais da burguesia nos séculos XVII e XVIII eram lutas contra arbitrariedades e restrições concretas e reproduziam um ideal ainda revolucionário, bem como expressavam a visão de mundo individualista do “*laisser-faire et laisser-passer*”, pergunta a autora, o que vai levar à degeneração do liberalismo e da burguesia no século XIX? Segundo Warde, o estudo de um liberal clássico, J. Halowell, que escreveu *The decline of liberalism as an ideology*, apontou que o positivismo foi responsável pela “degenerescência” do liberalismo.

No curso do século XIX, o interesse no eterno gradualmente cedeu lugar ao interesse no temporal, o interesse no universal ao interesse no particular e relativo. A atenção mudou do homem no abstrato para o homem tal como realmente ele é. Os homens passaram a ver o acaso e a emoção como operativos do mundo, bem como a regularidade e a razão. Eles viram a mudança e o desenvolvimento e dentro desse desenvolvimento eles

“descobriram” princípios imanentes de crescimento (Halowell **apud** WARDE, 1984, p. 37).

Tal mudança de perspectiva, segundo Halowell, decorreu de duas causas: do romantismo que fez surgir o historicismo e o positivismo e do esforço de aplicar a metodologia científica a todos os fenômenos particulares. Dessa maneira, “a reação romântica interpretou a concepção de uma ordem mecânica, racional e material como uma restrição à atividade individual e aos particularismos de cada situação (WARDE, 1984, p. 37)”.

Ele (o romantismo) enfatizou a importância de personalidades particulares ao invés da humanidade comum dos indivíduos. Ele enfatizou a emoção ao invés da razão; a mente coletiva, ou Volksgeist (espírito do povo) contra a razão individual. Ele focalizou a atenção na nação, na cultura nacional e não na comunidade universal da humanidade. No núcleo da filosofia política, ele levou a uma concepção do Estado como “a encarnação e a expressão de um mundo espiritual particular na medida em que ele existe num dado tempo” e a “justiça como a lei que reforça essa expressão” como “algo particular e positivo”. A lei se torna relativa ao mesmo tempo e ao espaço, não mais universal, eterna e absoluta”. O “código moral”, além do mais, distingue-se não apenas das regras da lei, mas também das demandas e dos requerimentos do bem-estar-social (Idem, p. 37).

Segundo Warde, o entendimento de Halowell levou a afirmação de que o romantismo rejeitou a crença em “átomos sociais iguais” e em leis universais da natureza, afirmando a concepção de “personalidades que se movem constantemente para formas diferentes”. Isso acarretou a concepção de uma realização pessoal e única das capacidades da mente, tanto em pessoas individuais quanto nas comunidades, bem como subordinou a razão à intuição e à emoção. O Estado passou a ser concebido não mais como um contrato racional, mas sim como a expressão final de forças espirituais superpessoais, “substituiu a ‘lei natural’ pelo que é relativo ao tempo e ao espaço” (Idem, p. 38).

Também o positivismo e o empiricismo acabaram por levar os estudos históricos a um afastamento da filosofia, mais precisamente da metafísica, caindo em análises próximas do “materialismo ou da completa relatividade”. O empiricismo decorrente dos postulados positivistas levou os cientistas, tanto aqueles ligados aos estudos físicos como aos humanos, ao repúdio da busca das causas finais e das questões de valor e julgamento “(retiraram, com isso, do vocabulário termos como ‘bom e mau’, ‘bonito e feio’)”.

Como consequência, ou talvez como corolário, os próprios filósofos concentraram menos atenção na metafísica e mais na epistemologia. A questão de como os homens conhecem as coisas tornou-se mais importante do que a questão de o que eles conhecem. O efeito dessa tendência em direção ao positivismo que culminou, na última metade do século XIX, foi destruir toda a crença nos valores e verdades transcendentais. Os

juízos a respeito do que é certo e errado, bom e mau, justiça e injustiça, passaram a ser concebidos com base na utilidade e na experiência. Os juízos de valor passaram a ser concebidos como expressões de preferência subjetiva e não mais como uma verdade objetiva. Na medida em que o materialismo toma o lugar do panteísmo e na medida em que o empiricismo estimula o subjetivismo nega-se à consciência um papel válido na determinação da verdade e do valor. Induções racionais (lógicas) a partir de fatos empíricos suplantaram a razão correta. O pensamento quantitativo torna-se dominante (Idem, p. 39 – 40).

Outra consequência da “nova” mentalidade foi o abandono da idéia de direitos naturais peculiares aos indivíduos que passaram a ser “direitos do cidadão”. Isso quer dizer eles não são mais direitos prévios ao Estado. Os direitos naturais foram considerados direitos legais, dando à legislação e ao legislador uma força descomunal, fazendo com que se perdesse o sentido de direito e de justiça.

Se o romantismo fez nascer uma escola histórica e junto dela a escola de jurisprudência, esta trouxe ainda a crença no transcendental, não mais buscado na natureza e, sim, na história. Também o romantismo abriu espaço para que outra escola fosse avante – a escola utilitarista. O utilitarismo levou adiante o empiricismo, o qual favoreceu o determinismo do ambiente externo e, conseqüentemente, o pensamento caiu na relatividade.

Essa discussão é muito importante para nosso trabalho, já que hoje vemos os adeptos da pós-modernidade utilizarem as mesmas justificativas para descaracterizar o pensamento calcado na “visão iluminista” de ciência. Segundo Arce (2002), podemos considerar que o Iluminismo e o Romantismo foram dois movimentos do pensamento e da produção intelectual que buscaram dar respostas para os problemas da emergente sociedade capitalista. O Iluminismo surgiu como um movimento da burguesia que se contrapunha à visão de mundo feudal, com seus dogmas, com suas verdades eternas e inquestionáveis. Junto dele, com a crença nas “luzes da razão”, surgiu o materialismo no século XVIII e que fundamentou a Revolução Francesa e a Industrial, colocando em xeque a corrente de pensamento do feudalismo e da Idade Média.

Bacon, Descartes, Locke, Voltaire, Helvetius, Rousseau e Diderot são alguns dos filósofos que lutavam por uma sociedade e por um Estado guiado pela razão, explicavam o mundo pela matéria em desenvolvimento, defendiam que os conhecimentos provinham do mundo real, pelo caminho da sensação, proclamavam o valor integral da ciência e eram humanistas, pois desejavam o pleno desenvolvimento e a felicidade do ser humano (Idem, p. 47).

Entretanto, o Iluminismo não estava sozinho na batalha contra a visão de mundo do feudalismo. Na mesma medida, o movimento romântico, não podendo ser identificado como um movimento anti-burguês, trouxe muitos elementos para esse embate.

(...) o Romantismo, apesar de ser um filho do Iluminismo, procurou acentuar a presença dos sentimentos sobre a razão, os sentimentos triunfavam onde a razão fracassava, captando a essência, o absoluto. Os românticos (...) confiavam mais nos grandes espíritos que encarnavam o momento histórico ou no espírito que move o mundo do que no homem e em suas instituições, buscando uma espécie de individualismo em que nada prenderia o homem, a não ser seus impulsos mais íntimos e profundos, que o guiariam, processo esse que seria auxiliado pela busca de retorno à natureza. Mas nem todos os autores considerados românticos pendiam para esta abstração e naturalização do ser humano que beirava um certo irracionalismo. Muitos deles, atormentados com as contradições do mundo capitalista, denunciavam-nas, buscando retomar os ideais iluministas (Idem, p. 49).

Em seu estudo, Arce deixa claro que o romantismo apresentava uma faceta de irracionalismo que foi incorporado pela burguesia na sua fase de decadência ideológica, pós-revoluções de 1848. Utilizando-se das interpretações de Lukács, de Politzer e de Engels, Arce (2002) faz uma excelente análise de como a burguesia, enquanto classe revolucionária combateu a religião, o irracionalismo e tudo o mais que representava entraves para as “liberdades” do homem. Quando se tornou classe detentora do poder, a burguesia em decadência apropriou-se de tudo que renegou e combateu, como forma de justificar a sua permanência “*ad aeternum*” no comando desta sociedade. Vejamos como a autora apresenta essas contradições:

Lukács (1978) mostra que essa decadência ideológica da burguesia decadente distorceu toda a tradição literária estabelecida no período revolucionário da burguesia em ascensão. Como dito acima, se a princípio se vê a burguesia lutando contra a religião e qualquer tipo de irracionalismo, após ascender ao poder, e com medo de que as Revoluções populares alcançassem êxito, será vista, com o movimento romântico, a operando um retrocesso ideológico e proclamando “... que é preciso uma religião para o povo. À época do capitalismo em apodrecimento, ela (a burguesia) vai procurar refúgio até nas formas mais bárbaras da mística, na mística do sangue e da raça, esforçando-se por recriar as trevas nas almas, a fim de se salvar” (Poltzer, 1978, p. 103). Segundo Engels (1979, p. 18), o antagonismo que antes existia entre nobreza feudal e a burguesia era visto por esta como uma luta contra a exploração. Mas a derrota do regime feudal não pôs fim à exploração, e a vitória da burguesia “trouxe em suas próprias entranhas a antítese, uma vez que os capitalistas não podiam viver sem os operários assalariados” (idem, *ibidem*). Os filósofos e os artistas também sofreram com esta contradição e este antagonismo, que os deixavam muitas vezes em conflito sem solução, ao verem a sociedade pela qual eles tanto ansiaram se transformar em um campo selvagem de luta pelo dinheiro e poder, reduzindo o indivíduo a nada, esvaziando-o por completo, realizando o inverso do que tanto almejavam (Idem, p. 50).

De acordo com as análises de Warde (1984) sobre o pensamento do liberal, Halowell, o romantismo foi a tendência expressa na primeira metade do século XIX que culminou com o positivismo na segunda metade do mesmo século. O positivismo levou às últimas conseqüências o empiricismo e abandonou a metafísica, entretanto, reagiu fortemente ao subjetivismo e ao relativismo utilitarista.

Também, o positivismo acabou respondendo aos anseios da burguesia dominante, que clamava por segurança, estabilidade e certeza frente à crise capitalista que se agravava, daí o privilégio por uma ordem objetiva. E citando novamente Halowell, Warde aponta o que isso significou para o liberalismo.

Intelectualmente e espiritualmente, o liberalismo se torna degenerado pela aceitação do ponto de vista positivista que destrói toda limitação objetiva sobre a vontade individual. Deste ponto de vista, os direitos individuais não aparecem mais como atributos objetivos e humanos, mas como concessões legais e formais; a ordem natural que abarca tanto os indivíduos quanto o Estado não é mais potencial, não é mais uma ordem racional que requer o esforço individual e o reconhecimento para sua atualização, mas é uma ordem imanente que não requer nem o esforço nem o reconhecimento individual para sua operação; a lei aparece simplesmente nas últimas análises como comando de uma força superior. Negando a existência dos valores como fatos e encarnando os julgamentos de valor como expressões simplesmente do subjetivismo, da preferência ou da escolha individual, o positivismo força a anarquia intelectual e o niilismo. É exatamente nesse meio que se alimenta o fascismo (Idem, p. 41 – 42).

Após a análise do autor liberal, Warde tece algumas críticas pertinentes, em seu estudo. A princípio se pergunta o quê Halowell deixou oculto nas suas interpretações, que apontavam a degenerescência do liberalismo como fator de impulsão para o fortalecimento do fascismo, por exemplo? Para ela, fica claro que o que ficou oculto é essencial para entender o caráter “universal” do discurso liberal: as relações de dominação e subordinação. O liberalismo se rearticulou como ideologia no século XIX, em função da emersão do proletariado enquanto classe social, capaz de ter autonomia político-ideológica.

Emersão que se dá no grande avanço das forças produtivas e na instalação do Estado liberal que, contraditoriamente, nascia sob a égide da “universalidade” dos preceitos liberais e com vistas a sua “universalização”, mas que se realiza e se revela Estado de uma classe (Idem, p. 45 – 46).

Esse percurso é contraditório já que, ao tomar o poder, a burguesia acabou apagando do discurso liberal o que ele tinha de revolucionário, dando ao mesmo discurso um caráter extremamente conservador. Esse processo foi contemporâneo da assimilação na fala liberal de

demandas das classes trabalhadoras. Da mesma maneira, os processos de produção e reprodução do capital no período impuseram revisões dos princípios básicos dos mecanismos de mercado.

