

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO.**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO:**  
**Sobre a reforma curricular brasileira da década de 90**

Dissertação apresentada por Silvana Heidemann Rocha, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá.  
Orientador: Prof. Doutor Cézar Alencar Arnaut de Toledo.

**Maringá**  
**Dezembro de 2001**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO.**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO:**  
**Sobre a reforma curricular brasileira da década de 90**

Dissertação apresentada por Silvana Heidemann Rocha, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá.  
Orientador: Prof. Doutor César Alencar Arnaut de Toledo.

**Maringá**  
**Dezembro de 2001**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO.  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO:  
Sobre a reforma curricular brasileira da década de 90**

Por

**SILVANA HEIDEMANN ROCHA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Área de Concentração Fundamentos da Educação.**

### **BANCA EXAMINADORA**

Prof. \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_

**MARINGÁ**

**2001**

Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade.  
Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.  
Explicar-se é mais difícil do que ser.  
E escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é.  
Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade aproveita-se.  
A história como que está pronta dentro da gente.  
É como a pedra bruta, da qual o escultor tira os excessos.  
O que sobra é a obra.  
No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.  
Ela existe antes que o escritor suspeite.  
A história é mais real do que qualquer explicação.  
A realidade do que sou está mais no que escrevo do que nas racionalizações que eu possa fazer.

Ruth Rocha. *O que os olhos não vêem.*

## A NEUROSE DA CORRIDA

A neurose de correr... correr... correr... para estarmos na frente.

A neurose de que a competitividade, a tecnologia, a robótica, a informática, o empreendedorismo, a qualidade total, o meio empresarial, a globalização, a terceirização, a reengenharia, a inteligência artificial, a modernidade são as únicas coisas que existirão no futuro.

E o futuro é hoje! Não há tempo. Tenho pressa. Pensar rápido, rápido, rápido... Eu! Eu! Eu! É preciso vender o produto.

Mas que produto tenho para vender? A serviço de quem está meu trabalho? Para que tanta pressa?

Não temos colocado o nosso conhecimento e o nosso talento a favor daquela minoria que, quando não servirmos mais, vai nos excluir, também?

Que vai nos excluir quando idosos?

Que vai nos excluir do lugar de onde trabalhamos a vida inteira?

Os executores da ordem “corra” nos colocam numa posição de fragilidade ao obrigarnos a correr atrás da sobrevivência.

Querem que nos sintamos impotentes, pois têm medo da nossa força!

Têm medo de que olhemos para o lado e nos sintamos sensibilizados com a angústia do semelhante.

Têm medo de que nos abracemos e lutemos pelos demais, do que unicamente por nós.

Precisam nos controlar, pois se acham no direito de pensar por todos nós.

Eles não estão tão longe, assim. Se olharmos pela fresta da “venda” que nos foi colocada, veremos que também fazem parte do nosso dia-a-dia. Para nos confundir, nos dão um direito, mas nos tiram cinco!

Se aderirmos a essa corrida (des)controlada chegaremos a lugar nenhum. E será um insuportável vazio.

Correr, correr, correr tanto... e chegar a nada.

Mesmo que o mundo corra, sempre será necessário os que plantam para garantir o sustento dos que correm.

Mesmo que o mundo corra, sempre será necessário o artista para retratar na tela a decepção daqueles que, com afobação, cruzam a linha de chegada.

Mesmo que o mundo corra, sempre será necessário o poeta para retratar o vazio daqueles que, ao final, já tarde demais, dar-se-ão conta de não terem dado ouvido às vozes que clamavam por ajuda ao longo da corrida.

Sejamos os que plantam, os que humanizam, os que fazem versos, os que lutam e não param.

Não queremos ser robôs. Queremos ser gente e formar gente!

Nossa caminhada nos levará muito além daqueles que, sem refletir, aderiram à corrida.

E ao passarmos por eles talvez não possamos estender a mão, por carregarmos em nossos ombros os que estavam à margem, no início.

Silvana Heidemann Rocha, julho de 1998.

Revisão: Zenaide Claudino Possas.

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus amados filhos, Astério e Ana Carla, tesouros preciosos que Deus me deu.*

*Pelas historinhas não contadas,*

*Pelas refeições atrasadas ou incompletas,*

*Pelas tarefas escolares que não foram revistas,*

*Pelo sono iniciado nas madrugadas.*

*Que a vida nos conceda oportunidades para reparar a falta de tempo e, muitas vezes, de paciência para com os anseios infantis. Faltas que entremearam a realização deste trabalho.*

*A todos os homens e mulheres que, mesmo vivendo sob uma ordem dominante que distorce o sentido da vida e nos obriga a batalhar pela sobrevivência, não se entregam.*

*E redescobrem a cada dia novas formas de preservar o amor, a alegria e a solidariedade.*

## ***AGRADECIMENTOS***

A Deus, sobretudo.

À minha mãe que, muitas vezes, cuidou da casa e das crianças enquanto eu estava ocupada com a elaboração deste trabalho. E, especialmente, pelos chás feitos para mim em altas horas da noite.

Aos companheiros do Departamento de Matemática do CEFET/Curitiba, por terem sido solidários no momento de minha dispensa das atividades profissionais para realizar este curso de Mestrado.

À minha amiga e companheira de luta, Zenaide Claudino Possas, pela dedicação e conduta exemplar na defesa da educação pública.

Às minhas irmãs Elizabeth, Eliane e Adriana, exemplos de mulheres que não se deixam arrefecer pelas dificuldades da vida.

Ao orientador deste trabalho Professor César Alencar Arnaut de Toledo que, com seu jeito satírico de analisar uma verdade dada como absoluta, ensinou-me, em meio a muitas risadas, a refletir criticamente sobre os discursos dominantes.

Ao amigo e ex-companheiro Astério Soria Garcia, por ter-me auxiliado financeiramente na aquisição do computador, de livros e na realização de viagens. Sem tais meios, não teria sido possível fazer este curso.

À amiga Ângela Maria Rubel Fanini, pela sua disposição em me ajudar com seus conhecimentos de língua estrangeira.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, por ter me oportunizado pesquisar sobre as mudanças sociais que vinham ocorrendo no país e, especialmente, por ter retirado uma grande carga dos ombros desta educadora ao me fazer entender, após muitas leituras, que somos sujeitos limitados socialmente!

# Í N D I C E

<b>RESUMO</b> . . . . .	<b>9</b>
<b>ABSTRACT</b> . . . . .	<b>10</b>
<b>SIGLAS E ABREVIATURAS</b> . . . . .	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> . . . . .	<b>13</b>
 <b>CAPÍTULO I – OS CONDICIONANTES ECONÔMICOS E POLÍTICOS EXTERNOS DA REFORMA CURRICULAR BRASILEIRA DA DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX</b>	
1.1) Considerações gerais sobre a relação entre o contexto social e o discurso contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais . . . . .	30
1.2) Considerações sobre o contexto internacional existente entre as décadas de 70 e 90 do século XX . . . . .	39
1.3) O contexto nacional da Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX . . . . .	65
 <b>CAPÍTULO II – A DESEJADA TRANSFORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO</b>	
2.1) O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais . . . . .	100
2.2) A qualidade educacional desejada nos Parâmetros Curriculares Nacionais . . . . .	116
 <b>CAPÍTULO III – JUSTIFICATIVAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA O ESTABELECIMENTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</b>	
3.1) Uma proposta curricular “flexível” para transformar os educandos brasileiros em “cidadãos” . . . . .	135
3.2) Realidade explicitada X Realidade ocultada nos Parâmetros Curriculares Nacionais . . . . .	157
 <b>CONCLUSÃO</b> . . . . .	 <b>180</b>
 <b>REFERÊNCIAS</b> . . . . .	 <b>206</b>

## RESUMO

**PALAVRAS-CHAVE:** Globalização, Neoliberalismo, Escola pública, Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação brasileira.

Este trabalho analisa as tentativas do governo federal brasileiro em redefinir a função da escola pública, como instituição social, após as transformações ocorridas (internacional e nacionalmente) nos meios produtivo, político e cultural, na fase da globalização econômica e da ideologia neoliberal. Esta investigação focaliza o contexto internacional existente entre as décadas de 70 e 90 do século XX, o contexto nacional da atual Reforma Curricular Brasileira, o processo de elaboração dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e os fundamentos nos quais eles se baseiam, para verificar como as transformações sociais influenciam a redefinição do papel da escola pública, que interesses estão envolvidos nessa tarefa e como esses interesses se manifestam nos novos referenciais curriculares. Dessa busca, foi constatado que redefinir a função da educação escolar não pode ser incumbência de um círculo restritivo de pessoas e que a exequibilidade de uma proposta curricular passa por diversos e significativos condicionantes, que não apenas a boa-vontade dos trabalhadores da educação para com a apreensão das novas diretrizes curriculares, como quer fazer acreditar o discurso contido nos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Assim, uma reforma curricular não pode ser dada como realizada apenas pelo fato de se ter tido nas instâncias governamentais a intenção, real ou retórica, de realizá-la.

## ABSTRACT

**KEY WORDS:** Globalization, Neoliberalism, Public Educational System, National Curriculum Parameters, Education Brazilian.

This work analyses the Brazilian federal government attempts to redefine the Public Educational System purposes, as a social institution, after the changes happened (international and national levels) in the productive, cultural and political sites, as a result of the economic globalization and the ideology of liberalism which are presented as a concrete reality in the contemporary scenery. This investigation focused the international context of the seventy and ninety decades of the twentieth century; the national environment related to the Brazilian educational curriculum reform; the process of the elaboration of the National curriculum parameters and the backgrounds in which the parameters are based. This research aimed to verify how the social changes influenced the redefinition of the goals of the public educational system. Besides this, it was examined which were the leading concerns linked to this redefinition and how these concerns defined the curriculum references. Through this research it was proved that the redefinition of the public educational system cannot be conveyed through a very restrict group of professional leaders. The community which gives academic and economic support to the public educational system must be involved in order to discuss the process of the redefinition. It was also verified that the accomplishment of the new curriculum proposal is linked to several significant issues that cannot be fulfilled only through the good will of the professionals who were in charge of the execution of the new parameters in the classrooms. The National Curriculum Parameters discourses are easily optimistic, assuming that the implementation of the new proposal will be an easy task for these professionals. Opposed to this optimistic and naïve view, this analyses assumes that a curriculum reform cannot be implemented as a simple result of the good governmental intention, which can be real or rhetorical.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

- ALCA = Área de Livre Comércio das Américas
- ANPEd = Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
- APEC = Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico
- ASEAN = Associação das Nações do Sudeste Asiático
- BID = Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CARICOM = Mercado Comum do Caribe
- CEB = Câmara de Educação Básica
- CEI = Comunidade dos Estados Independentes
- CENPEC = Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CLT = Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE = Conselho Nacional de Educação
- CNTE = Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
- CONSED = Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação
- CPMF = Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
- DCNEM = Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DNA = Ácido Desoxirribonucléico
- EC = Emenda Constitucional
- ENC = Exame Nacional de Curso (“Provão”)
- ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA = Estados Unidos da América
- FHC = Fernando Henrique Cardoso
- FMI = Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GATT = Acordo Geral de Tarifas e Comércio
- G-7 = Grupo dos Sete.
- GT = Grupo de Trabalho
- IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC = Ministério da Educação

MERCOSUL = Mercado Comum do Sul  
NAFTA = Acordo de Livre Comércio da América do Norte  
OAB = Ordem dos Advogados do Brasil  
OCDE = Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC = Organização Mundial do Comércio  
ONU = Organização das Nações Unidas  
OPEP = Organização dos Países Exportadores de Petróleo  
OTAN = Organização do Tratado do Atlântico Norte  
PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIB = Produto Interno Bruto  
PNAD = Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNUD = Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PROER = Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional  
SADC = Comunidade da África Meridional para o Desenvolvimento  
SAEB = Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEMTEC = Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
UE = União Européia  
UEM = Universidade Estadual de Maringá  
UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNDIME = União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF = Fundo das Nações Unidas para a Infância  
URSS = União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
USAID = Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional  
USP = Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

A reforma curricular brasileira da década de 90 do século XX iniciou-se oficialmente com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante será denominado de PCN, neste trabalho), a partir de 1997. Os PCN são documentos elaborados por iniciativa do executivo federal através do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de servir de referencial para reorganização curricular do sistema educacional brasileiro.<sup>1</sup> O objetivo deste trabalho é investigar e analisar avaliativamente a *exequibilidade* das orientações contidas nos PCN quanto à motivação para transformar o educando brasileiro em cidadão crítico, reflexivo, autônomo, solidário e participativo - meta proclamada como a principal nas atuais orientações curriculares nacionais para a educação básica<sup>2</sup> – alertar para as implicações contidas nos PCN e apontar caminhos alternativos. Para isso, é necessário analisar a relação **contexto social-sujeito-educação escolar** de modo a verificar se os objetivos gerais determinados pelos PCN para os níveis de ensino fundamental e médio<sup>3</sup> são passíveis de serem atingidos através das escolas.

---

<sup>1</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, v. 1, p. 13.

<sup>2</sup> De acordo com o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, a educação escolar básica é formada pela educação infantil (pré-escolar), ensino fundamental e ensino médio.