Que período foi esse apontado como responsável pela rearticulação do liberalismo enquanto ideologia da sociedade capitalista e enquanto visão de mundo de uma classe, a burguesia? Para Hobsbawm (1982), o período, a segunda metade do século XIX, conviveu com as riquezas e as conquistas da sociedade capitalista, através do incremento do mercado internacional bem como de grande desenvolvimento industrial e tecnológico, que possibilitou a expansão de linhas ferroviárias por quase todo o mundo e do surgimento do telégrafo, responsável pelo intercâmbio de informações muito maior e mais rápido entre os povos e os mercados. Por outro lado, paradoxalmente, se a expansão econômica e o liberalismo pareciam irresistíveis, o triunfo burguês foi temporário, já que começou a apresentar fissuras difíceis de serem corrigidas. Já no final da década de 1870 a sociedade capitalista entrou numa “curiosa perturbação e depressão sem precedentes do comércio e indústria que os contemporâneos chamaram a ‘Grande Depressão’ e que usualmente é datada 1873 – 96 (Idem, p. 25)”. Depois disso,

... veio a derrocada. Mesmo para o gosto de um período que apreciava *booms* brilhantes e coloridos, foi bastante dramática: 21.000 milhas de estrada de ferro americanas entraram em colapso e falência; as ações na bolsa alemã caíram em 60% entre a alta e 1877 e – mais característico – quase metade dos altos fornos nos grandes produtores de ferro pararam. O dilúvio de imigrantes para o Novo Mundo foi reduzido para um modesto rio. Entre 1865 e 1873, anualmente, mais de 200 mil chegavam ao porto de Nova York, mas em 1877 apenas 63 mil o fizeram. Mas, diferente das outras quedas durante o século, esta não parecia chegar a um fim.

(...) Uma nova era na história, tanto política quanto econômica, abre-se com a depressão da década de 1870.

(...) Nesta era, o capitalismo industrial tornou-se uma genuína economia mundial e o globo estava transformado, dali em diante, de uma expressão geográfica em uma constante realidade operacional (Idem, p. 66).

Com a depressão econômica, a agitação social e o descontentamento ficaram evidentes em todos os lugares. Em decorrência, três tendências surgiram como produtos dessa crise: a primeira, aparentemente nova, era a emergência de partidos e movimentos da classe operária, geralmente de orientação socialista; a segunda, opondo-se a primeira, foi o aparecimento de partidos demagógicos antiliberais e anti-socialistas; a terceira tendência expressou-se pela emancipação de partidos e movimentos nacionalistas que se identificavam ideologicamente, a princípio, com o liberalismo radical. Assim, receosa do aparecimento dessas tendências que

ameaçavam a sua hegemonia, a burguesia no poder acabou, relutantemente, seguindo em direção a um governo constitucionalista e democrático (Idem, p. 315).

Inaugurou-se, assim, uma “nova era” para o capitalismo, ao qual o liberalismo trouxe adaptações para responder à crise que assolava as bases burguesas. Podemos identificá-la como aquela coincidente com a implementação do *Estado de Bem-Estar-Social*, teorizado por Keynes e apontada no primeiro capítulo deste trabalho.

De forma geral, Warde (1984) busca, em seu texto, explicitar como o liberalismo se configurou “substantivamente” nos seus momentos de rearticulação. A primeira fase ela chama de *liberalismo clássico*, trazendo alguns grandes temas que são:

... o naturalismo, que elabora uma antropologia da felicidade que descansa na acumulação e no desfrute dos bens materiais e que situa o interesse como motor da atividade humana. Esse interesse justifica e garante as leis e os direitos naturais; o racionalismo, que se baseia em uma confiança ilimitada na razão e nas luzes para fixar as regras da eficácia do utilitarismo; o individualismo, isto é a afirmação do indivíduo e da sua superioridade sobre todo o mecanismo coletivo, o qual justifica a preferência dada à liberdade individual sobre as estruturas coletivas (Idem, p. 55).

Também as teses fundamentais do liberalismo nessa fase, que culmina no século XVIII são: o direito à liberdade, à igualdade natural e à igualdade legal, o direito da propriedade, a segurança ou proteção do Estado. Entretanto, entre os temas e as teses aqui apresentadas, há contradições que o liberalismo não conseguiu resolver. Essas contradições podem ser sintetizadas da seguinte maneira: como conciliar Estado e Liberdade, Igualdade e Propriedade, se elas são constitutivas do modo de produção capitalista e que o liberalismo ajuda a constituir<sup>55</sup> (Idem, p. 55)?

Uma segunda fase pode ser identificada como *Liberalismo de transição*. Essa segunda fase refletiu o momento – século XIX e início do XX – de confrontação e antagonismo entre a burguesia e a nova força política, representada pelo proletariado e pode ser assim caracterizada:

... ampliação dos direitos políticos aos não proprietários e a conseqüente incorporação do tema da democracia; surgimento da legislação trabalhista e do direito da organização aos trabalhadores (sindicatos); redefinição do Estado e suas relações com a sociedade civil; redefinição dos parâmetros teóricos (...) pelo confronto a reação contra-revolucionária de teor romântico e ao pensamento socialista (Idem, p. 59)

---

<sup>55</sup> Para o aprofundamento das contradições presentes, por exemplo, na relação entre Estado e propriedade privada ver Karl Marx – *A chamada acumulação primitiva*, capítulo XXIV. In: O capital, Livro I, volume II.

Os mecanismos de ampliação dos direitos políticos fizeram parte da construção do Estado burguês, criando mecanismos, através dos quais, a classe trabalhadora pôde se expressar. Mas, a extensão dos direitos políticos apareceu como concessão da burguesia que, “através de determinados mecanismos, educa politicamente as forças insurgentes (com certeza, no que diz respeito ao operariado, vivificação das hordas bárbaras) (Idem, p. 59)”. A extensão da participação política implicou na admissão, pela burguesia, da divisão da sociedade em classes. Entretanto, tal divisão deveria ser percebida pela sociedade apenas no âmbito do parlamento.

Foi a partir da concessão dos direitos políticos que podemos falar no surgimento de um primeiro modelo liberal de democracia. Utilizando-se das análises de C. B. Macpherson – *A democracia liberal: origens e evolução* – Warde deixa claro como seria o chamado “modelo de democracia protetora”:

Nesse modelo básico de democracia para uma sociedade industrial moderna, pois, não há entusiasmo algum pela democracia, nenhuma noção de que ela podia ser uma força transformadora do ponto de vista moral; ela nada mais é que uma exigência lógica para o governo de indivíduos inerentemente conflitantes nos próprios interesses privados. A defesa dessa democracia repousa no pressuposto de que o homem é um consumidor ao infinito, que sua motivação preponderante é a maximização de suas satisfações ou utilidades, obtendo-as da sociedade para si mesmo, e que uma sociedade nacional nada mais é que um conjunto desses indivíduos. Um governo responsável inclusive com grau de responsabilidade para com um eleitorado democrático, era necessário para a proteção dos indivíduos e fomento do Produto Nacional Bruto, e nada mais (Idem, p. 60).

Todavia, ficava aparente o caráter anti-democrático desse modelo que se chocava com os próprios parâmetros da burguesia, bem como parecia pouco instrumental para a manutenção da hegemonia. Daí que “nova” concepção de democracia foi posta em prática. Chamada de *democracia desenvolvimentista*, essa concepção partiu da idéia de que a pauperização progressiva da classe trabalhadora representava um grande perigo para a sociedade capitalista. Era preciso, então, pensar num modelo de participação política que amainasse tal periculosidade. E foi nos Estados Unidos que a concepção de democracia desenvolvimentista acabou se alastrando. O modelo citado trazia uma clara vantagem sobre o anterior, pois criava uma ponte de ligação entre o político e o social. Dewey foi um dos defensores dessa concepção e seu modelo de democracia estava apoiado na crença de correção e melhoria da sociedade através da educação dos homens.

A raiz (do modelo desenvolvimentista) é um modelo de homem muito diferente daquele em que o Modelo 1 (protetor) se baseava. O homem é um ser capaz de desenvolver suas capacidades. A essência humana é exercê-las e desenvolvê-las. O homem não é em essência um consumidor e apropriador (como o era no Modelo 1), mas aquele que

exerce, desenvolve e desfruta suas capacidades. A boa sociedade é aquela que permite e incentiva todos a agirem como excededores, desenvolvedores e desfrutadores do exercício e desenvolvimento de suas capacidades (Idem, p. 62).

Por fim, uma terceira fase de rearticulação da ideologia liberal foi identificada como a do *Liberalismo multifacetado*. Essa rearticulação atualizou o liberalismo frente à etapa de reprodução ampliada do capital em bases monopolistas, bem como o modernizou, em contraponto a uma perspectiva de Estado interventor e planejador. Também ficava clara a sua tônica: precisava de consenso e valores comuns para sobreviver. Destaca, então, que foram acrescentados alguns pontos ao liberalismo multifacetado:

... inicialmente, a introdução do tema “anti-totalitarismo”, convertido em tema central, no meu entender, desse liberalismo que se rearticula predominantemente após a Segunda Guerra Mundial. Em segundo lugar, a questão dos modelos de Estados que serão articulados teórica e praticamente; no seio dessa questão, as lutas e as conquistas dos direitos sociais. Por fim, a questão epistemológica.

(...) O problema não seria mais o de se criar mecanismos de contenção da periculosidade da classe operária mas para todas as potenciais forças de pressão de que as classes trabalhadoras abandonadas ao seu próprio irracionalismo destrutivo, estão na base dos Estados Totalitários: exemplos idênticos: o Estado Socialista Soviético e o Estado Fascista; para que essa identidade se fizesse plausível, fazia-se necessário deslocar “radicalmente” a questão do Estado das suas bases econômico-sociais; no limite, Estado Socialista e Estado Fascista são duas expressões do Estado que foram identicamente as “bases” de uma sociedade humana e democrática: as suas instituições, os seus valores, seus laços de coesão moral etc (Idem, p. 84 – 85).

(...) Halowell e Tannenbaum expressam de modo semelhantes o que passou a ser a tônica da ideologia liberal: o liberalismo depende para sobreviver, do consenso, da fé em valores comuns (Idem, p. 87).

Merece destaque a questão epistemológica da fase do liberalismo multifacetado, ou como hoje o chamamos, de neoliberalismo e que tem sua divulgação principalmente através das teorias de Hayek, já apontada no Capítulo 1º desta pesquisa. Se no primeiro momento de rearticulação do liberalismo vimos surgir uma nova epistemologia que se tornou hegemônica – o positivismo – também vemos nessa fase do liberalismo multifacetado, uma orientação epistemológica buscando se tornar hegemônica – o neopositivismo – e que tem, como um dos maiores representantes, K. Popper. O neopositivismo pode ser encontrado nos meios acadêmicos, onde se desenvolvem pesquisa de ponta. Essa nova orientação tem se dedicado “à redefinição das bases lógicas do conhecimento e (...) é mais do que a aparente reação ao indutivismo positivista hegemônico, é a expressão do intento de desmantelamento da lógica dialética (Idem, p. 89)”.

Segundo a autora, Popper, em suas proposições, procurou desalojar do liberalismo as críticas feitas ao capitalismo e que vinham do movimento romântico. Vale frisar que ele

considerou o marxismo também uma faceta do romantismo. Seu objetivo foi atacar a visão de sociedade atribuída às concepções totalitárias, como era o caso do stalinismo e do fascismo.

Popper é considerado por Warde como a melhor expressão teórica de sustentação lógico-científica do Estado monopolista, já que tal concepção visa conter os riscos de “desmantelamento social”. Sua proposta trouxe para os políticos a possibilidade de introdução do “método científico na política”. Em contraponto à “mecânica social”, das perspectivas “utópicas”, tais políticos poderiam utilizar a “mecânica gradual”, que era “a realização de experiências em ‘pequena escala’; uma reforma aqui outra ali têm repercussões importantes que não podem ser prejudicadas em favor de uma revolução que altere a sociedade inteira (Idem, p. 92)”.

Para finalizar, Warde sintetiza o que representou a teorização de Popper para referendar a ideologia liberal, bem como suas diferenciações do positivismo inicial.

Afastados os elementos românticos (“irracionalistas”) ainda sobreviventes no positivismo originário, que o enraizava no socialismo originário (utópico!), Popper atualiza a versão positivista (comteana e durkheimiana...) de sociedade, de governo, de governo científico, levando às últimas conseqüências o que a Escola de Frankfurt chamou de “razão instrumental”. Há, entretanto, uma grande diferença que os separa: o Positivismo quando foi originalmente elaborado expressava a inauguração de uma nova mentalidade a nível de ciência social; Popper traduz a visão – eficaz sim – mas folclorizada do mundo social (Idem, p. 93).

Podemos fazer algumas análises a partir da síntese do percurso do liberalismo e suas rearticulações nos diferentes momentos históricos. Num primeiro momento o liberalismo pode ser interpretado como aquele que advogou a defesa de um Estado forte, planejador, sensível às demandas sociais – o Estado de Bem-estar-social – que buscou dar respostas para as crises sociais e econômicas que assolaram o fim do século XIX e meados de XX, quando, entre outras, as pressões dos trabalhadores foram responsáveis por muitas conquistas, como as dos direitos trabalhistas, as da previdência e outras. Hoje estamos vendo o acirramento das contradições desse modo de produção, com as crises e problemas concretos da sociedade capitalista, onde o capital explora cada vez mais os trabalhadores, conseguindo, entre outras medidas, retirar até aqueles direitos historicamente conquistados por eles. Essas conquistas partiram, na maioria das vezes, de pressões dos movimentos de organização dos trabalhadores que acabaram por se instituir como força mobilizadora e com poder de “barganha” frente ao capital.

Com a rearticulação de um liberalismo que utiliza a “liberdade de mercado” – o neoliberalismo – vemos a passagem da “lógica do Estado” para a “lógica da sociedade civil” (MONTÂNHO, 1999, p. 54). Como já apontado anteriormente, isso faz com que o Estado tenha funções de “regulador” apenas, deixando que o mercado e a sociedade civil se autogovernem. As forças mobilizadoras dos trabalhadores, antes representadas também pelos sindicatos, hoje estão reduzidas a mais uma das organizações da sociedade civil, com papel de negociar, por exemplo, redução da jornada de trabalho, “flexibilidade” nas contratações, redução salarial etc., como forma de manter ainda o mínimo de garantias para os seus representados.

Sinteticamente, se na passagem do século XIX para o XX, o liberalismo se rearticulou para responder à crise do modo de produção capitalista, bem como para se contrapor ao fortalecimento do proletariado enquanto força política, hoje a rearticulação do liberalismo, na versão neoliberal, pode ser pensada a partir de duas interpretações complementares: 1<sup>a</sup>) a econômica: com a crise financeira deste modo de produção, delimitada pela crise do petróleo ocorrida na década de 1970 e, 2<sup>a</sup>) a ideológica: o liberalismo se travestiu de “neoliberalismo”, como forma de se articular e escamotear as contradições sociais e políticas cada vez mais acirradas, daí o recrudescimento do movimento pós-moderno para ajudá-lo nessa tarefa. Disso decorre que, por trás do discurso “pós-moderno”, bem como da ênfase de um momento diferenciado de relações econômicas, sociais e políticas, dado pela globalização do capitalismo, está a afirmação de que não existe mais nada a se fazer, já que vivenciamos um período marcado pelo “fim da história”, “fim das ideologias totalitárias”, “fim” de qualquer possibilidade de construção de uma outra sociedade, como por exemplo, a socialista.

Na verdade, o que não se revela nesses discursos, e não poderia ser de outra maneira, é que a sociedade capitalista e sua ideologia, o liberalismo, buscam a “padronização” cultural e econômica do mundo, como forma de varrer qualquer possibilidade, mesmo que seja “utópica”, de transformação social. Também se omite que, por trás dos discursos da transformação do mundo do trabalho, dada pela globalização, muitos mecanismos são utilizados na “coação” da classe trabalhadora: a desmobilização e a cooptação de sindicatos e partidos e outras organizações políticas. Isso representa o “esticar da corda” em torno do trabalhador, gerando, em decorrência da pressão dos empresários e do medo da perda dos postos de trabalho, a retirada de conquistas históricas, representadas por alterações profundas na legislação trabalhista, com perdas de direitos, como garantia de aposentadoria e outros. O medo da perda do trabalho e do

salário faz com que o trabalhador “barganhe”, se sujeitando até a reduzir o salário, como forma de manter um mínimo de condições para poder comprar o “pão de cada dia”. No entanto, a questão do fechamento de postos de trabalho, em função da utilização de tecnologias, é algo inevitável. É, nesse momento de crise e de rearticulação do liberalismo, que o discurso de “salvação” da sociedade pela escola tem uma função muito específica: a inculcação de valores, como forma de estabelecer a “homogeneidade” do capitalismo e o controle ideológico da formação dos homens.

As resistências são supostamente abrandadas ao longo de 11 a 12 anos de escolarização, já que há um discurso liberal que prega a escolarização como fator de empregabilidade. Claro que isso é contraditório e sofre oposições<sup>56</sup>, mas o que nos preocupa é que há um aparente consenso entre os países do mundo ocidental em fazer levar adiante, via escola, esse projeto de sociedade, agora sob a égide da globalização. As políticas educacionais, principalmente as expressas pelos “novos” currículos nacionais, pós-modernos, apontam para isso. É o caso da utilização dos Temas Transversais, com conteúdos basicamente de formação de valores e com uma visão de sociedade e homem bem definidos para o atual momento histórico, com todas as implicações já apontadas no segundo capítulo desta pesquisa.

Da mesma maneira que o liberalismo anterior se serviu do positivismo como representação epistemológica de ciência, que buscou a interpretação dos fenômenos pelo uso exclusivo de um método experimental, científico e racional, bem como estabeleceu leis objetivas e verdades universais para o conhecimento; o romantismo foi um movimento que se colocou contrariamente a perspectiva de ciência positivista, pregando o subjetivismo, a relatividade do conhecimento, as verdades parciais e advogou postulados próximos do irracionalismo. A aproximação dos dois posicionamentos pode ser resumida no fato dela expressar como os ideólogos buscaram alternativas para a superação dos impasses gerados pelas crises do capitalismo. Portanto, eram posturas reacionárias e não representaram um rompimento com a visão de mundo burguesa.

Hoje, o liberalismo ou neoliberalismo também têm a sua interpretação reforçada pelo neopositivismo, por exemplo, e por um “movimento romântico”, a pós-modernidade, que nega

---

<sup>56</sup> Por exemplo, é sabido que movimentos sociais, como os dos Sem – Terra, buscam desenvolver um currículo diferenciado, que fuja daquele padronizado pelas escolas convencionais. Para melhor discussão vide Bezerra Neto (1999).

leituras teóricas que levam em consideração a verdade, a objetividade, o racionalismo, as leis objetivas da história. São também interpretações reacionárias, já que em última instância está a defesa da manutenção do capitalismo.

Se a sociedade contemporânea apropria-se do movimento romântico pós-moderno e do neopositivismo como forma de questionar a visão de sociedade “totalitária”, como a expressa pelo socialismo e comunismo, por outro lado, reformula a sua ideologia liberal, pela versão neoliberal. Como já apontado em capítulo anterior, nessa versão a “sociedade civil” é fortalecida e o discurso da liberdade de agir, comerciar, consumir etc., acaba encobrindo as desigualdades entre as pessoas. Por trás do discurso da “pseudoliberalidade” esconde-se o que não pode ser dito: as pessoas se diferenciam na sociedade capitalista, seja em qualquer fase histórica, pela riqueza, pelo poder, pelo saber.

Da mesma maneira, a “lógica da concorrência” é a visão extremada do individualismo, tendo como cenário a sociedade atual. Enquanto o triunfo de um indivíduo no capitalismo é considerado “natural”, o fracasso do outro também é naturalizado. Hayek deixa bem explicitada a “naturalização” do modo de produção capitalista, que seleciona para o mercado alguns trabalhadores em detrimento de outros.

... nossas queixas de que o resultado do mercado é injusto não implicam realmente que alguém tenha sido injusto; e não há resposta para a questão de saber quem foi injusto (...) A única culpa implícita nessas queixas é a de que toleramos um sistema em que todos são livres na escolha de sua ocupação e, por isso, ninguém pode ter o poder e a obrigação de fazer com que os resultados correspondam aos nossos desejos. Pois num tal sistema, em que todos têm o direito de usar seu conhecimento com vistas a seus propósitos, o conceito de “justiça social” é necessariamente vazio e sem significado, porque nele nenhuma vontade é capaz de determinar as rendas relativas das diferentes pessoas ou impedir que elas dependam, em parte, do acaso. Só é possível dar um sentido à expressão “justiça social” numa economia dirigida ou “comandada” (...) em que os indivíduos recebem ordens quanto ao que fazer (HAYEK, 1985 **apud** MONTÂNHO, 1999, p. 55).

Vale frisar que a tese desenvolvida nesta pesquisa supõe o entendimento das rearticulações do liberalismo para dar respostas às crises que assolam a sociedade capitalista. Supõe, ainda, a compreensão do como a educação está inserida no discurso neoliberal. É o que buscaremos aprofundar, ao abordar a visão escolanovista subjacente aos “novos” discursos de formação do homem pela escola.

## 4.2 O escolanovismo – princípios e fundamentação teórica

Segundo Xavier (1990), o surgimento do ideário liberal-escolanovista no Brasil coincidiu com um momento de rearticulação do capitalismo em sua fase industrial, por volta das décadas de 1920 e 1930. Essa rearticulação implicou a parceria entre o capital cafeeiro e o capital externo que, unidos, determinaram as contradições particulares do avanço do capitalismo no Brasil, com todas as suas especificidades<sup>57</sup>.

A presença do capital cafeeiro e do capital estrangeiro, que consubstanciavam as formas específicas de dominação imperialista no Brasil da época, e ainda, as relações específicas que essas formas expressavam, determinaram as contradições particulares do avanço do capitalismo no Brasil, rumo à constituição de uma ordem econômico-social capitalista plenamente configurada (XAVIER, 1990, p. 28).

O processo de industrialização no Brasil ligado à economia cafeeira, mas com forte controle do capital financeiro estrangeiro, fez com que a composição do empresariado industrial brasileiro se mostrasse socialmente fraca. Esse empresariado, vinculado economicamente aos grupos latifundiários e ao capital estrangeiro, inviabilizou a autonomia e o fortalecimento de uma economia nacional, gerando, assim, uma situação de dependência econômica, social e política do Brasil em relação às potências capitalistas.

Segundo a autora, com a consolidação do capitalismo, através das especificidades apontadas e do papel dependente que o Brasil mantinha em relação às nações mais desenvolvidas economicamente, também estava se constituindo o liberalismo nacional. Marcado pelo viés específico das condições históricas brasileiras e também importado das nações européias em ascensão, o ideário liberal vinha com a retórica revolucionária dos países que condenavam o “Antigo Regime” mas que, aqui, conciliou com os objetivos conservadores de uma classe social, senhorial, que se aburguesou.

A doutrina liberal teve suas raízes históricas na luta da burguesia contra o “Antigo Regime” e defendia os princípios da individualidade, da liberdade, da propriedade e da democracia. A defesa da ordem capitalista implicava no respeito das desigualdades “naturais”, numa sociedade aberta, hierarquizada, mas justa. O preceito de sociedade “aberta” subentendia a mobilidade social através dos “méritos” individuais. A ideologia liberal também defendia a

---

<sup>57</sup> Para maiores discussões ver Jacomeli (1998) e Jacomeli & Xavier (2003).

escola pública, universal e gratuita, como forma de garantir a todos a igualdade de direitos e de oportunidades. A ideologia liberal, aplicada no âmbito educacional, ia além das exigências impostas pelo desenvolvimento técnico-científico e legitimava as instituições econômicas e sociais que surgiam (Idem, p. 60 – 61).

Diferentemente da maneira como se formou a ideologia liberal nos países europeus, aqui no Brasil, através das peculiaridades da conformação do capitalismo e que se traduzia por uma pequena diversidade das atividades econômicas e conseqüente simplicidade nas formas de produção aliados a uma grande concentração de privilégios, o discurso liberal de escola promotora de progresso individual, social e econômico redundou na defesa da ampliação do sistema educacional tradicional voltado para a formação das elites dominantes. É neste sentido que se encaminhavam as várias propostas de ampliação do sistema educacional, no período imperial, tal como as feitas, por exemplo, nos pareceres de Ruy Barbosa e que representava a “vergonha” das classes dirigentes “progressistas” frente ao número enorme de analfabetos que o país apresentava. As políticas educacionais empreendidas funcionaram mais como adequação do discurso educacional ao discurso político, do que propriamente iniciativas concretas para sanar o mal do analfabetismo (Idem, p. 61).

Foi com a República, com o avanço das relações capitalistas e a influência que a ideologia liberal passou a ter sobre as camadas médias e sobre a oligarquia cafeeira, que a pregação liberal tomou maiores proporções, impulsionando e reorganizando o campo político. Isso resultou em tentativas de adequação do sistema educacional à ordem democrática implantada e ao possível progresso decorrente. Entretanto, a forma específica de organização do novo regime, o republicano, consolidado na “Política dos Governadores”, nas fraudes eleitorais, no “voto de cabresto”, no federalismo que garantiu o domínio das elites regionais, fez com que não ocorressem mudanças qualitativas ou mesmo quantitativas significativas no período (Idem, p.62).

A intensidade das mobilizações que continham reivindicações educacionais, segundo Xavier, pode ser “... atribuída menos às exigências concretas, econômicas ou sociais, de expansão da escola e mais à instabilidade política da fase de transição que se iniciava e que inaugurava formas mais avançadas de dominação capitalista (Idem, p. 63)”.

Da mesma maneira, as classes dominantes continuaram cumprindo com o seu papel de canalizadora das insatisfações sociais sem, contudo, resolvê-las. Nesta direção é que, também, foram incorporados os pressupostos educacionais liberais pelas camadas subalternas, “inquieta,

mas ignorantes das verdadeiras causas da miséria”, pelas camadas médias, “sequiosas de participação nos privilégios do que eliminação dos mesmos e da estrutura que os sustentava”, pelas camadas dirigentes “que exploravam e alimentavam essas ilusões” (Idem, p. 63). O discurso liberal respondia aos anseios principalmente da parcela das camadas médias representada pelas elites intelectuais. Conforme a autora,

... aquela que mediatizava política e ideologicamente o confronto entre dominantes e dominados, as suas elites intelectuais. Elites, cujo temor das mudanças drásticas atraía para soluções “idealistas”, como a expressa no jargão “reforma da sociedade pela reforma do homem” (Idem, p. 63).