<sup>3</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, introduziu novos termos para designar os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro. Assim, de acordo com a lei vigente, neste trabalho ensino fundamental refere-se ao antigo 1º grau (da 1ª a 8ª séries) e ensino médio refere-se ao 2º grau da legislação educacional anterior.

Os PCN atribuem como objetivo geral para o ensino fundamental a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos.<sup>4</sup> Para o nível médio, os PCN atribuem como objetivo geral a formação do estudante para a cidadania, para o trabalho no contexto da globalização econômica e para a continuidade dos estudos.<sup>5</sup> Portanto, pode-se dizer que o objetivo geral comum a ser perseguido tanto no nível fundamental como no médio é a formação para a cidadania, entendida nos *PCN: ensino fundamental* como a possibilidade do sujeito interferir crítica, reflexiva, autônoma e solidariamente na realidade;<sup>6</sup> e entendida nos *PCN: ensino médio* como “[...] base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal”<sup>7</sup>, mediante o desenvolvimento de valores, atitudes, competências e habilidades que possam transformar o educando desse nível de ensino em cidadão ético, solidário, crítico e autônomo, produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho e das práticas sociais.<sup>8</sup> Dessa forma, as características de criticidade, reflexão, autonomia, solidariedade e participação convergem na concepção de cidadania presente tanto nos *PCN: ensino fundamental* como nos *PCN: ensino médio*; ainda que o sentido de

<sup>4</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Op. cit.*, p. 5, 13, 16, 33, 68, 93, 107, 108, 109 e *passim*; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, p. 21, 37, 43, 55, 56, 68, 79, 81 e *passim*.

<sup>5</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*, p. 13, 21, 22, 25, 30, 31, 32, 69, 70, 99, 125 e *passim*. É necessário registrar o quanto a visão fragmentada de educação escolar está presente nos PCN, inclusive reforçando a separação dos níveis infantil, fundamental e médio da educação considerada básica. E essa concepção fragmentada de educação expressa-se também na falta de coerência na catalogação dos PCN, causando muita confusão. Para as quatro primeiras séries (ou primeiro e segundo ciclos) do ensino fundamental, os volumes dos documentos introdutório e das áreas estão numerados de 1 a 10, porém não é mencionado na ficha catalográfica que esses PCN referem-se apenas aos dois primeiros ciclos desse nível de ensino. Para as quatro últimas séries (ou terceiro e quarto ciclos) do ensino fundamental, os PCN não adotam a numeração nos volumes. E apenas no documento introdutório é mencionado que as orientações curriculares se dirigem ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Neste trabalho, algumas vezes será utilizada a expressão *PCN: ensino fundamental* para se referir aos PCN para os quatro ciclos (ou oito séries) desse nível de ensino.

<sup>6</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 33, 37, 45, 47, 68, 107 e *passim*; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 21, 37, 65, 129, 138 e *passim*.

<sup>7</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 21, 69. Sobre a questão da cidadania nos *PCN: ensino médio*, ver também p. 93, 94 do mesmo.

<sup>8</sup> Cf: *idem*, p. 21, 22, 23, 31, 69-73, 75, 77-80, 86, 94, 100, 101, 104, 112, 113 e *passim*.

cidadania<sup>9</sup> nos PCN não esteja restrito a características aqui enumeradas.

De início, é defendido neste trabalho que as orientações curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio são *inexequíveis* quanto à sua motivação para transformar o educando brasileiro em cidadão crítico, reflexivo, autônomo, solidário e participativo, ainda que este seja um propósito defensável pela comunidade educacional. A *inexequibilidade* da proposta reside no fato de que essas orientações curriculares foram concebidas segundo a ideologia neoliberal que, à imitação da ideologia liberal, suporte teórico da sociedade capitalista, pressupõe em seu âmago a discordância entre aparência e essência, direito e fato, forma e conteúdo.<sup>10</sup>

Os PCN foram promulgados a partir de 1997, num momento em que o governo federal baseava suas políticas no discurso de modernização e estabilização da economia nacional, mediante a inserção do Brasil na globalização econômica<sup>11</sup>. Desde o

<sup>9</sup> Mônica Apolonio da SILVA (1997), ao discutir a cidadania como um conceito histórico e não universal, conclui sobre a urgência de se explicitar o sentido pretendido atualmente para esse termo, caso se deseje manter a formação para a cidadania como objetivo para a educação. Ver SILVA, Mônica Apolonio da. *A cidadania em T. H. Marshall: uma contribuição à crítica da cidadania liberal*. Também Lúcia Cecília da SILVA (1996) contesta o discurso de educar para a cidadania - ainda que plena - como principal fator de instrumentalização das camadas populares para a sua emancipação política, transformação social e conquista da felicidade pela qual esses segmentos sociais anseiam; uma vez que tal concepção de educação não reflete o conflito material existente entre as forças produtivas e as relações de produção vigentes na sociedade capitalista, tampouco rompe com as concepções a-históricas de homem e de sociedade. Mas reveste-se de uma luta por melhor distribuição da riqueza, pela conquista da ascensão social burguesa e não por uma transformação no âmago da produção das desigualdades sociais; impossibilitando assim a superação das atuais práticas sociais. Ver SILVA, Lúcia Cecília da. *A concepção de cidadania na educação popular. Ou: Sobre a necessidade de desencantar deuses e demônios*.

<sup>10</sup> SAVIANI, Dermeval. *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*, p. 191.

<sup>11</sup> Neste trabalho, o termo globalização econômica refere-se ao processo de expansão e acumulação flexível propulsado pelas organizações econômico-financeiras transnacionais, em especial a partir da década de 70 do século XX, nos centros capitalistas, face à inserção no processo produtivo das descobertas científico-tecnológicas ocorridas progressivamente desde a Segunda Guerra Mundial. Essa fase do capitalismo internacional é sustentada pelas políticas do Estado Neoliberal e pela ideologia da Qualidade Total, seu suporte teórico. DREIFUSS (1996) utiliza os termos globalização, mundialização e planetarização para diferenciar, respectivamente, as implicações econômicas, culturais e políticas que acompanham o atual processo de expansão das corporações econômico-financeiras transnacionais. SANTOS (2000) defende a possibilidade de um outro modelo econômico-político-cultural global, originado das contradições geradas pelo atual processo perverso de globalização. Nessa nova ordem global defendida por SANTOS, as ações governamentais focalizar-se-iam nas necessidades humanas e não mais na divinização do dinheiro em estado puro. Ver DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*, p. 26, 52, 133-177, 181, 243, 244 e *passim*; SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*.

início da década de 90 do século XX, esse discurso governamental era acompanhado da progressiva reestruturação do papel do Estado brasileiro. A comunidade educacional organizada vinha reagindo continuamente contra a direção dada pelo governo federal às políticas públicas e, mais especificamente, às políticas educacionais; como, por exemplo, questionando as conseqüências sociais da inserção do Brasil na globalização econômica, a transformação das universidades públicas em organizações sociais<sup>12</sup> regidas por mecanismos de mercado, a universalização da ideologia da Qualidade Total enquanto proposta para a educação formal do país, o pragmatismo e uso de critérios empresariais nos sistemas de avaliação das instituições de ensino, o redirecionamento de recursos das universidades públicas para o ensino fundamental e o *sucateamento* das escolas públicas de modo geral. Nessa tensão, o governo federal através do Ministério da Educação se empenhou no estabelecimento dos PCN sob a justificativa de fornecer referenciais para uma formação escolar voltada ao incentivo do aluno à pesquisa, à criticidade, à autonomia, ao estabelecimento de relações, à interpretação e à criação. Uma proposta curricular que num primeiro momento impressiona por possuir muitos aspectos progressistas,<sup>13</sup> sendo inclusive solidária em relação a algumas “bandeiras de luta” da comunidade educacional organizada.

Parece haver uma contradição, pois o mesmo governo que, no plano social maior, empenha-se em implantar políticas que acirram as desigualdades sociais, em remunerar credores externos e manter políticas cambial, comercial e trabalhista às custas de demissões de servidores públicos, desemprego e achatamento salarial de trabalhadores, falências de pequenos e médios comerciantes, em manter políticas sociais a um custo mínimo para o poder público, em mudar a CLT, em não regulamentar o inciso VII, do artigo 153 da Constituição Federal, onde se permite instituir impostos sobre grandes fortunas, em não regulamentar as abusivas cobranças de juros por parte das financiadoras, em não impedir a aplicação de grande parte do capital de giro das organizações comerciais em práticas especulativas no mercado financeiro, dentre outras, no campo educacional, porém, apresenta uma proposta curricular que, numa

---

<sup>12</sup> Ver SILVA, João dos Reis Junior; SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma do estado e reforma da educação superior no Brasil*. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 7-40.

<sup>13</sup> Sobre os avanços contidos nos PCN, ver parecer de Fernando BECKER a respeito da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*. BECKER, F. *Corações e mentes*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE, v. 21, n. 1, p. 260-264.

primeira análise, em muitos aspectos é progressista e solidária com anseios das camadas populares! Hoje, dentro do sistema internacional globalizado, seria possível avançar socialmente implantando políticas progressistas de forma seletiva?

Diante de tal contradição, é defendido aqui que a teoria contida nos PCN criou o seu aporte desvinculado da realidade. A ela não interessa a realidade! O discurso pode ser solidário e progressista em alguns aspectos, mas a realidade impede a *exequibilidade* do discurso. A realidade não permite que a teoria, que só existe no campo das idéias, do ideal, venha a se concretizar. Se a realidade, se as relações sociais ora vigentes permitissem colocar em prática os aspectos progressistas da teoria contida nos PCN, essa mesma realidade estaria se consumindo?

O objeto de trabalho é a proposta geral dos PCN para os níveis fundamental e médio, sem adentrar a discussão numa área ou disciplina específica do conhecimento escolar. Isso porque, conforme os PCN, os objetivos das áreas ou disciplinas específicas, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos por cada uma delas devem funcionar como elementos de contribuição para o desenvolvimento das capacidades arroladas como objetivos gerais do nível de ensino a que se referem, estando, dessa forma, os objetivos das áreas subordinados aos objetivos gerais do nível de ensino.<sup>14</sup>

Ainda que os objetivos gerais contidos nos PCN tenham especificidades próprias a cada um dos níveis de ensino, é possível perceber algumas divergências e convergências em relação às motivações que deram origem ao processo de elaboração dos PCN para o ensino fundamental e médio.

Uma divergência, dentre outras, em relação aos *PCN: ensino fundamental* que se mostra de súbito nos *PCN: ensino médio* refere-se aos principais problemas que o estabelecimento dos PCN procuraria “solucionar”. Enquanto nos *PCN: ensino fundamental* a grande preocupação que permeia os textos dos documentos curriculares introdutórios centra-se na tentativa de estabelecer mecanismos de

---

<sup>14</sup> \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 37, 109, 110; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 30, 104, 105, 113-118, 123, 125.

aceleração da estada na escola de alunos repetentes, evadidos ou em distorção idade/série, nos *PCN: ensino médio* a motivação principal centraliza-se em readequar o preparo de jovens brasileiros para as mudanças ocorridas no mercado<sup>15</sup> mundial de trabalho. Este atualmente não necessita mais de força de trabalho direcionada a uma profissão ou atividade técnica específica, já que as atividades físicas e intelectuais passíveis de redução a uma rotina podem ser realizadas por novas tecnologias. Pelo contrário; necessita de pessoas qualificadas para viver e conviver numa sociedade fundamentada progressivamente em conhecimentos científicos e tecnológicos, na qual repentinas e imprevisíveis mudanças tornaram-se rotina. Conforme os *PCN: ensino médio* (1999):

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégica que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, (*sic*) produzido em decorrência das novas tecnologias, (*sic*) é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos.<sup>16</sup>

Por que, agora, segundo o discurso contido nos PCN, a repetência escolar é vista como a grande inimiga dos estudantes, devendo ser banida do processo ensino-aprendizagem? Seria mesmo a industrialização ou o desenvolvimento de novas tecnologias que determinam o tipo de educação ofertado em nosso país, como quer fazer acreditar os PCN? O desafio agora seria realmente de “outra ordem”?

Dessa forma, é necessário investigar que transformações sociais estimularam o governo federal a responsabilizar a educação escolar pela exclusão social de um grande número de pessoas, alegando inadequação entre o conhecimento veiculado pelas escolas e as transformações econômicas, políticas e culturais decorrentes da revolução tecnológica e da globalização econômica; e a propor para o

<sup>15</sup> Nos PCN, o termo utilizado para amenizar o sentido mercantilista nas relações entre capital e trabalho na esfera de produção é “mundo do trabalho”. Veja-se, por exemplo, BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 22, 25; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática*, p. 27, 28 e *passim*.

<sup>16</sup> Ver \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 15.

sistema educacional brasileiro, em meados da década de 90 do século XX, uma reforma curricular na qual os objetivos gerais para os níveis fundamental e médio incumbem as áreas ou disciplinas escolares de inserir cidadãos no mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo da cultura, mediante o desenvolvimento de valores, competências e habilidades que transformem o educando brasileiro em cidadão crítico, reflexivo, autônomo, solidário e participativo. É necessário questionar se essa “distribuição de cultura” é suficiente para garantir a inclusão e permanência dos sujeitos no sistema econômico-político-social vigente, e se a escola que aí está, a escola pública real, tem como cumprir essa incumbência. Caso não seja possível para a escola inserir cidadãos no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, qual seria a função dela, então? A quem caberia determinar essa função? Ao capital transnacional, representado através dos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento e dos governos políticos dos países capitalistas? Caberia a um grupo de especialistas da educação, como ocorrido no caso dos PCN?