Para complementar as discussões de Xavier, sobre a incorporação do ideário liberal no Brasil, podemos afirmar que se a rearticulação do liberalismo do século XIX para o XX no mundo capitalista tinha suas causas na crise do modo de produção capitalista, bem como na “ameaça” representada pelo fortalecimento do proletariado enquanto força política, aqui no Brasil não foi muito diferente. Quando do período de modernização do país em moldes industriais, principalmente no período dos governos de Vargas, a classe trabalhadora já estava vivendo sob as influências trazidas pelos “ventos” da imigração, de movimentos questionadores da ordem capitalista, como é o caso do anarquismo, do socialismo, comunismo e outros. Foi o que ocorreu nas décadas de 1910 a 1930, marcadas por um movimento de organização sindical e de partidos políticos<sup>58</sup> com forte influência dos movimentos de esquerda, como foi o caso da Aliança Nacional Libertadora (ANL), que aglutinou boa parcela das classes populares (proletariado e camadas médias), numa frente antiimperialista e antifascista. Também nesse período houve a possibilidade de uma maior participação política da população, mesmo que só fosse em tese.

O regime republicano não representou o fim de um sistema político elitista, todavia não deixou de ocasionar uma relativa abertura de canais propiciadores de maior participação popular nos processos políticos do país. Com a República desapareceu o Poder Moderador, caiu o voto censitário, foram extintos os títulos de nobreza, enfraqueceu-se a centralização. De uma certa forma, estruturou-se um quadro que permitia, pelo menos em tese, uma maior participação popular no controle da vida política do país (GHIRALDELLI JR, 1991, p. 16).

Com isso, fica evidente que o liberalismo adotado no Brasil buscava, da mesma maneira que em outros países onde o capitalismo já se encontrava plenamente configurado na sua fase industrial, expressar uma retórica “universalizante”, que ansiava, e anseia por ser representativo

---

<sup>58</sup> Para maiores análises ver Foot & Leonardi (1982) e Dias (1977).

até das classes trabalhadoras. É esse o seu caráter de padronização, contraditório, como já foi apontado quando da discussão sobre as várias fases do liberalismo e suas rearticulações.

Xavier (1990) deixa claro que, a partir da hegemonização da burguesia nas sociedades centrais do mundo capitalista, a ideologia liberal se desdobrou para além da visão individualista que marcou a sua origem. Com a Primeira Guerra Mundial e com a crise econômica de 1929, o mundo foi “sacudido” pela retórica da reconstrução social. John Dewey foi o expoente máximo que incorporou essa idéia nas análises sobre o papel da educação. Surgiu, então, a Pedagogia da Escola Nova.

Reforçando o papel social da educação, essa pedagogia propunha um modelo de escola destinado a reformar uma sociedade que, já se admitia, tendia a produzir privilégios e iniquidades, embora não fosse, dados os seus princípios organizatórios, inerentemente injusta. A crença na legitimidade da ordem capitalista em si não estava abalada e os “desvios” da sua evolução espontânea, atribuídos ao fracasso da ação equalizadora da escola, podiam e deviam ser corrigidos. E essa correção se faria na medida em que a escola, produzindo pessoas diferentes, produzisse uma sociedade diferente. Ou nas palavras de J. Dewey, a solução seria “...criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta (Dewey, *Democracia e Educação*, 1957, p. 350 **apud** XAVIER, 1990, p. 64)”.

Dessa maneira, a autora afirma que a modernização do ideário liberal nacional se fez através da assimilação do pensamento escolanovista “que atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores (Idem, p. 64)”.

No Brasil foram os primeiros escolanovistas que empreenderam reformas educacionais por vários Estados, bem como foi criada a Associação Brasileira de Educadores (ABE), que acabou por ajudar na difusão do pensamento liberal-escolanovista.

O sinal de alarme foi dado pelas várias reformas estaduais da educação. No ano de 1920, a reforma de Antônio de Sampaio Dória, em São Paulo, limitada ao ensino primário, centrou esforços na transformação de métodos e técnicas de ensino. Em 1924, Lourenço Filho, no Ceará, reorganizou o ensino primário. Em 1932, Anísio Teixeira, empreendeu reforma no Distrito Federal etc. (JACOMELI, 1998, p. 27).

As novas correntes do pensamento pedagógico estavam explicitadas através de publicações como de Carneiro Leão, referente à educação rural; de Medeiros e Albuquerque, relativa às questões dos testes e de Antônio Monteiro de Sousa e de José Augusto, referente à publicação da revista mensal *A educação*. Essa efervescência de debates e publicações a respeito

da educação redundou na organização de uma pesquisa, encabeçada por Fernando de Azevedo<sup>59</sup>, em 1926, quando era redator do jornal *O Estado de São Paulo*. Tinha como objetivo levantar questões educacionais, a partir da discussão de seus aspectos pedagógicos, filosóficos e sociais. Foi essa investigação que norteou as reformas do Rio de Janeiro (1927/30, 1932/35), de Minas Gerais (1927/30), de São Paulo (1931/32/33), de Pernambuco (1932/35) entre outras (Idem, p. 28).

Também foi expressão de toda a efervescência de idéias relativas a um “novo” tipo de educação a divulgação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal documento, dedicado ao governo Vargas e à nação, pautou-se pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita. Era respaldado pelos princípios pedagógicos inspirados em Dewey e Kilpatrick. Dentre os signatários do Manifesto encontravam-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Lourenço Filho, Roldão de Barros etc., grupo formado por pessoas das mais diversas orientações políticas, de liberais aos simpatizantes do socialismo. Ghiraldelli Jr (1991) diz que o documento acabou tendo um caráter elitista, já que a sua marca fundamental foi dada por Fernando de Azevedo, enquanto redator do Manifesto dos Pioneiros.

... os liberais igualitaristas (e mesmo os socialistas) tinham como paradigma o pensamento de Anísio Teixeira. Para Anísio a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com o intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. Os liberais elitistas tinham seu expoente máximo no redator oficial do “Manifesto”, Fernando de Azevedo. Ao contrário de Anísio, que fora discípulo de Dewey, Fernando de Azevedo buscou casar os princípios pedagógicos deweyanos com a sociologia de Émile Durkheim (1858 – 1917) e de Pareto (1848 – 1923). Para Azevedo a escola deveria ter um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas rearranjaría os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiría as pessoas de acordo com o talento. Para Fernando de Azevedo a escola seria democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não com base em privilégios de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência (Idem, p. 42 – 43).

Merece destaque neste estudo o discurso de Anísio Teixeira que, aqui no Brasil, reflete a visão escolanovista de um dos seus maiores expoentes, Dewey, para buscar entender suas convergências e/ou divergências com as propostas dos PCNs e Temas Transversais.

---

<sup>59</sup> Fernando de Azevedo, *A instrução pública em São Paulo*. Problemas e discussões. Inquérito para o Estado de São Paulo, em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. (Série Brasileira, v. 98)

As citações abaixo, que tratam de problemas existentes na sociedade e que muito se aproximam das queixas comuns de nosso cotidiano social, dão ao leitor desavisado uma impressão de que os seus autores tratam de questões sociais do presente e, portanto, se encaixam perfeitamente no atual momento histórico. As falas deixam claro que a visão burguesa de mundo sempre atribui as crises do capitalismo a uma crise da escola e da educação que está sendo oferecida aos indivíduos. Os representantes da Escola Nova, abaixo citados, também pensaram em reformar a educação como forma de adequar o homem às exigências postas pelo modo de produção capitalista. Não diferem dos intelectuais de hoje, que pensam e põem em execução reformas educativas como solução para as crises cíclicas pelas quais passa essa sociedade. É o caso da reforma educacional implementada no Brasil e que está sendo objeto de análise desta pesquisa.

Mas o quê o escolanovismo traz de contribuição ao debate sobre a necessidade de reformar a escola e o conhecimento nela ministrado para formar o cidadão? Veremos, então, como os escolanovistas W. Kilpatrick e A. Teixeira pensavam a reformulação da escola como forma de transformar a sociedade.

Ninguém põe em dúvida que as coisas estejam mudando.

No entanto, varia muito a opinião a respeito das tendências dessa mudança. A vida atual é de tal modo *complexa* (grifo nosso), e tão complexa a mudança que, se quiser, pode-se considerar um dos seus aspectos, segundo a nossa disposição de espírito, como a tendência principal. É assim que muita gente aceita o maravilhoso desenvolvimento técnico de nossa época e o conseqüente progresso da população e da produção, como a tendência dominante. E dizem, então, que a mudança não é senão progresso universal que a história atesta como fato inelutável.

Lamentam outros o número crescente de crimes e a geral frouxidão dos costumes, principalmente sensível na mocidade. Ainda outros, olhando mais larga e profundamente, mostram que a história abunda em queixas dos pais contra os defeitos dos filhos, e que, por conseguinte, esta época não é tão diferente, como parece, das que as precederam por esse aspecto. Em meio de opiniões tão contraditórias, nosso espírito fica perplexo, a desejar uma saída que não encontra.

Ademais, se há divergências quanto ao modo de encarar a mudança, em si mesma, maiores são ainda as divergências no tocante às soluções que para ela se propõem. Exploram-se todos os recursos do pensamento antigo e moderno em busca de sugestões. Pedem-se remédios à inspiração religiosa, à ciência, à teoria política, às ciências econômicas, à educação.

Num ponto, pelo menos, há acordo. *Todos desejam lançar mão da educação*, dado que o ajustamento possível só poderá ser obtido através das novas gerações, ou melhor, por *elas próprias*. Mas que espécie de educação deve ser essa? (...) *Nossos tempos estão mudando e, sob certos aspectos, ao menos, como jamais mudaram. Essa mudança apresenta exigências novas à educação. E a educação precisa mudar muito para atender à nova ordem de coisas* (KILPATRICK, 1973, p. 13 – 14).

A segunda grande diretriz da vida moderna é o industrialismo, como a nova visão intelectual, do homem, também filho da ciência e da sua aplicação à vida.

A indústria está tornando possível a completa exploração dos recursos materiais do planeta e, mais do que isto, está articulando e integrando a terra inteira. Graças à máquina, não somente o homem multiplicou o rendimento de seu trabalho – na América, o trabalho atual de um homem equivale ao de 40 homens fisicamente válidos – como pela facilidade do transporte e da comunicação criou uma nova interdependência entre os pontos do globo. Não somente somos imensamente mais ricos, como temos, além disto, um sentimento novo de profunda dependência dos demais centros de produção ou de cultura.

A indústria está integrando o mundo inteiro em um todo interdependente. Não só a matéria-prima, mas a idéia e o pensamento, hoje são propriedades comuns de todo homem. O vapor, o trem, o automóvel e o aeroplano, como o telégrafo, o telefone, o rádio e a televisão põem todo o mundo em comunicação material e espiritual.

Essa enorme unidade planetária, apenas esboçada, há de se refletir profundamente na mentalidade do homem moderno que tem que pensar em termos muito mais largos do que o do seu esplêndido isolamento local ou nacional de outros tempos.

A “grande sociedade” está a se constituir e o homem deve ser preparado para ser um membro responsável e inteligente desse novo organismo.

Mas de perto de nós, porém, um outro efeito da indústria é o de retirar à família as suas antigas funções econômicas. Uma por uma, as velhas funções caseiras do preparo da roupa, do alimento, da diversão, etc. , foram destacadas para a fábrica ou para a indústria.

A família com isso se está (sic) alterando profundamente. O homem moderno não trabalha em casa e não se diverte em casa. Em centros muito adiantados, o antigo lar, tão decantado, não é mais do que o “lugar onde alguns indivíduos retornam para dormir”.

Um outro aspecto é o da superespecialização do trabalho na grande indústria. O trabalho torna-se com isto uma simples tarefa, desintegrada na vida do homem, que sente, assim, cada vez mais, que ele é uma simples “peça da máquina”, não havendo lugar para pensar, nem para ter essa natural satisfação de saber o que está fazendo e o que está fazendo vale a pena.

Dessa desintegração das pequenas unidades anteriores – o trabalho individual, o lar, a cidade e a própria nação até a vinda da grande integração da “grande sociedade” – muitos problemas têm de ser resolvidos e mais uma vez se há de exigir do homem mais liberdade, mais inteligência, mais compreensão, se é que não queremos ficar em uma simples interdependência mecânica e degradante.

E todos esses problemas são problemas para a educação resolver (TEIXEIRA, 1978, p. 33 – 34).

Vale enfatizar que a “grande sociedade”, prevista por Anísio Teixeira, na citação acima, está hoje representada pela sociedade “globalizada”. Dentre os defensores desse modo de produção, como já foi dito anteriormente, estão aqueles que postulam o fim das ideologias e o fim da história, já que, segundo eles, o capitalismo e a ideologia liberal “varreram” do planeta qualquer forma de organização social que não advogue os princípios políticos, econômicos, sociais e culturais capitalistas. Para os interlocutores liberais, o princípio da contradição não existe na nossa forma de vida e expressão, daí defenderem o fim das ideologias.

Para Anísio Teixeira (1978), a designação de “escola nova” surgiu para evidenciar que se tratava de uma perspectiva educacional distinta da antiga proposta de educação, caracterizada

como tradicional. Seria um termo usado inicialmente, podendo ser substituído por “escola progressiva”, tal como vinha sendo chamada nos Estados Unidos. E progressiva por quê?

Porque se destina a ser uma escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de “escola nova” não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios<sup>60</sup> a que se destinam. (...)

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência e como ela se transforma a escola, *instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para a sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção (grifo nosso)* (Idem, p. 25 – 26).

A visão da escola como “redentora” da sociedade e móvel de transformação da sociedade está presente, como podemos perceber na passagem acima. Não é diferente da visão educacional evidenciada pelos PCNs. Vide o segundo capítulo desta tese, onde está caracterizado o discurso da educação escolar como panacéia para os males que hoje assolam a sociedade capitalista. Segundo os documentos ali analisados, é forjando um “novo” cidadão, pela escola, que teremos condições de viver plenamente na “sociedade global”.

Para o escolanovista Anísio Teixeira, a noção de progresso, decorrente das conquistas da ciência experimental, expressava o caráter da civilização moderna. A transformação material do mundo, exemplificada pelo incremento dos transportes, pela construção de casas mais confortáveis, pelo avanço dos meios de comunicação, entre outros, evidenciavam o progresso da sociedade. O progresso só foi possível pelas conquistas das ciências e da invenção das máquinas, de acordo com o autor.

O que se deu foi a aplicação da ciência à civilização humana. Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da máquina. O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distância, contra o tempo e contra a natureza. A ciência experimental na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fossem resolvidos, e crescessem essas enormes cidades que são a flor e o triunfo da civilização (Idem, p. 28).

No Brasil, concepções como as de Anísio Teixeira endossavam a defesa de uma sociedade urbana e industrial, expressão de desenvolvimento e progresso das sociedades

---

<sup>60</sup> Anísio Teixeira utiliza a concepção do que são fins e meios no campo educacional, a partir das análises de Dewey. A discussão encontra-se no livro *Vida e educação*, de Dewey, o qual analisa, entre outras, a questão da relação entre a criança e o programa escolar, onde estão presentes informações importantes sobre os conteúdos que devem ser oferecidos pela escola “renovada”.

capitalistas mais desenvolvidas. O movimento escolanovista brasileiro defendia uma sociedade diferente daquela representada pelo poder dos fazendeiros de café que, no âmbito das idéias pedagógicas, subentendia a defesa da “escola tradicional”. A política do “café com leite” foi responsável pelas diretrizes políticas implantadas na Primeira República e responsabilizadas pelo “atraso” material do país. A fração de classe burguesa ligada ao comércio e ao incipiente parque industrial estava respaldada pelos ideólogos escolanovistas, que defendiam o desenvolvimento do país pela via da industrialização<sup>61</sup>.

Assim, segundo Anísio Teixeira (1978), como conseqüência do progresso, a “nova civilização material” viu ruir a antiga ordem social e moral. Mudaram a família, a comunidade, os hábitos etc. Em função das muitas mudanças, tanto materiais como morais, o homem necessitava de uma nova formação que o preparasse para indagar e resolver os seus problemas. Em conseqüência da nova ordem, a escola era pensada não como espaço de preparação do indivíduo para um futuro conhecido, mas, ao contrário, para um futuro rigorosamente imprevisível. O homem passou a ter uma nova atitude espiritual, de otimismo e de coragem diante da vida. “O método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano (Idem, p. 30)”.

Ainda defendendo o método científico experimental, Anísio Teixeira afirmava que:

O ato de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da ciência repousa no método científico, que lhe está dando um senso novo de segurança e de responsabilidade. De segurança, porque, graças a esse método, se está construindo a civilização progressiva dos tempos de hoje, toda feita pelo homem e para o homem. Porque, graças a ele, ganhou-se o governo da natureza e dos elementos a fim de ordená-los para o maior benefício do homem, que, se tem inimigos, se ainda é vencido – aí estão as moléstias, os cataclismos e as crises – sabe porque é vencido e tem esperança de dominar e de conquistar, um dia, esses últimos obstáculos (Idem, p. 31).

Vejam que interessante: havia na análise liberal de Anísio Teixeira uma profunda crença no progresso material e espiritual da sociedade em função das descobertas científicas e da implementação de tecnologias que levariam o homem a encontrar respostas para males até então não resolvidos. As crises do capitalismo ainda não tinham tirado a crença otimista dos ideólogos burgueses. As ciências e a implantação de novas tecnologias ainda deslumbravam o homem. Hoje

---

<sup>61</sup> O embate entre classes, o surgimento do proletariado urbano, a implementação de uma sociedade urbano-industrial pelo Governo Vargas, entre outras questões histórico-sociais e educacionais podem ser aprofundadas, por exemplo, em Xavier, 1990 e Horta, 1982 e 1994.

o discurso liberal da pós-modernidade, se podemos chamá-lo assim, apresenta uma versão pessimista das conquistas científicas da modernidade forjadas pela ciência positiva e que não leva em consideração o debate em torno dos “sentimentos” do homem, da sua relação com a natureza, dos cuidados com o meio ambiente, dos valores de solidariedade e respeito entre povos etc., bem como atribuem a atual crise do capitalismo, o uso inadequado das tecnologias, responsáveis por muitos entraves, como as guerras. Daí a necessidade de recorrer à escola para forjar uma “nova” mentalidade social para o indivíduo.

Bem, podemos entender tal situação, se não perdermos de vista que a ideologia liberal precisa, para sobreviver, encampar as críticas de outros postulados teóricos, como os do marxismo, por exemplo, que já denunciavam, há tempos, como a sociedade capitalista estaria aprofundando o “fosso” que separa as classes sociais, pela exploração indiscriminada da natureza e do homem.

Uma das grandes tendências do mundo moderno, de acordo com Anísio Teixeira (1978), seria a implantação de sociedades democráticas. Para ele, democracia deveria ser entendida como o modo de vida social, onde “cada indivíduo conta como uma pessoa”. O respeito pela personalidade humana, a expressão máxima dos valores do homem e a não repressão desses valores, garantiriam a expressão de todos. A democracia, ou o que ele chamava de respeito pelo homem, seria a corrente moderna que se filiaria à ciência. Portanto, caberia à educação forjar dois sentimentos de deveres no homem: “... o homem deve ser capaz, deve ser uma individualidade, e o homem deve sentir-se responsável pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois pólos dessa nova formação humana e que a democracia exige (Idem, p. 35)”.

Chama a nossa atenção a ênfase dada ao respeito pelas individualidades. Em sociedades democráticas o homem deve cumprir com seu papel social ativamente, cooperando para o desenvolvimento de toda a sociedade. Hoje a exacerbação dessa perspectiva liberal, onde o indivíduo deve assumir a função do Estado, de forjar condições materiais para atender as necessidades educacionais, as de lazer e as de saúde da comunidade, pode ser exemplificado pelos trabalhos voluntários dos “amigos da escola”. Do ponto de vista do currículo escolar, a abordagem, por exemplo, do Tema Transversal Pluralidade Cultural faz a defesa do respeito às diversidades culturais que, em última instância, são responsáveis pelas diferenças individuais entre os homens. As diferenças econômicas e de classes aparecem “naturalizadas” no discurso dos PCNs.

A noção de liberdade também mudaria, devido à “nova” visão de sociedade, de homem e de educação, discutida por Anísio Teixeira. A característica fundamental dessa “nova” liberdade do indivíduo seria o fato dele se orientar exclusivamente por uma *autoridade interna*. Complementando a discussão e dando ênfase para a “nova educação”, o autor afirmava que:

Nenhuma autoridade exterior é hoje aceita. As idéias e os fatos são examinados nos seus méritos e resolvidos de acordo com *as luzes da razão de cada um (grifo nosso)*. Esse novo homem, com hábitos novos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior fato da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o ciclo da aplicação da ciência à vida (Idem, p.36).

Vemos, portanto, que o discurso do “novo” está, a todo o momento, sendo recriado. Também a ênfase no individualismo novamente está posta. Entretanto, ainda estamos falando de um momento histórico em que o discurso liberal era respaldado pelas conquistas científicas, pela racionalidade, pela visão iluminista de mundo. Hoje, o discurso pós-moderno faz a crítica do iluminismo, dizendo que o excesso de racionalidade desconsiderou aspectos da vida cotidiana, das questões existenciais e subjetivas de cada indivíduo. Trata-se de um movimento próximo de abordagens irracionais e que se refletem nas “novas” abordagens educacionais, enfatizando que o conhecimento escolar deve ser aquele expresso pelo cotidiano dos alunos etc. A ideologia burguesa, em momentos de crise, tem se aproximado de movimentos românticos e naturalistas, reacionários, com forte dose de subjetivismo e irracionalismo (Cf. WARDE, 1984, p. 37 – 38).

Paiva (1990), ao discutir a qualificação do trabalhador, dentre outros apontamentos, faz uma séria crítica a essas perspectivas teóricas que giram em torno do resgate, por exemplo, da “cultura popular”, hoje muito difundida até pelos PCNs, como conhecimento fundamental a ser incluído no currículo das escolas. Não desconsiderando a importância de se trabalhar com os alunos os conhecimentos do seu meio social, a autora afirma que o problema da linguagem é um caso típico dessa questão. Há muito tempo, pesquisas vêm demonstrando, principalmente as de Bernstein, que existe uma relação direta estabelecida entre a lingüística e a estrutura social, a qual privilegia o padrão culto da língua em detrimento de qualquer outro dialeto ou sotaque. Ao enfatizar, então, a língua, a cultura dos meios mais pobres e não considerar a língua culta como padrão, a escola ou as pedagogias que defendem o conhecimento do cotidiano das classes populares, como conhecimento principal a ser ensinado, acabam contribuindo para ajudar na exclusão social desses indivíduos/trabalhadores. Eles não terão, assim, as mesmas ferramentas de

formação que outras classes sociais, com acesso as escolas, geralmente as particulares, que ainda valorizam a correção e a forma culta da língua nacional, aquela valorizada ao se fazer uma entrevista de emprego, por exemplo.

Formar o “novo homem”, de modo dinâmico, era o que se esperava da democracia. A “nova escola” teria também novas finalidades. E Anísio Teixeira (1978) deixava claro o papel que a educação tinha, como teria hoje, na sociedade burguesa. Formar o indivíduo para que ele pense e dirija por si mesmo a sua vida, “em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente **complexa e mutável** (Idem, p. 36)”. O entendimento de complexidade, portanto, não é tão novo assim. A teoria de Morin está também próxima de uma “reformulação” de princípios que já estavam postos faz muito tempo.

Como todas as instituições que se alteraram com a sociedade progressiva, nos dizeres do autor, a família também não mais se constituía num espaço para a educação integral. A vida social em toda a sua complexidade fez com que a família oferecesse uma educação fragmentária, já que ela própria, a família, transformava-se na mesma velocidade de todas as outras instituições sociais. Caberia, portanto, à escola tomar para si as funções da família e do meio social “se quisermos dar às nossas crianças a oportunidade de se *adaptarem e se ajustarem à ordem social do nosso vertiginoso presente (grifo nosso)* (Idem, p. 39)”. E o que a escola deveria oferecer para a criança?

A escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só a absoluta necessidade de ensinar ciência fora bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna a tendências dominadoras, discernimento que há de habituá-la a não perder a sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora; e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do mundo e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (Olha a globalização... *Comentário nosso*) (TEIXEIRA, 1978, p. 40).

O discurso “progressista” do escolanovismo evidenciava o papel da educação: adaptar e ajustar os homens na sociedade capitalista. Hoje, como já foi dito, com as críticas de diferentes teorias educacionais, como as de origem reprodutivistas, as marxistas, entre outras, que afirmam que a escola é um importante espaço de reprodução da ideologia burguesa, o discurso neoliberal e

neoescolanovista incorporaram categorias de análise que escamoteiam essa função de ajustamento e adaptação<sup>62</sup>.

E quanto à democracia? Primeiro, a escola deveria prover oportunidades para a prática democrática – democracia para o mestre e democracia para o aluno – , como forma de garantir a todos “o máximo de direção própria e de participação nas responsabilidades de sua vida econômica (Idem, p. 40)”. Segundo, já que a democracia é vista como o “modo moral da vida do homem moderno, a sua ética social”, a escola oportunizaria a criança o “sentido de independência e direção, que lhe permita viver com outros com a máxima tolerância, sem, entretanto, perder a personalidade”. Sendo assim, o fim da escola seria “ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos”. Para essa finalidade “só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola podem bastar (Idem, p. 41)”.