Nos *PCN: ensino médio*, soa como uma ameaça contra a existência da escola a argumentação do MEC de que se ela, a escola, não tiver uma proposta curricular contemporânea – entenda-se por contemporânea adesão às diretrizes dadas pelo governo federal através dos PCN, que tem por fundamento os quatro eixos da UNESCO para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser – e continuar mantendo uma postura “tradicional”, ela, “como instituição pública acabará também por se marginalizar”.<sup>17</sup> Acaso as escolas públicas marginalizam-se a si próprias ou é o governo que as marginaliza através da negação de recursos necessários, adequados e suficientes?

E uma convergência, também dentre outras, em relação aos *PCN: ensino fundamental* que se apresenta nos *PCN: ensino médio* refere-se à preocupação do governo federal em melhorar as estatísticas relacionadas com o desempenho escolar dos estudantes, no intuito de **mostrar** que o sistema educacional brasileiro está aumentando sua eficiência.<sup>18</sup> Como medidas recomendadas pelo governo federal para “aumentar”

---

<sup>17</sup> *Idem*, p. 24.

<sup>18</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 24. A “eficiência” é um dos atuais critérios para se rotular os estabelecimentos de ensino em *provedores* ou *não-provedores* de “educação de qualidade”.

essa “eficiência” do sistema educacional brasileiro, no ensino fundamental estão a implantação de mecanismos de promoção<sup>19</sup> automática do aluno e mecanismos de pressão a professores, a fim de diminuir o número de alunos repetentes, evadidos ou em distorção idade/série. Como exemplos de mecanismos de promoção automática do aluno estão os programas de *ciclo básico* e *correção de fluxo*. No primeiro, programa implantado em diversos estados brasileiros nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, o aluno é promovido automaticamente de uma série à sua consecutiva. No segundo, também implantado em diversos estados do Brasil, o programa visa corrigir a defasagem existente entre a idade do aluno e a série escolar cursada. Ao constatar que determinado aluno cursa uma série não mais compatível com sua idade cronológica, ele é submetido a algumas aulas de reforço e avaliações, sendo posteriormente promovido à série compatível com sua idade. É possível questionar até que ponto esses mecanismos de promoção automática podem ser considerados meios de *elevação da qualidade* do ensino/aprendizagem ou meios de lograr maior *eficiência* no trabalho escolar. Conforme pesquisadores do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, a aprovação automática, dentre outros fatores, também propicia a violência nas escolas, uma vez que, segundo eles, a reprovação está praticamente abolida, mesmo para os alunos com mal desempenho escolar.<sup>20</sup> Já no ensino médio, como medida adotada pelo governo federal para mostrar o quanto governantes brasileiros estão se empenhando em “aumentar” a “eficiência” do sistema educacional de forma a “[...] superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos”<sup>21</sup>, em paralelo com o estabelecimento dos PCN, foi implantado um sistema centralizado de avaliação das escolas de nível médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo a presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Maria Helena G. de Castro, o ENEM destina-se a avaliar “[...] o desempenho individual no fim da escolaridade básica, com o objetivo de aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da

---

<sup>19</sup> *Promoção escolar* é a passagem do aluno de uma série para outra posterior.

<sup>20</sup> Ver UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Agência USP de notícias*. São Paulo, n. 412/99, 31/05/99. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/rede412.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>21</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 15.

cidadania”<sup>22</sup>. Conforme a presidente do INEP:

[...] a criação do Enem, embora bastante recente, materializa uma das primeiras propostas idealizadas e anunciadas pelo ministro Paulo Renato Souza logo após ser escolhido para assumir o cargo, no final de 1994. [...] A implantação do Enem, em 1998, tornou-se viável a partir das mudanças introduzidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. No marco desta nova legislação, a avaliação passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação.<sup>23</sup>

É oportuno mencionar que o ENEM não é o único sistema nacional de avaliação. Há também o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), instituído em 1990 e consolidado nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso – o primeiro mandato iniciado em 1995 e o segundo em 1999 - promovendo a avaliação sistemática por amostragem das redes de ensino básico; e o Exame Nacional de Curso (ENC ou Provão), realizado desde 1996 com a justificativa oficial de avaliar os cursos de graduação. Através dos estudos estatísticos realizados sobre as informações colhidas nesses exames, estes podem vir a servir como mecanismos de controle do trabalho pedagógico por parte do governo federal **em favor dos interesses das elites econômico-financeiras**, representadas majoritariamente pelo poder político na sociedade capitalista. Conforme argumenta MOREIRA (1996):

Apesar da crítica à visão de currículo como instrumento privilegiado de controle do que se passa nas salas de aula, é importante reconhecer que currículo e controle se interconectam e que o currículo está necessariamente envolvido em processos de regulação e governo da conduta humana (Silva, 1995). O problema é o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo [...]. Parece, assim, que a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> BRASIL. MEC/INEP. *Exame nacional do ensino médio – Enem: relatório final 1999*, p. 8.

<sup>23</sup> *Idem*, p. 7.

<sup>24</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Os parâmetros curriculares nacionais em questão*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 12. Grifos nossos.

Embora nada seja mencionado nos PCN a respeito das orientações do Banco Mundial para os sistemas educacionais dos países subdesenvolvidos, a reforma educacional e a instituição de processos de avaliação centralizada dos sistemas de ensino dos diversos países prestatários do Banco são, entre outras, “orientações” desse organismo internacional para o final do século XX e início do XXI. Essas “orientações” visam adequar os programas de estudo às mudanças ocorridas na economia mundial na fase da globalização econômica.<sup>25</sup> Seguir as recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) garantem aos países a possibilidade de pleitearem novos empréstimos junto às instituições financeiras internacionais.<sup>26</sup>

Dessa forma, a função da Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX, bem como a função dos atuais mecanismos centralizadores de avaliação do sistema educacional brasileiro, parece estarem relacionadas com a administração dos interesses econômico-financeiros dos credores internacionais da dívida externa, das corporações transnacionais e das empresas nacionais associadas ao capital internacional, por parte dos organismos internacionais de cooperação ao desenvolvimento (Banco Mundial, FMI, BID) e dos governantes políticos de grande parte dos países ocidentais. Através dos indicadores de “eficiência” dos sistemas educacionais dos diversos países – sobretudo os subdesenvolvidos, fornecedores de matérias-primas e de força de trabalho barata – e de outros indicadores sociais, dirigentes de corporações transnacionais, por exemplo, podem analisar qual país (e dentro dele, qual região geográfica) é mais propício à expansão de seus capitais, oferecendo o menor risco possível aos investimentos econômico-financeiros. Todavia, para agregar esforços na implantação dessas reformas educacionais e curriculares, o governo federal brasileiro, através de seus órgãos, busca justificá-las como prioritariamente benéficas às camadas populares:

---

<sup>25</sup> Ver BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*, p. xxviii, xxxii, 16 e *passim*.

<sup>26</sup> Ver *idem*, p. xxviii. As orientações do Banco Mundial para as políticas públicas dos países prestatários perdem o seu caráter de sugestão quando se vincula a possibilidade de liberação de empréstimos internacionais à implantação das diretrizes indicadas pelos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento (FMI, Banco Mundial, BID). Sobre os impactos sociais nos países subdesenvolvidos das condicionalidades impostas pelo FMI e Banco Mundial, e aceitas pelos governantes dos países prestatários, ver Maria Clara Couto SOARES, *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, p. 15-40; CHOSSODOVSKY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*.

“[...] As taxas de repetência mostram a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantirem a permanência do aluno, penalizando principalmente aqueles de níveis de renda mais baixos”<sup>27</sup>. Nesse mesmo sentido, no que se refere à implantação dos sistemas de avaliação centralizada nos diferentes níveis de ensino, o governo federal, através de seus órgãos, apregoa que esses sistemas seriam meios estratégicos indispensáveis para subsidiar o monitoramento das reformas e das políticas educacionais, visando “aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade” do sistema educacional, corrigir distorções regionais e universalizar o ensino.<sup>28</sup>

Embora os discursos contidos nas entrelinhas dos PCN, tanto para o ensino fundamental como para o nível médio, convirjam em muitos pontos para as recomendações do Banco Mundial sobre políticas educacionais aos países subdesenvolvidos, curiosamente em nenhuma bibliografia dos PCN consta referência ao documento do Banco.<sup>29</sup> Essas convergências seriam frutos do acaso? Meras coincidências?

O Ministério da Educação, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), procurou convencer a comunidade educacional e a sociedade civil que o estabelecimento dos PCN era o principal instrumento que faltava para se obter um ensino de qualidade nas escolas brasileiras. No entanto, é possível notar que, nas divergências entre críticos ligados ao meio educacional e o governo federal, os questionamentos dos críticos referem-se, principalmente, aos procedimentos e fundamentos utilizados pelo MEC para justificar o estabelecimento da Reforma Curricular na década de 90 do que, propriamente, aos objetivos apresentados nos PCN para a educação básica.<sup>30</sup> Dessa forma, preferiu-se aqui analisar os PCN por meio do exame da relação entre os objetivos gerais para a educação básica e os procedimentos e fundamentos utilizados pelo Ministério da Educação para estabelecer as novas orientações curriculares nacionais. Esse exame objetiva verificar se os esforços

---

<sup>27</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 31.

<sup>28</sup> CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*, p. 5.

<sup>29</sup> BANCO MUNDIAL. *Op. cit.*

<sup>30</sup> Veja-se por exemplo os artigos a respeito dos PCN contidos na revista EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*, v. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

empreendidos na concepção dos currículos poderiam realmente se realizar na execução da prática pedagógica. E, finalmente, como a educação oferecida em determinada época e local é produto das relações sociais ali vigentes, não poderia deixar de constar nesta pesquisa uma discussão sobre o contexto em que ocorreu a elaboração das atuais orientações curriculares nacionais.

Assim, este trabalho está estruturado em duas partes principais: a primeira, e se trata do primeiro capítulo, consiste em analisar os contextos internacional e nacional que serviram de fundo para a Reforma Curricular da década de 90 do século XX. E a segunda parte consiste, em primeiro lugar, em considerar de forma crítica o processo de elaboração dos PCN ensino fundamental e médio e, em segundo lugar, analisar os fundamentos nos quais se apoiou o Ministério da Educação para reorganizar os currículos do sistema educacional do país, centrando agora a educação formal no preparo de crianças, jovens e adultos para o exercício da cidadania.

Os PCN estão dispostos num conjunto de 21 volumes, sendo 10 para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (1ª edição em 1997), 10 volumes para as quatro últimas séries desse mesmo nível de ensino (1ª edição em 1998) e 1 volume para o ensino médio (1ª edição em 1999). Os dez volumes que compõem os PCN para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (ou primeiro e segundo ciclos<sup>31</sup>) distribui o conhecimento escolar por áreas<sup>32</sup> (volumes 2 ao 7) e temas transversais (volumes 8 ao 10). O primeiro volume trata de um documento introdutório denominado *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* e os volumes restantes tratam respectivamente das áreas de Língua Portuguesa (v.2), Matemática (v.3), Ciências Naturais (v.4), História e Geografia (v.5), Arte (v.6), Educação Física (v.7), Apresentação dos Temas Transversais e Ética (v. 8), Meio Ambiente e Saúde (v.9) e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (v. 10). Os temas transversais, como consta nos PCN, não constituem

---

<sup>31</sup> “[...] Cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental”. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 10.

<sup>32</sup> “[...] A definição de áreas do conhecimento é uma inovação que precisa ser discutida e aprofundada. Não há estudos curriculares sobre essa questão. Torna-se necessário, então, que estudiosos de currículo e epistemologia atentem para essa questão”. DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública*. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, v. 21, n. 70, *passim*.

novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem “[...] permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória”<sup>33</sup>. A finalidade do estudo dos temas transversais, segundo os PCN, é colocar o estudante desde as primeiras séries escolares em contato com questões sociais urgentes de nosso tempo.<sup>34</sup> Para as quatro últimas séries do ensino fundamental (ou terceiro e quarto ciclos), as orientações curriculares estão contidas num conjunto de dez volumes que abordam a *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental* (documento introdutório); Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ciências Naturais; Educação Física; Arte; Língua Estrangeira; e Temas Transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural). E para o ensino médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam, num único volume, das competências e habilidades requeridas dos alunos nas áreas de Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, tendo a Tecnologia como tema que perpassa os conhecimentos a serem trabalhados nas diferentes áreas.

Para compreender o contexto em que os PCN foram promulgados, foi preciso investigar primeiro as transformações econômico-político-sociais ocorridas nos países centrais, com ênfase especial para o contexto norte-americano, pelo fato do Brasil ser um país capitalista periférico e localizado na área de influência econômico-política dos EUA. O recorte contextual internacional foi centralizado a partir da década de 70 do século XX, período em que se iniciou, nos centros capitalistas, a transição política do Estado de Bem-Estar-Social para o Estado Neoliberal; transição decorrente do esgotamento do modo de produção e acumulação fordista. Posteriormente, foi discutido como essas transformações no capitalismo central se manifestaram no contexto brasileiro e no redirecionamento das orientações curriculares de nosso país e, mais especificamente, na elaboração dos PCN, em meados da década de 90 do século XX.