Nos PCNs percebemos a exacerbação dessa visão de democracia. A escola, hoje, deve forjar o indivíduo para ser o “cidadão consumidor”, ciente de seus direitos e deveres. O tema transversal Trabalho e Consumo, bem como a proposta do tema Pluralidade Cultural estão afinados com esse discurso.

A crença liberal da transformação/reforma da escola como meio de mudar a sociedade está clara na fala de Anísio Teixeira. Também fica nítida a mesma crença no discurso dos PCNs que, juntamente com outras políticas educacionais, visam adequar e forjar um “novo” indivíduo para essa “nova” sociedade. Nos momentos de crise profunda do capitalismo, o *slogan* “reforma da sociedade pela reforma da escola” aparece com toda a força.

Dessa maneira, Anísio Teixeira afirmava que a noção de aprendizagem deveria alterar-se profundamente, para a concretização de uma nova escola. Enquanto na escola tradicional aprender significava a memorização de fórmulas, na escola nova, com a influência da nova psicologia, o ato da aprendizagem significava “ganhar um modo de agir”, de adquirir “determinada habilidade”.

Hoje, nos PCNs, a aprendizagem de valores sociais também está intimamente ligada à aquisição de habilidades, ou melhor, das competências. As competências estão ligadas ao desenvolvimento de habilidades, como aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver

---

<sup>62</sup> Para essa discussão de incorporação de categorias entre teorias, ver livro de Michel Löwi, *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*.

com os outros; aprender a ser. A máxima “aprender a aprender” está por trás da noção de desenvolvimento das competências, como já foi apontado nesta tese.

A aprendizagem, portanto, só teria sentido se estivesse ligada à prática, de acordo com o escolanovista Anísio Teixeira. O ato de aprender dependeria de uma situação real de experiência. E é justamente nessa discussão que o autor explicitava o que o aluno deveria aprender na escola, ou seja, conteúdos relacionados à aprendizagem de valores sociais. Ele entendia que idéias e fatos em qualquer escola, mesmo a tradicional, poderiam ser ensinados.

**Uma situação real de aprendizagem.** – Não se aprendem somente idéias ou fatos, aprendem-se ainda atitudes, ideais, aproximações. Para aprender uma idéia, ou informação, eu posso preparar, mesmo na escola tradicional, um ambiente eficaz. Devo, apenas, dispor as condições para o exercício daquele conhecimento novo – a água é composta de oxigênio e hidrogênio, por exemplo – e praticar com a criança até que ela aprenda.

Mas se eu quiser ensinar a uma criança a ser boa, não há meio de fazê-la praticar bondade e ter as satisfações que o exercício da bondade pode trazer, sem que, na escola, haja condições sociais reais que desenvolvam o sentimento de bondade.

Não se pode praticar tolerância ou bondade como se pratica aritmética.

Logo, se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados.

Assim, é a nova psicologia de aprendizagem que obriga a transformar a escola em um centro onde se vive e não um centro onde se prepara para viver (Idem, p. 44 – 45).

O autor também afirmava que, para uma escola progressiva, as matérias de ensino eram a própria vida. Utilizava-se, para explicitar essa idéia, a noção de “centros de interesses ou projetos”, tomadas da teoria de Kilpatrick. Entretanto, de nada valeria a boa intenção da escola se o processo educativo não estivesse ligado com a vida do aluno, de forma à “harmonizar-se como um todo contínuo” (Idem, p. 47).

Partindo, então, da vida e da realidade dos alunos, as experiências escolares só teriam sentido se o conhecimento oferecido surgisse dos interesses dos educandos. Não desconsiderando as experiências do passado na seleção dos conteúdos, mas ensinando como deveria ser a utilização dos livros, Anísio Teixeira deu um interessante exemplo, daquilo que hoje, nas nossas escolas, chamam de “construção do conhecimento pelo aluno”, ou “construtivismo”. Vejamos:

Seleção e organização das experiências escolares não representarão, porém, nunca dar prontinhos às crianças os resultados formulados pelos adultos em seus compêndios finais.

Imaginemos que algumas crianças desejam fazer uma represa. Está aí uma atividade que é delas e que representa uma situação de vida real, porque várias vezes foram até esse

pequeno rio e sempre cogitaram de ter ali um reservatório de água maior, para que pudessem tomar banho, suponhamos.

Metem mão à obra. O professor sugere estudar o assunto. Antes delas, toda a humanidade fez represas. Os meninos vão buscar livros, examinam, averiguam, aprendem. Aí está como a experiência já ganha da espécie entra na vida escolar.

Está aí como os livros podem e devem ser utilizados. Nem por isso a situação deixou de ser uma situação real de vida e de experiência (Idem, p. 48).

Não se contradizendo ao exposto por Anísio Teixeira, os documentos analisados até aqui, principalmente os PCNs, enfatizam a importância da escola valorizar a atividade mental construtiva da criança. Para tanto, denominam de *construtivismo* o método pedagógico que tem essa premissa. Duarte (s.d.) afirma, entretanto, que a ênfase na atividade construtiva do aluno não significa uma inovação introduzida no ideário pedagógico pelo construtivismo, “pois é mais do que sabido que ela foi defendida pelo movimento escolanovista” (Idem, p.61). O próprio Piaget afirmou que a grande novidade da Escola Nova encontrava-se no fato de que sua fundamentação psicológica estava na ênfase do caráter ativo da criança. Segundo Duarte, César Coll, um dos grandes divulgadores do construtivismo e um dos responsáveis pela elaboração dos PCNs, afirmou que o princípio unificador das várias correntes da psicologia educacional seria a defesa do papel construtivo do aluno. Ironicamente, Duarte questiona o que diferenciaria o construtivismo do movimento escolanovista? E responde enfatizando que a “nova” versão, o construtivismo, está marcada por uma postura teórica também eclética, característica do pragmatismo.

Parece que para o próprio Piaget essa diferença não existia. Seria o construtivismo apenas uma espécie de atualização da Escola Nova? De qualquer forma, se concordarmos com Piaget que a defesa do caráter ativo do aluno é tão velha quanto os clássicos da pedagogia; e se a defesa desse princípio foi empregada por César Coll para definir o construtivismo, só nos resta perguntar então: quem não é construtivista? Ou formulando a pergunta de outra forma: pode o construtivismo incorporar, em seu “marco teórico”, elementos da teoria de qualquer autor, desde que ele não defenda uma visão do aluno como um ser passivo, que se limita a copiar e repetir o que o professor escreveu no quadro negro? Com um critério tão vago e impreciso, as portas estão escancaradas para todo tipo de ecletismo e o único critério para recortar esta ou aquela idéia deste ou daquele autor e depois formar uma grande colcha de retalhos é o pragmatismo que, como é sabido, tão bem caracteriza o ideário neoliberal... (Idem, p. 62 – 63).

Para não fugir do que é central nesta tese, qual seja, evidenciar o fato do que é colocado para a escola hoje não é algo “novo”, mas uma rearticulação da ideologia liberal-escolanovista, buscamos em Duarte o que aproxima as teorizações de Piaget, considerado o “pai” do construtivismo, com postulados da Escola Nova.

Assimilação acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação são conceitos indissociáveis na teoria de Piaget. Aqui existe um importante ponto de aproximação entre Piaget e a Escola Nova, isto é, entre a psicologia genética (ou epistemologia genética) e o “aprender a aprender”: o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico (Idem, p. 92).

E como Anísio Teixeira (1978) entendia a questão da necessidade de valorização da atividade “construtiva” pela criança? O que significou de “rompimento” com a antida visão da escola tradicional? Da mesma forma que o “sopro impetuoso da filosofia individualista varreu da sociedade restrições religiosas, espirituais e políticas opostas às liberdades dos homens”, um sopro de transformação percorreu a escola tradicional. Citando Dewey, o autor afirma que tal mudança “trata-se de uma transformação (...) que se compara com a de Copérnico em nosso sistema planetário”. O eixo da escola foi deslocado para a criança não sendo mais o adulto e seus interesses que determinariam os rumos da educação escolar: “Não é mais o adulto com seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos (Idem, p. 53)”.

Vários fatores concorreram e contribuíram para essa visão e a reorganização escolar. Entre eles está o sentimento de respeito pela personalidade infantil; para tanto contribuíram os estudos da psicologia que demonstraram a necessidade de uma formação livre e espontânea “para a expressão harmoniosa do indivíduo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve *naturalmente* para um ajustamento social perfeito (Idem, p. 53 – 54) ”.

Em tempos atuais, essa noção de criança como centro do processo ensino-aprendizagem está descambando para uma concepção de relação entre atividade e aquisição de conhecimentos muito complicada. Vários alunos dos cursos de Pedagogia, onde ministramos aulas, nos disseram que em atividades de estágio, realizadas nas escolas, foram orientados pelos professores e/ou coordenadores para que não interferissem de forma alguma nas atividades das crianças, mesmo se elas estivessem erradas. O exemplo que uma aluna nos deu foi o de que uma criança estava escrevendo, ou tentando representar o número quatro (4). Mesmo percebendo que a criança entregou a folha com a resposta errada, a professora não a orientou e disse para a aluna de Pedagogia que em determinado momento, sem interferência de ninguém, a criança descobriria que a atividade feita estava errada. “O erro é necessário”, disse a professora. Em nosso entendimento, esse tipo de visão é uma exacerbação do princípio defendido por Anísio Teixeira e

por outros defensores da escola nova. Expressa a vertente atual de escolanovismo, espontaneísta, chamada atualmente de “construtivismo”, já citado anteriormente. O “vale tudo” da sociedade está representada pelo “vale tudo” no fazer pedagógico (Cf. DUARTE, 2000 e s.d.).

Da mesma forma, percebemos subentendido à fala de Anísio Teixeira (1978), o respeito pela “individualidade” infantil. Como um dos princípios liberais fundantes do capitalismo é o individualismo, não é nada estranho que uma teoria educacional burguesa se apóie no respeito a essa individualidade. O centro do processo educativo deve ser o indivíduo e não o grupo. O sentido da individualidade deve ser desenvolvido; daí inferirmos que muitas vezes o sentimento de “despertencimento” das pessoas em relação às comunidades, aos grupos é propositalmente implementado nas escolas. Discursos “progressistas” de incentivo à autonomia e à liberdade evidenciam que o trabalho escolar está sempre voltado para a formação do indivíduo. Vide as legislações abordadas neste trabalho, onde sempre aparece a questão.

Para Anísio Teixeira, transformar a escola implicaria, necessariamente, a “reconstrução dos programas escolares”. Isso seria fundamental, já que por trás dos programas escolares, do currículo, bem como dos métodos adotados, estaria implícita uma teoria educacional. Exemplificando, ele vai dizer que a educação e a escola do século XIX tinham um caráter intelectualista e uma finalidade política. Daí que as seleções dos conteúdos e das técnicas escolares davam aos alunos um conjunto de informações e de hábitos que os faziam cidadãos leais ao regime e capacitavam-nos para terem utilidade na economia do país.

A organização do currículo tradicional endossava uma perspectiva de aprendizagem intelectualista, onde eram ensinadas algumas técnicas e lidos alguns livros isolados de sentido para a realidade e para a vida das crianças. Também os interesses dos alunos nunca eram levados em consideração para a montagem do currículo. As crianças aprendiam na escola e só depois transportariam os ensinamentos para o mundo. Incorporavam hábitos e atitudes que lhes falsificavam o caráter, minando a capacidade e o espírito crítico próprio do ser humano. Segundo o autor, isso foi uma das causas que fizeram com que a escola se pervertesse e se inutilizasse (Idem, p. 58 – 61).

O discurso feito pelos PCNs para empreender a reforma curricular também está presente na justificativa de Anísio Teixeira, quando propõe uma “nova” escola, “novos” conhecimentos e uma “nova” forma de ensinar: a escola, que está para ser reformada, ministra conteúdos e conhecimentos desvinculados da realidade social das crianças; daí o fracasso escolar. Está aí uma

das questões para a discussão das crises que ocorrem na sociedade capitalista, em função das suas alternativas para reproduzir capital e para explorar a força de trabalho. A escola sempre é chamada para corrigir o descompasso entre o desenvolvimento social e a formação do indivíduo. Com isso, a “culpa” pelo fracasso escolar está justamente no fato da escola não saber articular, “interdisciplinarmente” ou “transversalmente”, os conhecimentos produzidos pela sociedade. Esse seria o motivo dos alunos não conseguirem aplicar os conhecimentos escolares na vida cotidiana. Tal crítica é feita como se a especialização do saber não se referisse à própria maneira em que a sociedade capitalista produziu e produz conhecimentos através das ciências burguesas.