---

<sup>33</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 64; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 65.

<sup>34</sup> Cf: \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 64-65; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 11, 65.

Para delinear o contexto internacional e suas implicações nas políticas educacionais brasileiras da década de 90 do século XX, foram comparadas as informações constantes nas seguintes referências: um conjunto de artigos contidos na obra *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*, organizada por Hugo ASSMANN, traduzida por Hugo Pedro Boff e publicada no Brasil pela editora Vozes, em 1979; os documentos do BANCO MUNDIAL *Prioridades y estrategias para la educación* (1995) e *Informe sobre el desarrollo mundial: el conocimiento al servicio del desarrollo* (1998-1999); e a obra de Michel CHOSSUDOVSKY, *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial* (1999). A obra de ASSMANN foi escolhida devido à agudeza das análises contidas nos artigos. Eles apreendem o momento inicial do processo hoje conhecido como globalização econômica, quando esse era ainda uma alternativa. O documento do Banco Mundial *Prioridades y estrategias para la educación* (1995) foi selecionado devido à gama de convergências existentes entre as orientações para as políticas educacionais dos países prestatários, contidas em tal documento, e os fundamentos nos quais se baseou o Ministério da Educação do Brasil para promulgar os PCN, enquanto referenciais para o redirecionamento dos currículos do sistema educacional do país. Já o documento do BANCO MUNDIAL *Informe sobre el desarrollo mundial; el conocimiento al servicio del desarrollo*, serviu para entender que, de acordo com esse organismo internacional, a função atribuída à educação está subordinada aos interesses da globalização econômica e, portanto, aos interesses do capital transnacional. Esse documento reduz a aquisição de conhecimento à importação de patentes de tecnologias dos centros capitalistas pelos países pobres, pagando-se “benefícios” que “compensem” os esforços daqueles que “tanto se empenharam” para produzir novos conhecimentos científico-tecnológicos ou aperfeiçoar os já existentes.<sup>35</sup> Segundo o Banco Mundial, essa “transferência de conhecimentos” entre as nações industrializadas (países ricos) e o mundo “em desenvolvimento” (países pobres) seria a forma encontrada para se “reduzir as diferenças” entre aqueles que possuem “conhecimentos em abundância” e aqueles que “não possuem os conhecimentos suficientes”.<sup>36</sup> A obra de Michel CHOSSUDOVSKY *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*, foi

---

<sup>35</sup> Cf. BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial: el conocimiento al servicio del desarrollo (resumen)*, p. 5.

<sup>36</sup> Cf. *idem*, p. 15.

selecionada por contribuir com informações mais atualizadas a respeito das conseqüências sociais causadas mundialmente pela imposição das diretrizes de inserção na economia globalizada aos diversos países e regiões, por parte do FMI, Banco Mundial e G-7<sup>37</sup>. CHOSSUDOVSKY, em capítulos específicos, aborda a saga da dívida externa brasileira no período denominado por ele de *democracia autoritária* - iniciada com o governo Collor e aprofundada no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Contudo, as obras mencionadas não foram suficientes para entender as repercussões no contexto brasileiro das alterações ocorridas, desde a década de 70 do século XX, no sistema capitalista central e nas relações políticas exteriores norte-americanas. Assim, dentre outras referências, cabe mencionar ainda algumas obras de fundamental importância para este trabalho. A saber: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*,<sup>38</sup> organizada num conjunto de artigos, nos quais os diferentes autores procuram analisar as lógicas seguidas pelo Banco Mundial e sua influência - enquanto banco prestador e, portanto, condicionante - nas políticas públicas brasileiras, em especial as educacionais; *Neoliberalismo, qualidade total e educação*,<sup>39</sup> na qual os autores dos artigos procuram desmitificar o credo neoliberal e o discurso da Qualidade Total nas atuais diretrizes educacionais; *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*,<sup>40</sup> obra em que a autora fornece elementos sobre a reestruturação das políticas públicas brasileiras no período denominado transição democrática, ao discutir as condicionalidades contidas nos acordos de empréstimo/financiamento entre o Banco Mundial e o governo federal brasileiro; *Cenário da crise do capitalismo mundial: a nova lógica do capital e as reformas*

<sup>37</sup> De acordo com CHOSSUDOVSKY (1999), o Grupo dos Sete (G-7) é formado pelos ministros da Fazenda das sete potências industriais: Alemanha, Japão, Itália, França, Grã-Bretanha, Canadá e Estados Unidos. Esses ministros se reúnem anualmente para coordenar a política econômica e monetária mundial. Ver CHOSSUDOVSKY, Michel. *Op. cit.*, p. 14. Em 1997, o presidente da Federação Russa Boris Iéltsin e a OTAN firmaram um acordo de cooperação estratégica, onde estava previsto a entrada de países do antigo bloco comunista na aliança militar ocidental em troca da participação da Federação Russa no Grupo dos Sete. Todavia, as relações entre a Federação Russa, a OTAN e o G-7 ainda se dão de forma desconfiada e conturbada. Ver palavras-chave *Rússia e OTAN* e *Rússia e grupo dos sete* nas páginas da WEB. Disponível também em: <<http://br.news.yahoo.com/011123/1611gn3/html>>; <<http://br.news.yahoo.com/011125/16/1hib.html>>; <<http://ambafrance.org.br/abr/label/label24/dossier/g7.html>>. Acesso em: 01 dez. 2001.

<sup>38</sup> DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). 1998.

<sup>39</sup> GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz (Org.). 1997.

<sup>40</sup> NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. 1999.

*estruturais no Brasil*,<sup>41</sup> palestra gravada em vídeo, que vai na direção de discutir a lógica de expansão e acumulação capitalista para as áreas sociais, dentre elas, a educação, na fase da globalização econômica; *A banalização da injustiça social*,<sup>42</sup> obra em que o autor procura distinguir e analisar os motivos que levam a maioria das pessoas comuns a não se oporem e a colaborarem com a continuidade do neoliberalismo, sistema que, segundo o autor, consegue sua força de preservação na banalização das situações de sofrimento decorrente de injustiças sociais, em especial, aquelas ligadas aos ambientes de trabalho; *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*,<sup>43</sup> na qual o autor, fascinado e otimista com o progresso científico-tecnológico característico da era da informatização e automação, defende que vivemos num período de transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial, na qual seria possível libertar-se do trabalho cansativo e enfadonho, delegando-os às máquinas, redistribuindo de maneira igualitária os trabalhos restantes, sendo assim possível coadunar trabalho, instrução e lazer, devido o aumento do tempo livre para um número cada vez maior de pessoas;<sup>44</sup> *O horror econômico*,<sup>45</sup> obra na qual a autora procura de maneira enfática levar o leitor a refletir sobre as ameaças que pairam sobre a humanidade, decorrentes da negação dos tradicionais meios de sobrevivência (ex.: salários e políticas públicas sociais) a um número cada vez maior de pessoas e, sobretudo, da ausência de novos mecanismos de manutenção da vida biológica e social, uma vez que a remuneração proveniente dos empregos está em franco processo de extinção. Finalmente, as informações transmitidas nos noticiários (TV e rádio) revistas e jornais de circulação nacional acerca da política econômica assumida pelos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e segundo mandato iniciado em 1999) e os fatos por nós vivenciados diariamente decorrentes das políticas implantadas por esses governos, respaldaram a discussão dos contextos tal como configurados neste trabalho.

---

<sup>41</sup> SILVA, João dos Reis Jr. 1997.

<sup>42</sup> DEJOURS, Christophe. 1999.

<sup>43</sup> DE MASI, Domenico. 1999.

<sup>44</sup> Ainda que cooptada pela utopia do autor, cabe, porém, refletir sobre algumas questões: As pessoas renunciariam por si só à lógica de empenharem-se para acumular, acumular e acumular, cada vez mais? As pessoas renunciariam à lógica de obter vantagem mediante a exploração, subjugação e miséria do semelhante?

<sup>45</sup> FORRESTER, Viviane. 1997.

Pelo fato de ser muito recente a promulgação dos PCN, poucas obras tratam desse assunto. As duas obras principais utilizadas nesta pesquisa, referem-se, inclusive, à versão preliminar dos PCN para o ensino fundamental, submetida pelo MEC à apreciação de alguns profissionais da educação para emissão de parecer e apresentação de sugestões. Dessa forma, as principais referências utilizadas nesta pesquisa para análise dos PCN são as seguintes: *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*,<sup>46</sup> obra composta de um conjunto de artigos que procuram analisar as tendências que predominaram nas propostas curriculares dos diversos estados brasileiros e que de certa forma serviram de subsídios à elaboração dos PCN, e recupera um pouco da historicidade das reformas curriculares brasileiras, desde o Brasil império até à elaboração dos PCN; *Currículo e política de identidade*,<sup>47</sup> periódico no qual os autores dos artigos procuram analisar relações de poder presentes nos currículos escolares, constando ao final da obra um *dossiê* sobre os PCN com pareceres de alguns trabalhadores da educação ligados às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; *Educação para todos: avaliação da década*,<sup>48</sup> documento governamental que discute as perspectivas que foram priorizadas na política educacional promovida pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso; *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*,<sup>49</sup> documento original sob análise dissertativa; *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*,<sup>50</sup> documento original sob análise dissertativa; *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*,<sup>51</sup> documento original sob análise dissertativa.

Ainda que o conhecimento do professorado brasileiro a respeito das legislações que regulamentam sua prática profissional aconteça de forma mediada por discursos indiretos, cabe analisar os originais das atuais orientações curriculares nacionais a fim de saber a que concepção de sociedade, sujeito, escola e educação o trabalho escolar atualmente pretendido pelo governo federal está a serviço.

---

<sup>46</sup> BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). 1998.

<sup>47</sup> EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*

<sup>48</sup> BRASIL. MEC/INEP. 2000.

<sup>49</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, v.1, 1997.

<sup>50</sup> \_\_\_\_\_. 1998.

<sup>51</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. 1999.

## **CAPÍTULO I – OS CONDICIONANTES ECONÔMICOS E POLÍTICOS EXTERNOS DA REFORMA CURRICULAR BRASILEIRA DA DÉCADA DE 90 DO SÉCULO XX**

### **1.1) Considerações gerais sobre a relação entre o contexto social e o discurso contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Na apresentação dos PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, consta no documento introdutório que a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania foi motivada após análise da conjuntura mundial e brasileira.<sup>1</sup>

Nos comentários sobre a conjuntura mundial, é mencionada ali uma contraposição entre: os *dividendos* decorrentes dos progressos científicos da humanidade e os sentimentos de desencantamento e desesperança, alimentados pelo desemprego, exclusão, manutenção dos níveis de desigualdade de desenvolvimento nos diferentes países; a consciência por parte de muitos das ameaças generalizadas provocadas por problemas no meio ambiente e pelo uso irracional dos recursos naturais e a ausência de meios eficientes para solucionar esses problemas; a crença de que o fim da guerra fria poderia trazer um mundo pacificado e as contínuas explosões de tensões entre nações e grupos étnicos. Além disso há uma tênue tentativa de questionar a crença no crescimento econômico como fator de conciliação entre progresso material e equidade, o respeito da condição humana e o respeito à natureza.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 9.

<sup>2</sup> Cf: *idem*, p. 15-17.

Já a respeito da conjuntura brasileira, aparece mencionada ali uma contraposição entre a rapidez nas transformações econômicas e tecnológicas e a lentidão dos avanços na cultura e na educação;<sup>3</sup> a existência de uma economia dependente e a ausência de uma cultura e de um sistema educacional fomentadores de uma economia auto-suficiente; a rapidez da modernização no Brasil, mediante a importação de bens tecnológicos, e a inexistência em geral de consciência em torno do desenvolvimento auto-sustentado;<sup>4</sup> o descompasso entre progresso econômico e desenvolvimento social (nesse caso, a injusta distribuição de renda existente no país é atribuída exclusivamente à época do militarismo, através da referência ao “progresso milagroso”)<sup>5</sup>; a ampliação dos recursos de comunicação e informação e a escassez de solidariedade e de cultivo dos bens culturais locais; a importância dos recursos naturais brasileiros para todo o planeta e a devastação desregulada desses recursos que beneficiam uma minoria e causam danos à saúde das pessoas e aos cofres públicos; a importância crescente do exercício da cidadania e a pouca participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação, nos movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões sociais; o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho e o despreparo de grande contingente de jovens para compreender o mundo em que vivem e “[...] especialmente para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente”<sup>6</sup>. Ainda é mencionado nos PCN a violência nos campos e nas cidades, a segregação entre grupos sociais, os preconceitos de vários tipos, o consumo de drogas, a fome, miséria, injustiça social e baixa qualidade de vida nos grandes centros urbanos, como conseqüências das injustiças acumuladas nas relações sociais.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Tal preocupação está presente também no documento do BANCO MUNDIAL *Prioridades y estrategias para la educación*, p. xvii.

<sup>4</sup> A defesa de um desenvolvimento sustentado permeia todo o texto do documento *Prioridades y estrategias para la educación*, do BANCO MUNDIAL. As recomendações desse documento se dirigem predominantemente aos países subdesenvolvidos e aos ex-países socialistas da Europa e Ásia, cujas economias estão em transição de sistemas. No referido documento, os países subdesenvolvidos e os ex-países socialistas são identificados como de baixo e médio ingresso, respectivamente. Ingresso no quê? Na economia globalizada, tida ali como única alternativa econômico-política.

<sup>5</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 20.

<sup>6</sup> *Idem*, p. 21.

<sup>7</sup> Cf: *idem*, p. 19-21.

Diante do contexto mundial marcado pela interdependência econômica, política e cultural crescente entre os povos e da constatação de conflituosos problemas sociais nacionais, nos PCN para o ensino fundamental e médio, o governo federal brasileiro, em sintonia com orientações de organismos internacionais,<sup>8</sup> atribui às escolas a função prioritária de lutar contra esses problemas, integrando os sujeitos às relações sociais e produtivas. Pela ótica contida nos PCN, a educação escolar poderia cumprir essa função mediante o desenvolvimento de valores, “competências e habilidades” individuais que transformem os estudantes em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos. Conforme consta nos *PCN: ensino fundamental*:

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.<sup>9</sup>

O discurso contido nos PCN, em especial nos *PCN: ensino médio*, reforça a idéia de *competência* do sujeito. O termo *competência* centraliza seu sentido nas capacidades individuais que o sujeito deve possuir na guerra pelo emprego (empregabilidade). O uso de tal termo não prevê outras questões implicadas no processo de adequação dos trabalhadores (empregados ou não) e das novas gerações às mudanças ocorridas no setor produtivo, como, por exemplo, a questão de proteção social, capacitação e salário durante o período de transição. De acordo com os *PCN: ensino médio*, as competências dos estudantes que cabem às escolas desenvolverem são: a capacidade de abstração, de pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, de criatividade, de curiosidade, de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, de trabalhar em equipe, de disposição para procurar e aceitar críticas, de disposição para correr risco, de pensamento crítico, de saber comunicar-se e de buscar o conhecimento.<sup>10</sup> Esse desenvolvimento individual dos

<sup>8</sup> Ver BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*, p. iii e *passim* e citação da UNESCO, in: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 25.

<sup>9</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 21. Ver também \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 23, 24, 25 e *passim*.

<sup>10</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 24.

educandos brasileiros, segundo os PCN, dar-se-ia mediante o ensino dos conteúdos curriculares tradicionais, bem como do trabalho, através das áreas ou disciplinas escolares, de algumas questões sociais importantes como meio ambiente, saúde, orientação sexual, ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo e tecnologia.

É necessário questionar se essa “distribuição de cultura” é suficiente para garantir a inclusão e permanência dos sujeitos no sistema capitalista. Se a função agora da escola seria a de inserir os sujeitos às relações sociais e de prepará-los para as exigências do mercado mundial de trabalho, como pretendido nos PCN. Se a escola que aí está, a escola pública real, tem como cumprir essas atribuições. Escolas públicas precariamente estruturadas, com insuficiência de recursos humanos e materiais,<sup>11</sup> com prédios constantemente depredados, assaltados e pichados,<sup>12</sup> com classes superlotadas,<sup>13</sup> com cursos noturnos para os estudantes oriundos das camadas pobres; com professores não-leitores, não-pesquisadores,<sup>14</sup> dependentes de informações mediadas, com grande parte dos trabalhadores da educação, a exemplo da classe trabalhadora em geral, sobrecarregados, desvalorizados, desrespeitados, ameaçados, agredidos, cansados, desanimados e doentes;<sup>15</sup> com alunos que vivem em moradias

<sup>11</sup> Ver \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 47, 104, 105.

<sup>12</sup> Ver \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 125. Na internet consta mais de 900 sites que tratam da violência nas escolas. Em muitas escolas brasileiras, pais, alunos, professores e pesquisadores se associam para debater as causas dessa problemática e as maneiras possíveis de intervir para minimizar os atos de violência contra professores, alunos e instalações escolares. Ver palavra-chave *violência nas escolas*. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>13</sup> Ao discutir os fatores que influenciam a violência na escola, pesquisadores do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP apontam, dentre outros fatores, a quantidade de alunos por escola. Segundo eles: “Enquanto nos Estados Unidos há em média 600 alunos por instituição, no Brasil este número sobe para até 2500”. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Op. cit.*

<sup>14</sup> Cf: ÁVILA, Ivany; MOLL Jaqueline. *Parecer de Ivany ÁVILA e Jaqueline MOLL*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE, v. 21, n.1, p. 251.

<sup>15</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 47. A respeito da *Síndrome de Burnout* e de outros problemas de saúde que atingem os(as) professores(as), ver FERNANDES, Francisco das Chagas. *Em defesa da educação pública de qualidade*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 172. Entre os trabalhadores da educação é comum a multi-jornada e o multi-emprego como forma de complementar o salário necessário à subsistência da família. Ver declaração de voto do conselheiro da Câmara de Educação Básica João Antônio Cabral de Monlevade, a respeito do Parecer CEB 10/97 que trata das diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério público. Disponível em: <<http://www.fiep.org.br/dcn.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

precárias,<sup>16</sup> carentes de afetividade, respeito e condições materiais, que desde pequenos são forçados a tomar decisões sozinhos a respeito da própria vida, que passam o dia em frente ao mundo colorido e ilusório da televisão ou cuidando do estafante trabalho doméstico e de irmãos menores, porque mãe e pai, quando esse também faz parte da família,<sup>17</sup> passam o dia fora de casa empenhados em garantir a subsistência dos dependentes; com alunos que são obrigados desde pequenos a se subempregarem, mendigarem, a se prostituírem ou a roubarem para garantir a própria sobrevivência biológica e social,<sup>18</sup> que vivenciam diariamente o desespero e a desesperança dos pais desocupados, desempregados ou subempregados,<sup>19</sup> que convivem com a doença, a embriaguez ou o uso de drogas, que vivenciam cotidianamente a violência em casa,

<sup>16</sup> Segundo dados do IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1999, dos domicílios brasileiros aproximadamente 25% não possuem água canalizada e rede geral de distribuição, 50% não possuem esgoto e fossa séptica e 20% não possuem sistema de coleta de lixo. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos>>.

Acesso em: 13 jun. 2001. A matéria jornalística *Multidão de excluídos vive nas ruas de São Paulo e Rio*, informa como vivem nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, milhões de brasileiros excluídos socialmente. ARIAS, Juan. *Multidão de excluídos vive nas ruas de São Paulo e Rio*. El País, 11 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>17</sup> A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1999, indica que 26% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos>>.

Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>18</sup> Sobre o crescimento do número de menores e jovens infratores, no Brasil, ver na internet palavra-chave *menores infratores*. Dados sobre os censos penitenciários, no Brasil, disponíveis em <<http://sites.uol.com.br/ilanud/Imprensa/desemprego.htm>> Acesso em 30 nov. 2001. Ver, ainda, dados da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça do Brasil. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/>> Acesso em 30 nov. 2001.

<sup>19</sup> Dados do IBGE apontam a taxa de 9,9% de desemprego aberto no Brasil, entre as pessoas de 15 a 65 anos de idade, em 1999. No critério de desemprego aberto, utilizado nos levantamentos do IBGE, somente são contadas as pessoas que no período de referência estavam disponíveis para trabalhar e realmente procuraram trabalho. Dessa forma, não estão englobadas nessa taxa as pessoas que desistiram de procurar emprego, tampouco as subempregadas. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos>>.

Acesso em: 13 jun. 2001. Na matéria *Multidão de excluídos vive nas ruas de São Paulo e Rio, op. cit.*, ao procurar identificar quem são esses marginalizados, o jornalista Juan Arias conclui que não se trata apenas de “[...] marginais, inadaptados, doentes mentais, crianças abandonadas pelas famílias e que sobrevivem como cães sem dono [...]”. No caso de São Paulo trata-se também de pessoas normais, a quem a vida empurrou para a marginalidade por terem perdido o trabalho e a rede de proteção familiar”.

na vizinhança, na escola<sup>20</sup> ou nas passagens pelas delegacias e reformatórios; com alunos e trabalhadores da educação desacreditados na ascensão social mediante o estudo ou o trabalho estável que progressivamente torna-se privilégio de uma minoria.

Por ser o Brasil um país marcado pela segregação social decorrente da extrema concentração de renda existente, o sistema educacional brasileiro não deixa de acompanhar essa característica geral. Dentro do sistema educacional brasileiro há escolas públicas e escolas privadas para os estudantes oriundos da classe economicamente abastada, há escolas privadas e públicas para os alunos provenientes da classe média e há escolas públicas periféricas para os pobres. Segundo dados do IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1999 - no Brasil, aproximadamente 60% das famílias têm rendimento médio mensal familiar de até 5 salários mínimos (valor máximo de aproximadamente U\$ 360) e aproximadamente 20% das famílias têm rendimento médio mensal familiar entre 5 a 10 salários mínimos (entre U\$ 360 a U\$ 720, aproximadamente). Sendo 3,4 o número médio de pessoas por família. Dessa forma, pode-se dizer que as escolas para os estudantes oriundos das classes alta e média constituem-se uma exceção. A regra é a escola pública da classe pobre.<sup>21</sup>

Ressoando a perspectiva neoliberal de educação,<sup>22</sup> que concebe a exclusão e a discriminação existentes na sociedade como resultado da ineficácia da escola pública e dos que nela trabalham, os PCN afirmam que o sistema educacional brasileiro encontra-se em crise de qualidade.<sup>23</sup> Ou seja, não haveria ou haveria pouca *eficiência e produtividade* nas práticas pedagógicas e na gestão administrativa do trabalho e recursos escolares. Mercantilizando os termos, assim como o faz a lógica

<sup>20</sup> Em muitas escolas estaduais de Maringá/PR, e no período diurno, grupos de alunos maiores intimidam os menores, obrigando-os a “pagarem proteção”. Ou seja: os intimidados devem dar os seus lanches aos intimidadores para que esses impeçam outros grupos de alunos de agredir fisicamente seus “protegidos”. Algo muito semelhante com o que se passa nos filmes de máfias.

<sup>21</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>22</sup> Para aprofundamento da relação entre neoliberalismo e educação, ver TADEU da SILVA, Tomaz; GENTILI, Pablo A. A. *Escola S&A*.

<sup>23</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 19.

neoliberal também presente nos PCN,<sup>24</sup> para o governo federal não estaria havendo *superavit* na relação *custo-benefício* referente ao trabalho escolar. Pode-se questionar se seria possível a escola pública atual, na condição de instituição da sociedade burguesa<sup>25</sup>, não estar em crise, se vivemos num período histórico que é uma crise!<sup>26</sup> O mercado de trabalho está em crise. As camadas populares estão cada vez mais subjugadas. A sobrevivência de um grande número de pessoas está ameaçada. Nas relações sociais estão cada vez mais presente as práticas de dominação, exploração, competitividade, individualismo, alienação, manipulação, dependência e insegurança. Tendo as pessoas (pais e mães, filhos e filhas, professores e professoras, alunos e alunas) de empregar seu tempo em correr de um lado para o outro para garantir seu sustento, a fim de postergar o desastre econômico próprio e de seus familiares. É necessário questionar se, nesse contexto sócio-econômico-político, poderia a escola pública estar cumprindo o papel de formar cidadãos, e críticos, e autônomos, e solidários, e participativos, e com tempo suficiente para tornarem-se reflexivos... Conforme o parecer de Ivany Souza ÁVILA e Jaqueline MOLL (1996), a respeito da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*:

<sup>24</sup> Clientela, prejuízo, dividendos, produtividade, eficiência, dentre outros termos que expressam relações mercantis, permeiam os PCN. Veja, por exemplo, \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 15, 31, 36 e *passim*.

<sup>25</sup> Neste trabalho, *burguesia* ou *classe burguesa* refere-se a classe de capitalistas que possuem a propriedade dos meios de produção. Em contrapartida, conforme as notas de Engels (1890), proletariado é a classe dos trabalhadores assalariados que, por não ter meios de produção próprios, são reduzidos a vender a própria força de trabalho para poder viver. “(...) os pequenos comerciantes [hoje, pequenos empresários], os lojistas e os artífices [hoje, trabalhadores manuais], aposentados em geral, os artesãos e os camponeses, todos eles se afundam, gradualmente, no proletariado. Em parte, porque seu capital diminuto não basta para a escala na qual a indústria moderna [atualmente, corporações transnacionais] é levada avante e atola-se na competição com os grandes capitalistas, e, em parte, porque suas especializações se tornaram inúteis com os novos métodos de produção [hoje, revolucionados com a automação e a informatização]” (MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*, p. 21). Deve-se levar em consideração que as condições históricas da sociedade capitalista modificam-se (atualmente, por exemplo, o salário não é mais o principal identificador da classe trabalhadora, que possui grande parte de seus integrantes sobrevivendo da remuneração proveniente de subempregos no mercado informal ou atividades autônomas). Porém permanecem aspectos essenciais: o desejo da classe capitalista em expandir seus domínios para conservar ou ampliar seus níveis de acumulação e o conflito entre os interesses das duas classes sociais antagônicas, a burguesia e o proletariado.