Anísio Teixeira diz que, para superar o problema do sentido prático para os conhecimentos escolares, a nova escola deveria seguir um programa escolar específico, voltado para a vida presente dos alunos.

De acordo com a concepção que vimos defendendo, o programa deve constituir-se com a série de experiências e atividades em que a criança se vai empenhar na escola. Para a organização deste programa, devemos levar em conta as atividades da vida presente, que sejam necessárias ou desejáveis, e os processos adquiridos pela experiência humana para conduzir essas atividades em bom termo.

A vida da criança está em uma das extremidades e, em outra, a *suma* da experiência humana, representada pelas matérias escolares, pelos compêndios e pelos livros em geral. A função dessa experiência humana no processo educativo consiste em oferecer à criança a inspiração e, quando ela o necessite e solicite, o modelo para a *sua aprendizagem individual* (grifo nosso) (Idem, p. 62).

E quanto ao *como* e ao *que* deveriam ser ensinados nessas atividades? Encontramos na abordagem de Anísio Teixeira os fundamentos do que, hoje, estão chamando de Temas Transversais, ou seja, aqueles conhecimentos sociais necessários para resolver as questões do dia-a-dia do homem. Seria importante trabalhar com tais conteúdos de forma interdisciplinar, nas diversas áreas do conhecimento. Na visão escolanovista do autor, a produção do conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade deveria ser levada em conta, diferentemente dos discursos “pós-modernos”, que fazem a defesa somente do conhecimento escolar oriundo do “cotidiano” das crianças.

A unidade constitutiva do programa escolar é a atividade aceita pelo aluno e por ele devidamente planejadas. As atividades devem ser tais, que levem os alunos à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas de sua própria vida. O papel do professor será em despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma seqüência organizada e prover os meios necessários para que os alunos resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos.

Com relação às atividades concernentes aos problemas de alimentação, de casa, de vestimenta, a escola, por intermédio de projetos devidamente escolhidos, porá o aluno em contato com conhecimentos que se encontram na história natural, na agricultura, na geografia, nas artes industriais e na aritmética. Com relação às atividades de organização e regulamentação da vida cooperativa da classe e da escola, - o estudo do direito, da história e da literatura fornecerá objeto para discussões, pelas quais se verá como a humanidade vem resolvendo esses problemas. Nos projetos de empregar utilmente o tempo de lazer e diversão, - a experiência da humanidade acumulada na literatura, na música, nas artes, nos jogos e nas danças será devidamente aproveitada. E em todas essas atividades, os instrumentos da leitura, da escrita, do desenho, da aritmética e a habilidade manual terão sempre grande contribuição (Idem, p. 65 – 66).

Anísio Teixeira, ampliando a discussão, utiliza-se de Dewey e Kilpatrick<sup>63</sup> para referendar a opção teórica que deveria ser seguida pela escola nova ou progressista. Na concepção desses dois teóricos, segundo o autor, as matérias escolares ou matérias de estudo “deveriam ser tudo sobre que incidissem o inquérito, a reflexão, o estudo, no desenvolvimento de uma determinada atividade” (Idem, p. 68). De acordo com ele, a escola tradicional utilizava-se do conceito de matérias escolares como os diferentes ramos classificados do saber. Ressalva, entretanto, que a escola tradicional, ao achar que os conhecimentos ministrados representavam a própria vida coletiva da sociedade, retirava da educação escolar a sua finalidade maior, qual seja, “*de levar a criança à participação no sentido, nos valores e na conduta da sociedade a que pertence* (grifo nosso) (Idem, p. 68).” Opondo-se à fragmentação do saber, criticava os educadores que

Descuraram-se, entretanto, (...) de perceber que os conhecimentos armazenados nos diferentes departamentos do saber humano se achavam de tal modo desligados da sua matriz social, que nenhum alcance tinham já sobre as atividades reais dos homens. A tarefa dos educadores era a de prover um meio social em que a criança pudesse, com economia e rapidez, percorrer os diferentes estágios de cultura do seu grupo. O seu erro esteve em organizar esse meio pelo estudo de *matérias* que não se achavam devidamente impregnados do sentido social necessário à sua perfeita compreensão.

Daí a escola ter-se afastado da vida, tornando-se o ambiente artificial que vimos condenando e onde, quando muito, se prepara o espírito para as especialidades diversas de uma vida estritamente intelectual (Idem, p. 69).

A mesma crítica empreendida pelo autor é feita, hoje, pelos PCNs e adeptos da pós-modernidade, para justificarem a “inutilidade” dos conhecimentos ministrados nas escolas e que não levam em consideração os problemas da sociedade globalizada. A solução encontra-se na

---

<sup>63</sup> Os livros citados por Anísio Teixeira para tratar desse item, relacionado ao currículo, são: Dewey – *Vida e educação*; Kilpatrick – *Educação para uma civilização em mudança*.

implantação de propostas como as expressas pelos Temas Transversais, bem como as ligadas ao entendimento de conhecimento útil enquanto expressão do cotidiano das pessoas.

Também a escola nova se distinguiria daquela criticada, ao dar à organização do conhecimento científico uma *organização psicológica*<sup>64</sup>. Não desconsiderando a organização lógica do conhecimento, Anísio Teixeira afirma que a organização psicológica representa a disposição da matéria escolar, de acordo com a experiência realizada pela criança. A organização lógica seria o modo pelo qual a criança organizaria o que aprender pela experiência. Ele dá um exemplo:

Em geografia, por exemplo, os conhecimentos da criança serão ordenados em torno de sua rua, de sua cidade; os do adulto, por isso que sua visão mental é muito mais larga, libertam-se dessas condições próximas para se classificarem em torno de conceitos gerais e, portanto, abstratos. Uns e outros, porém, se processam da mesma forma e estão, embora em graus diferentes, no curso da mesma escala. Logo, em cada momento da vida, uma determinada pessoa tem um saber próprio, com os seus resultados extrinsecamente organizados e o seu aspecto lógico derivado (Idem, p. 73).

Tomando como fonte Kilpatrick, com sua perspectiva de ensino por projetos, Anísio Teixeira defende que, para a organização dos conhecimentos, a partir de uma visão do desenvolvimento psicológico, o professor deveria seguir as seguintes orientações:

- 1) Descrição clara da teoria, salientando-se os objetivos novos, a que visa o seu ensino.
- 2) Projetos diversos, descritos em detalhes, para mostrar o que se deve esperar, e por que, de um ensino por meio de atividades e empreendimentos com um fim em vista. Indicação dos resultados obtidos.
- 3) Lista de projetos em número superior aos que possam ser praticamente usados, com referência de material e aparelhagem necessários.
- 4) Indicação dos resultados que se devem razoavelmente esperar com relação à matéria, pondo-se maior relevo na aquisição de hábitos e atitudes (grifo nosso) geralmente esquecidos na escola tradicional. Essa indicação servirá para que os professores e os alunos meçam e estimem o progresso que estão fazendo.
- 5) Material para os alunos se exercitarem nesse ou naquele ponto de estudo.

Sob tais bases, o ensino passará a ser dado por meio de projetos, em vez de lições. E os projetos não acompanharão, é bem de ver, a seqüência lógica em que é dividida a matéria, por isso que se devem organizar em harmonia com os impulsos, as tendências,

---

<sup>64</sup> Anísio Teixeira fala de três fases pelas quais as crianças passam no processo de aprendizagem: “Primeiro, a criança aprende a *fazer coisas*. É a forma mais simples de seu contato com o meio. Assim aprende a caminhar, a falar, a brincar, a fazer isso e aquilo. No mesmo passo, por isso que se acha em contato com outros, a criança aprende através das experiências alheias, que lhe são comunicadas. Aprende por intermédio da informação. Essa informação está, porém, articulada e presa à sua atividade geral, de sorte que ela a absorve diretamente. E, por último, esses conhecimentos poderão ser enriquecidos e aprofundados, até receberem uma organização lógica, racionalizada e sistemática (Idem, p. 70)”.

os interesses e a capacidade da criança. As matérias serão ensinadas à medida que se tornem precisas na seqüência de cada projeto (Idem, p. 78).

Mais do que formar “especialistas”, o ensino da escola nova estaria voltado para que o aluno adquirisse a forma e o método de pensar. As ciências, de acordo com o autor, deveriam ser ensinadas aos alunos pelo incentivo à atitude científica e não pela assimilação de seus resultados. A ênfase agora era na forma de aprender, muito mais do que em quais conteúdos ensinar.

O aluno não ganhará um conhecimento completo da ciência, mas obterá uma noção eficiente do seu método e dos seus processos. O seu pensamento ganhará em física, em matemática, em geografia, em história, a atitude acertada para encarar os fenômenos. Perceberá ele ainda a função do conhecimento científico.

Spencer, analisando o saber de mais valor para o homem contemporâneo, concluiu que esse saber era o saber científico. Implicitamente, pressupôs, entretanto, que a ciência podia ser ensinada pelos seus resultados e não pelos seus métodos. O essencial, porém, é dar ao educando a atitude científica, com seus hábitos de reflexão, de inquérito, de análise, de crítica e de sistematização (Idem, p. 81).

Saviani (2001) afirma que essa perspectiva da escola nova ajudou no processo de desmonte da escola pública, que se constituiu no princípio do século XX e em diante, e que passou a enfatizar o método de ensino em vez de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Assim, podemos entender as alterações nas teorias educacionais que tinham o escolanovismo como suporte e que se contrapunham ao modo de ensinar e entender da escola tradicional.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para a uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, tratando-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Idem, p. 9).

Gostaríamos de finalizar este capítulo afirmando que está claro que muitas questões vivenciadas e defendidas no passado estão presentes nos debates atuais em torno da visão de qual conhecimento ensinar nas escolas. Não estamos, com isso, tendo uma visão anacrônica da história da educação brasileira. Entendemos que as “permanências” verificadas se devem ao fato de que não poderia ser de outra forma, já que ainda estamos sob a organização da sociedade capitalista que divulga a sua ideologia, agora na versão neoliberal. Nesse sentido, alguns princípios fundantes do liberalismo estão presentes, como estarão sempre presentes enquanto esta

sociedade sobreviver, sendo que a escola ainda será um bom espaço para divulgar e inculcar valores desejáveis, bem como para “abrandar” os homens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi elaborado como forma de detalharmos e analisarmos as propostas legais que hoje justificam a reformulação da escola, principalmente quanto ao conteúdo que deve ser ministrado. Isso se justifica, pois muito ouvimos falar da reforma educacional posta em andamento no governo de Fernando Henrique Cardoso. No que diz respeito aos PCNs, as discussões sobre o assunto sempre trazem um caráter de endosso do que foi implementado ou trazem as críticas da forma como foi conduzido o debate na elaboração do documento e mesmo, de forma geral, o debate em torno dos conteúdos que os parâmetros propõem. No nosso entendimento, então, faltava uma análise mais detida sobre a legislação e os documentos que legitimam os PCNs e Temas Transversais, para que pudéssemos entender a fundamentação teórica do “novo” currículo para o ensino fundamental e que foi implementado nos anos seguintes após a promulgação da LBBEN/96. Para tanto, foi fundamental compreender o debate em torno do que vem a ser a chamada globalização do capitalismo, como forma de elucidar o sentido histórico das propostas educacionais desse momento da sociedade capitalista.

A tese aqui defendida é que vivenciamos uma reorganização do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Essa reorganização é o suporte de propostas como as de um “novo” currículo para o ensino fundamental, fortemente impregnado de conhecimentos valorativos, os Temas Transversais. Como evidenciado, no primeiro e segundo capítulo da pesquisa, o discurso “oficial” da ideologia da sociedade também está em sintonia com as políticas mundiais adotadas em âmbitos sociais, econômicos e culturais do presente momento histórico do capitalismo, onde, na área educacional, se enfatiza que o papel da escola deve ser o de formar o “cidadão” para atuar numa sociedade democrática.

Para cumprir com essa exigência, como foi visto no segundo capítulo, os conteúdos da escola devem passar por um processo de adaptação, de modo a expressar a vida cotidiana dos homens. A inclusão dos conteúdos dos Temas Transversais no currículo escolar representa a maneira que se pensou tratar dos temas sociais que estão próximos e refletem o “cotidiano” das pessoas.

Também afirmamos que existe um projeto de sociedade que está sendo pensado, daí a tentativa de reorganização do discurso liberal. Esse projeto, agora rearticulado pela expressão

“neoliberal”, está calcado em propostas de organizações mundiais, que funcionam como financiadoras da expansão e do controle da “qualidade”, principalmente do ensino fundamental dos países latino-americanos, da Europa, da África, da Ásia e outros. Entretanto, como evidenciamos, a todo momento no trabalho, apesar da ênfase na concepção de que estamos vivenciando políticas educacionais extremamente “novas”, ou “pós-modernas”, elas são meramente uma adequação do que já foi discutido, no âmbito das ideologias educacionais liberais, pelos escolanovistas. Fazer esse tipo de afirmação e análise não implica assumir, como já foi dito, uma visão anacrônica de história. Implica entender, sim, que a “base” teórica é dada pelo liberalismo, mas como evidenciamos, essa “base” sempre foi reorganizada, a partir de questões e características próprias de cada tempo histórico e demandas sociais.