<sup>26</sup> SANTOS, Milton. *Op. cit.*, p. 33-36.

Como pressuposto, afirmamos a insuficiência dos PCN enquanto instrumento que possa dar conta dos “desafios da sociedade brasileira”.

Primeiro, porque a discussão curricular é inócua se abordada como elemento técnico, desarticulado do conjunto de proposições práticas do Governo Federal em termos de políticas sociais (educacionais) e econômicas. O enfrentamento dos aspectos relativos ao conhecimento trabalhado na escola – de fundamental importância - só poderá ter significado no âmbito do enfrentamento global dos problemas: política salarial (para pais e professores); garantia de gratuidade; política de universalização do acesso e de garantia de permanência no âmbito do ensino básico para crianças, jovens e adultos; política de expansão das redes; política de qualificação docente permanente; entre outras.

Segundo, porque não é possível pensar em uma discussão curricular construída, mesmo enquanto proposição<sup>27</sup>, a partir de uma narrativa homogeneizadora do real...<sup>28</sup>

Christophe DEJOURS (1999), em *A banalização da injustiça social*, argumenta que é fazendo as pessoas trabalharem por uma causa colocada acima dos interesses de um grupo, de uma região ou até mesmo de um país que um sistema continua funcionando. No caso da globalização econômica, terreno de pesquisa do autor, a crença de que certo sacrifício “suportável” de populações de uma região ou país construiria um **mundo** “mais harmonioso”, “justo” e “humano” permitiu e continua permitindo a implantação de políticas neoliberais (regulamentadoras da “livre” concorrência comercial) em diversos países. No caso dos PCN, será que a crença na “suprema” causa de “inserção dos pobres, dos marginalizados, dos excluídos” nas práticas sociais (comprar, vender, financiar, produzir, consumir, votar, decidir, por exemplo) está fazendo com que muitos trabalhadores da educação se empenhem, se ocupem, trabalhem para perpetuar um sistema de dominação e exploração, ainda que esse sistema se fundamente teoricamente em ilusões ideológicas?

Mencionar constatações, ainda que de problemas reais - como na sucinta análise das conjunturas mundial e brasileira contida nos PCN - provocados por um mundo em “constante mudança”, não é suficiente para fornecer a exata compreensão dos fatos que levaram à reorganização curricular brasileira da década de 90 do século

<sup>27</sup> O MEC apresenta os PCN como uma proposta flexível **a partir da qual** as escolas construam seus projetos político-pedagógicos e que, enquanto proposta, “[...] deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação”. Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 13; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 10; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p.104.

<sup>28</sup> In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 246.

XX. Se as relações entre as mudanças político-econômico-culturais ocorridas no meio social e os currículos escolares não forem aprofundadas, poder-se-á ter a sensação de que as políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo representarão uma evolução das ações governamentais, e não medidas adotadas como alternativa a um quadro de transformação das relações sociais. Como a educação oferecida em determinada época local é produto das relações sociais ali vigentes, a Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX somente pode ser entendida dentro do contexto histórico que a produziu. Um contexto que permite atribuir à educação escolar a responsabilidade prioritária de se ocupar em solucionar graves problemas sociais, provocados em grande parte por medidas governamentais que visam prioritariamente salvaguardar interesses de grupos dominantes, como argumenta BARRETO (1998):

As prescrições governamentais sobre currículo representam [...] importante acervo de contribuições a ser levado em conta quando se procura entender as tendências que têm predominado no tratamento dos conteúdos veiculados pela escola. De algum modo, essas prescrições procuram responder às demandas feitas à escola por parte da sociedade em face das transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais esta tem passado. Além de veicularem certos valores compartilhados, as orientações curriculares constituem também instrumentos legitimadores de saberes e atitudes, capazes de referendar interesses de grupos e segmentos que disputam a hegemonia na área.<sup>29</sup>

A preocupação em reorganizar os sistemas educacionais foi sentida não somente no Brasil, mas em quase todo o mundo ainda na década de 80 do século XX. Isso pode ser percebido nos documentos de reforma curricular finalizados e implantados nas décadas de 80 e 90 em diversos países, como, por exemplo, Espanha, Argentina, República Dominicana, Colômbia, Chile e Inglaterra. Dessa forma, a investigação sobre as transformações sociais que estimularam essa reorganização dos sistemas educacionais de diversos países, inclusive o do Brasil, pode fornecer elementos para se compreender a razão do empenho do governo federal na elaboração dos PCN.

---

<sup>29</sup> BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*, p. 2.

## 1.2) Considerações sobre o contexto internacional existente entre as décadas de 70 e 90 do século XX

Após o término da Segunda Guerra (1945), a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) emergiu como uma segunda potência mundial, contrapondo-se ao mundo capitalista liderado pelos EUA. Desse período até o início da década de 90, quando a Queda do Muro de Berlim (1989) e o final da Guerra Fria (1992) estigmatizaram a derrocada do modelo socialista, o mundo esteve dividido politicamente em países capitalistas centrais ou centros industrializados (EUA, Inglaterra, Alemanha Federal, Japão, Itália, Bélgica e França), países periféricos ou subdesenvolvidos (aqueles que estavam na esfera de influência política/econômica dos centros capitalistas) e países socialistas. Nesse ínterim, o mundo socialista ofereceu ao capitalismo ocidental um contraponto tanto em poder militar como em modelo político alternativo de funcionamento de Estado, como observa BARRETO (1998):

Ainda que o processo de incorporação e expansão das políticas sociais pelo Estado, transformando-o em Estado provedor - que ocorreu nos países de capitalismo avançado e também, de modo limitado, nos países da América Latina – possa ser atribuído a necessidades estruturais das próprias sociedades, não se pode menosprezar o fato de que essas sociedades sempre tiveram como contraponto o modelo de Estado socialista. Este reiteradamente contribuía para colocar a questão da igualdade, da justiça social e do papel redistributivo do poder público em pauta no mundo capitalista ocidental, tensionando-o.<sup>30</sup>

Na disputa pela liderança política mundial, as duas potências (EUA e ex-URSS) em diversos momentos aterrorizaram o mundo com a possibilidade de um confronto nuclear de dimensão global. Entre as décadas de 40 e 70 do século XX, na busca de fortalecer o bloco capitalista nessa correlação de forças, as relações entre os países desse bloco estiveram marcadas pelas políticas de colaboração militar. Contudo, a partir de meados da década de 70, nas relações exteriores do governo norte-americano constatou-se um declínio na defesa desse tipo de colaboração e a ascensão de um discurso em favor da cooperação econômica entre as nações. De acordo com SHOUP *et* MINTER (1977), em meados da década de 70 do século XX, o Conselho de Relações Exteriores dos EUA, que havia planejado e mantido a ordem global vigente desde a

---

<sup>30</sup> BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil*. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*, p. 16-17.

Segunda Guerra Mundial, o GATT (atual OMC), o FMI e a OTAN, estavam incomodados com a iminência de uma nova crise no capitalismo central. Essa crise era resultante da concorrência dentro do mundo capitalista, da guerra do Vietnã, da pobreza e da revolução no Terceiro Mundo, da inflação, dos problemas monetários, dentre outros fatores. Face à concorrência com o mundo socialista (Guerra Fria), os gestores do capitalismo central procuravam encontrar um novo sistema econômico e político substituto da velha ordem. A partir do estudo da conjuntura internacional e da análise das características do tipo de sistema internacional desejado, o Conselho de Relações Exteriores dos EUA empenhou-se na elaboração de um projeto para a década de 80 do século XX.<sup>31</sup> A partir de então, predominou na política externa dos EUA o discurso em favor da cooperação econômica entre as nações em detrimento do discurso centrado na colaboração militar entre elas.

No intuito de identificar as transformações sociais que estimularam a reorganização, nas décadas de 80 e 90 do século XX, dos diversos sistemas educacionais de quase todo o mundo, inclusive do sistema educacional brasileiro, é necessário indagar ainda sobre os fatos que ocasionaram essa transição não apenas no discurso como também nas políticas externas dos EUA, centro capitalista de maior influência na política brasileira e dos demais países latino-americanos. A Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX, formulada num momento em que o discurso governamental baseava-se na modernização da economia nacional mediante a inserção do país na macroeconomia,<sup>32</sup> constitui-se em um dos desdobramentos dessa inserção, que é consonante com a política de expansão capitalista (expandir para acumular) sistematizada há aproximadamente três décadas nos centros industrializados. Assim, o entendimento do contexto do capitalismo central em meados da década de 70 do século XX, é de fundamental importância para este trabalho, pois as mudanças que

---

<sup>31</sup> SHOUP, Laurence H.; MINTER, William. *Rumo à década de 80: a convergência dos planos do conselho de relações exteriores e da comissão trilateral para uma nova ordem mundial*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*, 1979, p. 45.

<sup>32</sup> A tônica da política federal desde o governo Collor de Mello (1990-1992) até a segunda gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciada em 1999, recaiu predominantemente na inserção do Brasil na macroeconomia (globalização econômica). Esse processo de inserção principiou-se com a Reforma do Estado, iniciada ainda no governo Collor, tendo como desdobramentos a Reforma Administrativa, a Reforma Educacional e a Reforma da Previdência Social, ao longo da década de 90 do século XX.

ocorreram nas políticas públicas de nosso país, em especial a partir da década de 90 – e entre essas mudanças está a Reforma Curricular, enquanto consequência da Reforma do Estado, da Reforma Administrativa e da Reforma Educacional – são coerentes com a visão formada a partir daquela época nos países capitalistas centrais, que procurava rearranjar o capitalismo através do aumento da dependência dos países periféricos. Em seu início, a política expansionista da década de 70 do século XX era defendida como ampliação da interdependência econômica das nações. Atualmente, é denominada globalização econômica ou política macroeconômica.<sup>33</sup>

Desde aproximadamente o final da Segunda Guerra, diversas transformações aconteceram nos processos de produção que implicaram em mudanças nas políticas dos diversos países do mundo, em especial a partir de meados da década de 70 do século XX, quando o esgotamento do padrão de acumulação vigente, baseado no modo de produção fordista, estimulou o início da transição do Estado de Bem-Estar<sup>34</sup> para o Estado Neoliberal<sup>35</sup> nos centros capitalistas. As descobertas e aperfeiçoamentos de novos materiais e conhecimentos científico-tecnológicos, como o campo molecular em biologia (DNA, 1944), a física atômica e subatômica (1945-1947) o computador

<sup>33</sup> Sobre o início da globalização econômica, ver ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*

<sup>34</sup> O Estado de Bem-Estar modelou-se historicamente a partir da década de 30, dando sinais de esgotamento desde meados da década de 70, aproximadamente. Como observa o professor João dos Reis Silva Junior, na palestra intitulada *Cenário da crise do capitalismo mundial: a nova lógica do capital e as reformas estruturais no Brasil*, abertura do Congresso Estadual Extraordinário de Unificação, promovido pela APP-Sindicato/Sinte-PR, em 1997, Praia do Leste, o Estado de Bem-Estar foi a instituição central do modo de produção e acumulação fordista, e procurava administrar o conflito entre a classe dos capitalistas e a dos trabalhadores através da manutenção de políticas econômicas (subsídios, incentivos ao desenvolvimento industrial privado patrocinados pelo fundo público, por exemplo) e políticas sociais (implantação de salários mínimos, redução da jornada de trabalho, ampliação da previdência privada, programas de construção de moradias, saúde pública, legislação permitindo a associação sindical, dentre outras). Essa forma de governo ocorreu predominantemente em alguns países de capitalismo central, embora os rumos políticos internacionais acabassem por influenciar os países capitalistas periféricos, como o Brasil, por exemplo. Entretanto, no Brasil, o Estado de Bem-Estar nunca conseguiu se consolidar.

<sup>35</sup> A ênfase da política neoliberal é a livre concorrência comercial mundial. Como a economia é o centro da preocupação do governo neoliberal, a função principal do Estado está direcionada para assegurar esse livre mercado, que não é tão livre assim. Ver DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*, p. 189; DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*, p. 48-50, 53, 54, 56, 64-66, 68, 99, 104, 105, 122, 149, 158-170, 224, 226, 228 e *passim*. Sobre o papel dos governos neoliberais, ver TADEU DA SILVA, Tomaz; GENTILI, Pablo A. A. *Escola S&A*; DREIFUSS, René Armand. *Op. cit.*, p. 179, 199, 226, 231, 237, 244, 323-325.

(1945), o transistor (1947), a pílula anticoncepcional (1956), os circuitos integrados (*chip*, 1958), o raio *laser* (1960), a fibra ótica (1966), o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação de massa e a rapidíssima ascensão da eletrônica, da informática e da telecomunicação, por exemplo, a partir do final da Segunda Guerra gradativamente foram traduzidos em aplicações práticas, transformados em mercadorias e colocados a serviço da ciência organizacional.<sup>36</sup> Esse progresso científico-tecnológico ocorrido por volta do final da Segunda Guerra e acelerado a partir da década de 70 do século XX - com a corrida à miniaturização, com os *microchips*, os microprocessadores e os microcomputadores - encantou muitos políticos ligados aos setores da política internacional dos países capitalistas centrais. Dentre eles, Zbigniew Brzezinski, membro do Conselho de Relações Exteriores dos EUA na década de 70 do século XX e Conselheiro Especial de Segurança Nacional do presidente norte-americano Jimmy Carter (1977-1980). É em apologia a esse progresso científico-tecnológico e **suas possibilidades de gerar crescimento econômico** que Brzezinski escreveu a obra *A era tecnocrônica* (1970).<sup>37</sup>

Conforme HINKELAMMERT (1979), na década de 70 do século XX, a idéia de uma nova era histórica de “liberdade e igualdade” a ser obtida pelo desenvolvimento tecnológico e **pela ampliação da interdependência econômica das nações** servia de base para o Conselheiro Especial do Presidente norte-americano Carter (1977-1980) fazer projeções no futuro.<sup>38</sup> Na obra *A trilateral: nova fase do capitalismo*

<sup>36</sup> Um exemplo desse processo é a televisão. No final da década de 40, a televisão chegou aos lares. Porém, desde a década de 20, ela era empregada em laboratórios como um equipamento de pesquisa. De maneira análoga, as tecnologias eletrônicas como o *chip* e o *microchip* não ficaram restritas aos laboratórios e computadores; mas foram introduzidas no automóvel, avião, ressonância magnética, forno microondas, lavadoras, decodificadores de sinais de TV, marcapassos, videocassetes, nas telecomunicações, dentre muitos outros equipamentos de nossa vida diária atual. Conforme DE MASI: “*Chip e microchip* tiveram a mesma magnífica penetração que no início do século XX teve a energia elétrica: aumentando-se a sua potência, são multiplicadas as capacidades de todas as máquinas em que foram introduzidos”. DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*, p. 178, 179.

<sup>37</sup> BRZEZINSKI, Zbigniew . *La era tecnocrônica*. Buenos Aires: Paidós, 1970, p. 329-330. Ver HINKELAMMERT, F. J. *O credo econômico da comissão trilateral*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 86, 87. Há divergência entre a grafia do nome BRZEZINSKI presente nas obras *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial* e *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial* (DE MASI, p. 342). Aqui é adotada a grafia utilizada na obra de ASSMANN.

<sup>38</sup> HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 87, 88. Conforme HINKELAMMERT (1979), para Zbigniew BRZEZINSKI o potencial positivo da terceira revolução norte-americana consistiria na promessa de que ela poderia articular a liberdade com a igualdade.

*mundial*,<sup>39</sup> os autores dos artigos são unânimes quanto à influência do pensamento de Brzezinski na política internacional norte-americana, na fase inicial do processo atualmente denominado globalização econômica. Com Zbigniew Brzezinski, o discurso de cooperação econômica entre as nações na política externa dos EUA indicou predominância sobre o pensamento de Henry Kissinger, Conselheiro Especial de Segurança Nacional do Presidente Richard Nixon (1972-1974) e Secretário de Estado (1973-1977), defensor da colaboração militar patrocinada pela Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) como elo de ligação entre as nações.<sup>40</sup> Ainda que convicções pessoais possam ter influenciado no delineamento de um projeto político-econômico global para as décadas de 80 e 90 do século XX, importa, sobretudo, **perguntar que fatos, que circunstâncias históricas, autorizaram a formulação de tal projeto.**<sup>41</sup> Hugo ASSMANN (1979), ao comentar sobre as reuniões de gigantes multinacionais e políticos dos países industrializados na década de 70 do século XX, no intuito de gerenciarem e superarem a crise econômico-político-social na qual se viam mergulhados os centros capitalistas, argumenta:

Uma vez mais, e em que pese o caráter secreto das reuniões, convém ter presente que as hipóteses “conspiradoras” não são de grande utilidade para a análise. Não se trata de procurar, de maneira maniqueísta, uma entidade intrinsecamente perversa que planeja, até nos mínimos detalhes, a opressão do resto da humanidade. Antes de mais nada, trata-se de um “fato normal”, por mais arrepiante que isso possa parecer, no contexto da *crisis management* constante a que se vê obrigado o imperialismo. Ninguém os elege, ninguém lhes delega tarefas a cumprir, são soberanamente livres, privados e sem compromissos. Assim sendo, por que não ajudar, um pouco, a “democracia”? O terreno a partir do qual trabalham é o terreno firme do poder econômico. Acidentalmente, todas as reuniões que o grupo Bilderberg realizou nos EUA tiveram lugar em uma das propriedades dos Rockefeller.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> ASSMANN, Hugo (Org.).

<sup>40</sup> Sobre o embate entre o pensamento econômico de Brzezinski e a *Realpolitik* de Henry Kissinger, ver MICHEO, Alberto. *O caso Carter: um fenômeno planejado*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 22-24.

<sup>41</sup> Vale lembrar, que embora pese a participação pessoal é necessário sobretudo perguntar sobre as circunstâncias históricas que permitem a influência de determinados grupos, e não de outros também existente concomitantemente, nas políticas públicas dos países.

<sup>42</sup> ASSMANN, Hugo. *Como se interpenetram o conselho de relações exteriores, o círculo Bilderberg e a comissão trilateral*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 32-33.

A transição da ênfase na colaboração militar para a cooperação econômica entre as nações do bloco capitalista, na década de 70 do século XX, na política externa dos centros industrializados, em especial os EUA, foi provocada por diversos fatores, como será visto mais adiante. Dentre esses fatores também está o desenvolvimento de novas tecnologias e novos conhecimentos científicos e suas incorporações no processo produtivo. Por trazer em seu bojo elementos de aceitação *a priori* pela maioria das pessoas, **o desenvolvimento científico-tecnológico, nos discursos burgueses, geralmente é separado do seu estreito vínculo com a lógica de mercantilização capitalista.** Nos discursos de gestores do capitalismo (organismos internacionais de cooperação ao desenvolvimento e governos políticos de grande contingente de países), o desenvolvimento de novas tecnologias e novos conhecimentos científicos geralmente aparece como elemento central provocador das mudanças políticas, culturais e sociais. Nesses discursos, justifica-se a “necessidade” de mudanças nas políticas públicas, dentre elas as educacionais, como forma de salvaguardar o progresso científico-tecnológico. É fato que desde aproximadamente o final da Segunda Guerra Mundial, diversas tecnologias e aperfeiçoamento de materiais foram sendo inventados, criados, modificados e inseridos no processo produtivo. Contudo, o que pouco ou nada se comenta nos discursos burgueses, dentre eles os textos governamentais brasileiros, como os PCN, por exemplo, é que novas tecnologias e conhecimentos científicos são traduzidos em aplicações práticas e **transformados pela lógica capitalista (“acumular, acumular, acumular”) em mercadorias**<sup>43</sup>. Ou seja, são transformados em meios de proporcionar grandes lucros aos donos dos meios de produção às custas da exploração daqueles que vão produzir ou consumir essas mercadorias. Tecnologias e conhecimentos são facilitadores da vida de muita gente, sim, mas, sobretudo, ressalta-se, são meios de se auferir grandes somas de dinheiro às custas do aprofundamento da subjugação, exploração e miséria de outrem. Como argumenta o professor Domingos L. LIMA FILHO (1997):

---

<sup>43</sup> Ver conceito de mercadoria em MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. I, seção I, capítulo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Não se trata de discutir a ciência e a tecnologia em si mesmas. Como todo conhecimento, não há nenhum caráter específico de bondade ou maldade nelas. Trata-se, conforme Marx [...], de analisar o modo pelo qual ciência e tecnologia, são utilizadas como armas de domínio na criação, perpetuação e aprofundamento das desigualdades entre as classes na sociedade.<sup>44</sup>

Na década de 70 do século XX, o mundo capitalista central - em especial os EUA, devido à sua posição primaz do capitalismo internacional - estava mergulhado em um quadro de crise econômico-político-social. Essa crise vinha se delineando desde a década anterior, principalmente em decorrência do esgotamento do padrão de acumulação vigente, baseado no modo de produção fordista e nas políticas do Estado de Bem-Estar. De acordo com SIST *et* IRIARTE (1977):

A partir de 1968, foi aparecendo uma série de graves dificuldades dentro do sistema econômico capitalista: a fuga em massa de ouro dos EUA, a instabilidade e posterior desvalorização do dólar, os movimentos especulativos no mercado dos 'eurodólares'... Afora estes problemas, o mundo capitalista entra num período em que os termos, aparentemente contraditórios, inflação e recessão aparecem simultaneamente como indicadores inconfundíveis de uma crise de ordem estrutural e, portanto, profunda e persistente.<sup>45</sup>

A dificuldade de manter ou aumentar os níveis de acumulação provocou uma reclamação generalizada de produtores, comerciantes e financistas capitalistas quanto às políticas econômicas e sociais mantidas pelo Estado de Bem-Estar. Seus principais reclames relacionavam-se com a falta de investimento público no setor produtivo privado (devido especialmente à migração de dólares para a manutenção das empresas estatais, que estavam num processo de endividamento crescente, e dos gastos públicos em geral, que naquele contexto da Guerra Fria mantinham também o setor armamentista e as bases militares) a dificuldade de concorrerem com as empresas estatais, o controle de preços por parte do Estado, a dificuldade de exportação, a carga tributária, os direitos trabalhistas vigentes, entre outros. Nos EUA, agravando o quadro econômico recessivo, o governo do presidente republicano Richard Nixon foi derrubado

---

<sup>44</sup> LIMA, Domingos L. F. *Educação profissional para qual sociedade? Uma avaliação das políticas públicas para o ensino técnico no Brasil em tempos de globalização*. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997. Piauí: Universidade Federal do Piauí.

<sup>45</sup> SIST, Arturo; IRIARTE, Gregório. *Da segurança nacional ao trilateralismo: razões pelas quais o governo Carter defende a vigência dos direitos humanos*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 169.

através de um processo de impedimento (*impeachment*) devido seu envolvimento no escândalo de Watergate, em 1974. O sucessor de Nixon – que com Henry Kissinger desenvolveu uma política exterior baseada na confrontação militar direta como forma de manter a hegemonia norte-americana, relegando a um plano secundário os problemas econômicos mundial – foi o democrata Jimmy Carter (1977-1980), político que participava há algum tempo das reuniões entre economistas, cientistas, políticos e dirigentes das principais multinacionais cujo objetivo era buscar uma saída para o capitalismo norte-americano frente à crise e à disputa com o socialismo soviético.

O entrelaçamento, que havia naquela época, político e econômico dos países fez com que essa crise tivesse implicações econômicas, políticas, culturais e sociais mundial. De maneira distinta, porém, nos países da esfera trilateral<sup>46</sup>, nos países capitalistas periféricos e nos países socialistas. No Brasil, as repercussões das alterações no sistema central ocorreram mais acentuadamente a partir do início da década de 80 do século XX, com a crise da dívida externa, a queda do regime militar e a abertura política para a chamada Nova República.

Na década de 70 do século XX, a ampliação da interdependência econômica das nações, embora pudesse ser ainda uma alternativa também já era uma realidade. Como observa HINKELAMMERT (1979), até a Segunda Guerra Mundial os principais centros capitalistas – Inglaterra, Estados Unidos, França e Alemanha - rivalizavam-se no mercado mundial com seus produtos elaborados e produzidos internamente. Por volta da Segunda Guerra, as novas tecnologias que passaram a determinar o processo produtivo fizeram com que os diversos centros industriais do mundo capitalista se tornassem “[...] cada vez mais dependentes um do outro em seus próprios insumos industriais, mantendo e aumentando cada vez mais a já tradicional dependência na importação de matérias-primas”.<sup>47</sup> A interdependência econômica não ficou restrita ao setor produtivo. O mercado financeiro internacional também entrelaçou-se por diversos países do mundo, ocasionando uma complexa relação de

---

<sup>46</sup> A designação *trilateral* refere-se aos três centros mais poderosos do capitalismo na década de 70: Estados Unidos, Europa Ocidental (em especial Alemanha Federal, Inglaterra e França) e Japão.

<sup>47</sup> HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 83-86.

interdependência econômico-financeira.<sup>48</sup> O setor financeiro privado internacional expandiu-se nas décadas de 60 e 70 do século XX, em especial devido a deficiência do setor produtivo industrial e a falta de investimento nesse setor, que já mostrava sinais de esgotamento do modo de produção e acumulação vigente.<sup>49</sup> Essa dependência mútua entre as nações foi proporcionada pelo crescimento rápido do comércio e das finanças internacionais através de uma quantidade enorme de produção sob propriedade e gerência internacionais. Na busca de preservar a principal relação mercantilista, a relação custo-benefício<sup>50</sup>, progressivamente as grandes empresas e instituições financeiras dos centros industrializados foram tomando forma de corporações transnacionais com seus processos de produção (bens e serviços) centrados não mais num único país, mas em vários.<sup>51</sup> Como na sociedade capitalista o poder político está entrelaçado com o poder econômico e muitas vezes subordinado a este, na década de 70 do século XX as nações estavam em vias de se tornarem reféns das corporações transnacionais, elos de ligação econômica entre os países centrais.