A análise das aproximações dos PCNs e Temas Transversais com as propostas escolanovistas elucidou como o liberalismo sempre se utiliza da retórica salvacionista da sociedade pelo meio da escola. Em todos os momentos de crise do capitalismo, evidenciados no capítulo quarto, o discurso de transformação da escola como forma de mudar a sociedade foi acionado. É a adoção e a ênfase das políticas educacionais, principalmente nas questões de quais conhecimentos devem ser veiculados em períodos de crises agudas da sociedade, que acabam revivendo o mito da escola redentora e salvadora da humanidade. Isso corrobora com a tese defendida, onde apontamos as sucessivas tentativas de reorganização do discurso liberal.

Vale enfatizar que nessa retórica, chamada no quarto capítulo de liberal-escolanovista, as conquistas e o desenvolvimento da sociedade não se dariam pelas transformações das formas de produzir, mas sim, pela promoção via escola. Na abordagem liberal-escolanovista, a função da escola é de redistribuir os indivíduos, conforme o talento de cada um, não pelo privilégio de sangue ou outros, mas pela competência. A supervalorização do indivíduo escamoteia o fracasso ou não, ou seja, as suas causas não são atribuídas às questões de classes sociais, mas, sim, à capacidade de “vencer” de cada um. Essa questão é percebida em todos os documentos discutidos no trabalho, principalmente na análise dos PCNs e Temas Transversais. O individualismo, como dito no primeiro capítulo, é um dos pilares da ideologia liberal, daí a sua exaltação em qualquer período da sociedade capitalista.

Também verificamos, na análise do Relatório Delors (UNESCO) como está sendo pensada a formação dos homens. Ela deve ser diferenciada até o segundo grau, para quem for seguir o mercado de trabalho. Daí em diante, o terceiro grau ou universitário deve ser seguido

pelos “dirigentes” da sociedade. Portanto, camuflado por um discurso de “oportunidades para todos”, de escola democrática que possibilita a mobilidade social, está a verdadeira função da escola: para o trabalhador comum, o nível básico de conhecimentos, principalmente os valorativos; para aqueles outros que podem se manter na Universidade está dada a possibilidade de alcançar um cargo de gerenciamento dos “simples mortais”.

Um destaque deve ser dado para a discussão das rearticulações do liberalismo, que utiliza movimentos “românticos”, reacionários e próximos dos irracionalismos, apontado no quarto capítulo. O movimento “romântico” do século XIX buscou dar respostas ao momento de crise geral pela qual passava a sociedade capitalista. Da mesma forma, afirmamos que a pós-modernidade é um movimento “romântico” e reacionário, que nega a possibilidade de entendermos a sociedade em sua totalidade. Nas crises cíclicas do capitalismo é comum o rechaço daquelas ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e que apontam para certezas e verdades. O que tais movimentos precisam, então, é falsear, esconder, deixar que o subjetivo fale pelo indivíduo.

Também a escola, nesses momentos, sempre é chamada para cumprir com o papel de formar o “novo” homem da “nova” sociedade que vai nascer das cinzas da sociedade capitalista – como a fênix que nasce revigorada e forte para enfrentar novas tempestades e novos invernos. Daí que a formação de “valores” é fundamental, já que primeiro o indivíduo deve ser “convencido” de que não há nada mais possível e melhor de se fazer e acreditar, a não ser aquilo que é veiculado pela escola.

Como cada capítulo trabalhado neste texto aponta para muitas conclusões, seria redundante transcrevê-las apenas para cumprir com exigências formais. Entretanto, é importante afirmar que a pesquisa não tinha a intenção de servir de contraponto para pensar um currículo diferenciado daqueles analisados. O objetivo primordial foi buscar o fundamento teórico do que está posto para nossas escolas e entendê-lo. O entendimento decorrente levou a muitas críticas, que foram fundamentais, como um primeiro passo para, futuramente, buscarmos alternativas de superação das atuais propostas educacionais implantadas. Para tanto, outro esforço se faz necessário, consubstanciando-se em nova pesquisa que, talvez, buscaremos dar cabo no futuro.

Nesse sentido, a presente investigação, que traz a compreensão teórica dos PCNs e Temas Transversais, pode ajudar muitos professores a “desvelar” um pouco as retóricas oficiais e

fazer com que os mesmos percebam o fato de que muitas “novidades” não passam de “velhas e gastas” ideologias, travestidas para cumprir com o papel de hegemonizar a sociedade capitalista.

Para finalizar, fica o registro de uma brincadeira recebida pela internet, que evidencia bem como o ensino passa por muitas transformações. Essas mesmas transformações têm que ser compreendidas pelo professor para que ele atue de forma competente e crítica. Só assim, talvez, possa sair do papel de mero reprodutor de valores e conhecimentos para o de agente de mediação no processo de transformação da sociedade.

#### ENSINO NOS ANOS 50/60

Um camponês vendeu um saco de batatas por 100\$00. As suas despesas de produção foram iguais a  $\frac{4}{5}$  do preço de venda. Qual foi o seu lucro?

#### ENSINO TRADICIONAL - ANOS 70

Um camponês vendeu um saco de batatas por 100\$00. As suas despesas de produção foram iguais a  $\frac{4}{5}$  do preço de venda, ou seja, foram de 80\$00. Qual foi o seu lucro?

#### ENSINO MODERNO - ANOS 70

Um camponês troca um conjunto B de batatas por um conjunto M de moedas. O cardinal do conjunto M é de 100 e cada elemento de M vale 1\$00. Desenhe o diagrama de Venn do conjunto M com 100 pontos que representam os elementos desse conjunto. O conjunto C dos custos de produção tem menos 20 elementos do que o conjunto M. Represente C como subconjunto de M e escreva em vermelho o cardinal do conjunto L do lucro.

#### ENSINO RENOVADO - 1980

Um agricultor vendeu um saco de batatas por 100\$00. Os custos de produção elevam-se a 80\$00 e o lucro é de 20\$00. Trabalho a realizar: Sublinha a palavra <batatas> e discute-a com o teu colega de carteira.

#### ENSINO REFORMADO - 1999

Um campesino recebeu um subsídio de 50\$00 para produzir um saco de batatas o qual vendeu por 100\$00 e gastou 80\$00. Analiza o texto do exercício e em seguida diz o que pensa desta maneira de pensar.”



## BIBLIOGRAFIA CITADA

- AGUIAR, Márcia Ângela. Os Institutos Superiores de Educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior: velhos e novos desafios**, (s.d.), p. 83 – 102.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.
- BARÃO, Gilcelene de Oliveira Damasceno. **Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a universalização da educação básica**. Rio de Janeiro/RJ, 1999. Dissertação. Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/RJ, 1999.
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Campinas/SP, 2000. Dissertação (Área de Filosofia e História da Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 2000.
- BAUDRILLARD, Jean. **À sombra das maiorias silenciosas – o fim do social e o surgimento das massas**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade do consumo**. Rio de Janeiro/RJ: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/Secretaria de educação média e tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética.** 2ª ed. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual ética.** 2ª ed. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental; Rio de Janeiro: DP&A, 2000

BUSQUETS, Maria Dolors, et alli. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral.** Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da História.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Rondaldo . (Orgs.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, Celso João et alli. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 93 – 127.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2 ed. rev. e ampl.. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, p. 13 – 37.

COLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e educação em Santarém – PA: estudo do período que o município foi de segurança nacional (1969/1984).** Campinas/SP, 1998. Dissertação (Área de Filosofia e História da Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 1998.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio & GOÉS, Moacyr de. **O golpe na educação.** 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

DELORS, Jacques (et ali). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DE TOMMAZZI, Livia; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Everardo. **História das lutas sociais no Brasil.** 2 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

DOLL JR., William E.. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, [s.d.].

\_\_\_\_\_. (Org.) **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ENGELS, F. Carta de Engels a Bloch, datada de 21/22 de setembro de 1890. In: MARX, K e ENGELS, F. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.], p. 284 – 286, v. 3.

\_\_\_\_\_. **Anti-duhring.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FERNANDES, Ângela M. V. **Educação e cidadania:** análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil ressaltando suas leis e diretrizes e bases. Campinas/SP, 1995. Tese de Doutorado. 2 v. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels: história.** São Paulo: Editora Ática, 1989. (Coleção grandes cientistas sociais)

FOOT, Francisco & LEONARDI, Victor. **História da indústria e do trabalho no Brasil** (das origens aos anos vinte). São Paulo: Global Editora, 1982.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação,** Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002, p. 137 – 168.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAMBOA, Silvio Sanches. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. rev. e ampl.. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, p. 79 – 106.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930 – 1935)**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

GASPARI, Élio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

HAYEK, Friedrich August von. **Direito, legislação e liberdade**. São Paulo: Visão, 1985.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso João et alli. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 128 – 142.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios: 1875 – 1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **A era do capital: 1848 – 1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil (Uma contribuição à história da educação brasileira no período de 1930 – 1970)**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930 – 1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **Ordens do dia e educação política : da construção à elaboração da representação coletiva**. Campinas/SP, 1997. Tese de doutorado (Área de Filosofia e História da Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 1997.

JACOMELI, Mara R. M. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 – 1927**. Campinas, 1998. Dissertação (Filosofia e História da Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Campinas/UNICAMP, 1998.

JACOMELI, Mara R. M. & XAVIER, Maria Elizabete S. P. A consolidação do liberalismo e a construção da ideologia educacional liberal no Brasil. In: LOMBARDI, J. C. **Temas de pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador/SC: UnC, 2003, p. 195 – 208.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 11 ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1973.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 39 – 57.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, Celso João et alli. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 36 – 50.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. São Paulo/SP, 1998. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo/USP/SP, 1998.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente**. Campinas/SP, 1993. Tese de Doutorado (História e Filosofia da Educação) Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP, 1993.

\_\_\_\_\_. A educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. (Orgs.) **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo: Ícone Editora, 2002, p. 65 – 88.

\_\_\_\_\_. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO JR., Armando. (Org.) **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 157 – 168.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. rev. e ampl.. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

\_\_\_\_\_ (coord.) et al. **História, trabalho e educação: formação profissional em Caçador/SC**. Caçador/SC: UnC, 2003.

- LUCENA, Carlos Alberto. **Os “tempos modernos” do capitalismo monopolista: um estudo sobre a Petrobrás e a (dês) qualificação profissional de seus trabalhadores.** Campinas, 2001. Tese (Filosofia e História da Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Campinas/UNICAMP, 2001.
- LUKÁCS, G. **Goethe and his age.** New York: Howard Fertig, 1978.
- LYOTARD, Jean-François. **Condição pós-moderna.** 2 ed. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et alli. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 169 – 188.
- MINISTÉRIO da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES n.º 133/2001.** Aprovado em 30/01/2001.
- MARX, Karl. **O capital.** (Crítica da economia política). 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. (v. 1 e v. 2).
- MONTAÑO, Carlos. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”. In: **Serviço Social & Sociedade**, Ano XX, março de 1999, p. 47 – 79.
- MORAES, Silvia E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; MORAES, Silvia E. (Orgs.) **Escola e universidade na pós-modernidade.** Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000, p. 201 – 247.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors, et alli. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral.** Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- NAGLE, Jorge. **A Reforma e o ensino.** São Paulo: EDART, 1973.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial.** Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.
- NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2002.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

- PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria L. P. B.; ZIBAS, Dagmar M. L.. **Final do século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 95 – 122.
- PEIXOTO, Madalena Guasco. **A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 1998.
- POLITZER, G. **A filosofia e os mitos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- ROSAR, Maria de Fátima Félix. Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, cap. IV, p. 61 – 75.
- SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, Celso João et alli. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 54 – 76.
- SANFELICE, José L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, p. 3 – 12.
- \_\_\_\_\_. **Movimento estudantil: a UNE na resistência do Golpe de 64**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34 ed. revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 19 – 47.
- SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2000.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Editora Unesp: Editora Brasiliense, 1990.
- SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional: documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.

- SILVA FILHO, Horácio Penteadado de Faria. O empresariado e a educação. In: FERRETI, Celso João et alli. (Orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 87 – 92.
- SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.
- SILVA, Tânia Mara Tavares. **Ensino superior noturno: sonhos e desencantos**. São Paulo/SP: Editora Salesiana:UNISAL, 2000.
- SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983. v. 2
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução á filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 8 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.
- VASCONCELLOS, P. José de. **Legislação fundamental do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: LISA Livros Irradiantes S.A., 1972.
- WARDE, Miriam. **Liberalismo e educação**. São Paulo/SP, 1984. Tese de doutorado (Área de Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP, 1984.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 –1985)**. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1993.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961)**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- ZAIDAN FILHO, Michel. **A crise da razão histórica**. Campinas/SP: Papyrus, 1989.