Conscientes da transnacionalização das corporações econômico-financeiras e de suas potenciais influências nas políticas internas e externas das nações,<sup>52</sup> altos funcionários de governos, políticos de influência, financistas, industriais e empresários de corporações multinacionais dos países industrializados, assessorados por intelectuais de renomadas universidades, institutos de pesquisa e órgãos de imprensa, no início da década de 70 do século XX, organizaram-se numa coalizão em prol da ampliação da interdependência econômica das nações, no intuito de superar seus quadros econômico-político-sociais caóticos, preservar o sistema capitalista e suas possibilidades de acumulação intensa frente ao socialismo soviético e coordenar a política econômica e monetária mundial. Essa coalizão ficou conhecida como *Comissão*

---

<sup>48</sup> Veja o exemplo da General Electric em DE MASI, Domenico. *Op. cit.*, p. 171.

<sup>49</sup> NOGUEIRA, F. M. G. *Op. cit.*, p. 110, 111.

<sup>50</sup> Essa relação geralmente está intrinsecamente ligada à lógica do sistema capitalista de expandir para acumular.

<sup>51</sup> DREIFUSS, René Armand. *Op. cit.*

<sup>52</sup> Ver citação de Z. Brzezinski. In: HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 85, 86.

*Trilateral*<sup>53</sup> e auxiliou o Conselho de Relações Exteriores dos EUA no planejamento da nova ordem global para a década de 80.<sup>54</sup> Conforme SHOUP *et* MINTER (1977), a ordem desejada pelos gestores, produtores e financistas do capitalismo central apontava para a manutenção da estrutura de poder e domínio ocidental vigente e para o desaparecimento do Estado-Nação, reagrupando as diferentes regiões do mundo sob forças transnacionais dentro de uma federação política e econômica.<sup>55</sup>

A necessidade ou conveniência de coalizão dos centros industrializados (EUA, Europa Ocidental e Japão) foi devido ao fato de não ser mais possível aos EUA manter a hegemonia exclusiva no gerenciamento do sistema capitalista. Japão e Alemanha Federal, que já haviam dado mostras de sua ânsia pelo poder de dominar, no início da década de 70 haviam obtido um considerável crescimento econômico. Contudo, no Pacto Trilateral, continuou havendo um predomínio norte-americano quanto ao poder de decisão. Até mesmo porque, desde o pós-guerra, os EUA vigiavam e controlavam as políticas governamentais do Japão e da Alemanha Federal. Assim, numa *parceria* entre governos e grandes capitalistas das transnacionais seria possível encaminhar políticas governamentais que preservassem interesses de ambos os lados. Para os governos dos países industrializados, os bancos e empresas privadas com alcance internacional e cuja origem estava em seus territórios representavam a possibilidade de entrada dos tão desejados recursos econômicos. Além disso, representavam também maior facilidade nos contatos políticos, tendo em vista que os diretores daquelas instituições privadas transitavam há algum tempo por diversos países do mundo - tanto na órbita trilateral como fora dela. Para os banqueiros e empresários trilateralistas, porém, interessava sobretudo assegurar a ampliação da interdependência econômica - minimizadas as situações de riscos ao capital investido, é claro - através da

---

<sup>53</sup> Ver ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 19-22, 27-81, *passim*. A Comissão Trilateral foi fundada em 1973, tendo Zbigniew Brzezinski como diretor e principal ideólogo até julho de 1976, quando então a direção da Trilateral foi compartilhada com um representante europeu e um representante japonês. MICHEO, Alberto. *Op. cit.*, p. 22. Dois anos após a fundação da Comissão Trilateral foi criado o Grupo dos Cinco (atual G-7), com finalidade muito parecida com a da Trilateral: discutir - não sem grande poder de influência, coordenação e encaminhamento - a política econômica internacional.

<sup>54</sup> SHOUP, Laurence H.; MINTER, William. *Rumo a década de 80: a convergência dos planos do conselho de relações exteriores e da comissão trilateral para uma nova ordem mundial*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 45-49; DREIFUSS, René Armand. *Op. cit.*, p. 47.

<sup>55</sup> SHOUP, Laurence H.; MINTER, William. *Op. cit.*, p. 45-49.

qual seria possível a expansão de seus capitais e a possibilidade de maior acumulação.<sup>56</sup> Desde o início, como argumenta HINKELAMMERT (1979), os representantes (políticos, econômicos e intelectuais) das corporações transnacionais que auxiliavam na delimitação da nova ordem mundial<sup>57</sup> não viam os Estados Nações como possuidores de interesses nacionais, mas como colaboradores na ampliação da interdependência e numa posição subsidiária a ela.<sup>58</sup>

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, esse conjunto de circunstâncias oportunizou a ascensão do discurso de governantes dos centros capitalistas em defesa da cooperação econômica entre as nações, em detrimento da ênfase na colaboração militar: a crise político-econômico-social nos países industrializados, o endividamento crescente dos centros capitalistas para manter o setor armamentista em sua disputa com o mundo socialista, as conseqüências da Revolução Cubana (1959) e da Guerra do Vietnã (1959-1973), as insurreições nos países capitalistas periféricos (especialmente na América Latina) e os boicotes petrolíferos dos países árabes (OPEP). Além disso, é necessário considerar a fase em que estava a divisão internacional do trabalho. Esses fatores contribuíram para que a defesa da ampliação da interdependência econômica das nações ganhasse progressivamente um maior número de adeptos dentro dos órgãos de relações exteriores dos centros industrializados, em especial nos EUA. Essa conjuntura permitiu um aumento do poder de influência de representantes das empresas transnacionais e bancos internacionais nas decisões governamentais e nas políticas públicas norte-

<sup>56</sup> Ver citação do discurso do ex-Senador Fred Harris, de Oklahoma (EUA). In: ASSMANN, Hugo. *Como se interpenetram o conselho de relações exteriores, o círculo Bilderberg e a comissão trilateral*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 30.

<sup>57</sup> No final da década de 70 do século XX, a Comissão Trilateral possuía como membros associados altos funcionários de empresas transnacionais muito conhecidas dos latinos americanos, como American Express, Anaconda, Atlantic Richfield, Banque de Paris, Bank of America, Bank of England, Bank of Tokyo, British Airways, Cargill, Caterpillar Tractor, Chase Manhattan, Coca-Cola, Fiat, Ford Motor, General Electric, Honda Motor, IBM, Japan Airlines, Kaiser, Mitsubishi, Mobil Oil, P&O, Peugeot-Citroen, Phillips, Proctor & Gamble, Rolls Royce, Shell, Sony, Standard Oil, Texaco, Toyota, Volkswagen, Westinghouse, Xerox, dentre outras. Ver ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 76, 77.

<sup>58</sup> HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 92. A subordinação das nações aos interesses do capital financeiro transnacional também está presente no documento do BANCO MUNDIAL, *Informe sobre el desarrollo mundial: el conocimiento al servicio del desarrollo (resumen)*. Nesse documento chega a ser “comovente” o sentimento que os gestores do capitalismo têm ao falar da falência de instituições financeiras das nações industriais. Contudo, o documento é de uma frieza racionalista quando trata de assuntos relativos ao papel dos Estados.

americanas como também nas políticas dos demais centros capitalistas.<sup>59</sup> Num afã pela defesa da cooperação econômica entre as nações, muitas vezes esse tipo de colaboração multilateral foi identificada pelos ideólogos da ampliação da interdependência como um instrumento em prol da democracia e da luta antimilitarista; como também foi considerada por eles como um instrumento de auxílio no empenho pelo respeito aos direitos humanos.<sup>60</sup>

Na década de 70 do século XX, no horizonte da defesa da ampliação da interdependência econômica das nações, os gestores do capitalismo vislumbravam a formação de uma só economia mundial com a adesão num futuro próximo dos países capitalistas periféricos e inclusive do mundo socialista (URSS e Europa Oriental).<sup>61</sup> A partir desse entendimento, os esforços deveriam ser direcionados para a obtenção da economia globalizada que, naquele momento, necessitava de mecanismos para garantir a ampliação da interdependência econômica em direção aos países subdesenvolvidos e ao bloco socialista, quando então o modelo capitalista poderia reinar sem maiores preocupações de seus gestores com possíveis insurreições populares ou de nações insatisfeitas. Dessa forma, os tradicionais inimigos socialistas deixaram de ser o centro das atenções dos gestores do sistema capitalista.<sup>62</sup> Naquele contexto, os senhores do mundo dos negócios elegeram os países subdesenvolvidos como palco da expansão da interdependência econômica. A ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos era vista pelos gestores do capitalismo como uma alternativa possível de superação da situação caótica em que estavam mergulhados

---

<sup>59</sup> Enquanto candidato à presidência dos EUA, o democrata Jimmy Carter (1977-1980) teve o apoio de associações de representantes de corporações transnacionais. Após eleito, alguns cargos de “primeiro-escalão” de seu governo foram preenchidos com pessoas que estiveram historicamente ligadas aos grandes consórcios econômicos. Ver MICHEO, Alberto. *Op. cit.*, p. 17-26. Entre 1974 a 1981, o presidente francês Valéry Giscard D’Estaing implementou uma política de *modernização econômica*. A Inglaterra, em 1979, iniciou, com Margareth Thatcher, a implantação dos planos de *estabilização econômica*.

<sup>60</sup> Ver HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*; SIST, Arturo; IRIARTE, Gregório. *Op. cit.*; CHOMSKY, Noam; HERMANN, Edward S. *Os Estados Unidos contra os direitos humanos no terceiro mundo*; ASSMANN, Hugo. *O terceiro mundo passa a adotar uma linguagem alternativa sobre os direitos humanos*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 108-114; 177-183; 185-206; 209-215, e *passim*. Em geral os interesses econômicos envolvidos nas crises e fases do capitalismo, são camuflados através dos discursos que apregoam benefícios a “todos”.

<sup>61</sup> Ver SHOUP, Laurence H.; MINTER, William. *Op. cit.*, p. 47.

<sup>62</sup> Ver *idem*, p. 45, 46; HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 99.

os centros industrializados, bem como de preservação do sistema capitalista frente ao socialismo soviético. Através da expansão das corporações transnacionais (indústrias, bancos e empresas) para os países subdesenvolvidos, poder-se-ia viabilizar os tão desejados recursos aos governos dos países centrais,<sup>63</sup> como também demarcar um território maior com as lógicas do capitalismo e da democracia norte-americana. Em contrapartida, os governos dos centros industrializados auxiliar-lhes-iam na restrição, impedimento e extinção das políticas de ênfase nacionalista predominantes na maior parte dos países subdesenvolvidos.<sup>64</sup> Como? Alberto MICHEO (1977) oferece uma idéia, ao discutir o método dos trilateralistas defendido por Brzezinski em relação à possível eleição de um governo comunista na Itália, na década de 70 do século XX:

Primeiro, endividar o país para asfixiá-lo com sacrifícios que sublevariam o poderoso movimento operário; segundo, isto provocaria a expulsão do corrompido Partido Democrata Cristão e se formaria um governo moderado exclusivamente comunista com Berlinguer; terceiro, diante da ingovernabilidade causada pela situação econômica, viria um golpe para impor a ordem; por fim, retornar-se-ia a um novo sistema democrático menos populista e mais presidencialista.<sup>65</sup>

Como se pode notar, já no início das medidas neoliberais na fase da globalização econômica, havia uma consciência por parte dos gestores do capitalismo de que a classe trabalhadora mantinha sua força através do recebimento de salários e das políticas sociais. Eliminando esses meios de sobrevivência, que força teria ela para eleger seus representantes políticos?

Para cooptar esforços na defesa da ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos, na década de 70 do século XX, os gestores do capitalismo internacional apregoavam que a interdependência econômica traria vantagens “ao mundo todo”, inclusive às regiões “inóspitas do planeta”. Defendendo o pressuposto de que poderiam levar ao mundo subdesenvolvido

<sup>63</sup> “Entre importações e pagamentos de juros, os países do Terceiro Mundo transferem para as nações mais ricas um montante anual de 21 bilhões de dólares acima do que receberam de empréstimos e auxílios”. *Os pobres de amanhã: Futuristas prevêm aumento do conforto e da tecnologia, mas estatísticas mostram crescimento da pobreza*. Revista Sinais dos Tempos. Tatuí, p. 7, mai-jun. 2000.

<sup>64</sup> Ver HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p.89, 97-99.

<sup>65</sup> MICHEO, Alberto. *Op. cit.*, p. 24. Quem diria! Em 2001, a Itália elegeu, em maio, Silvio Berlusconi para Primeiro-Ministro (direita, se não ultra-direita), que detém o controle de grande parte da imprensa italiana. Há alguma semelhança entre o método dos trilateralistas em relação à Itália (década de 70) e os acontecimentos políticos no Brasil na reabertura democrática?

a comodidade tecnológica desfrutada nos centros industrializados e, destaque-se, **por um custo ‘menor’ do que o modelo de industrialização predominantes nessas regiões**, segundo eles, as diferenças entre as nações ricas e pobres se reduziriam. Para os primeiros ideólogos da economia globalizada, a expansão das empresas multinacionais para essas regiões ocasionaria uma “afluência” de recursos (Tecnológicos? Econômicos? Ambos?) dos centros capitalistas para os países subdesenvolvidos, aliviando assim a pobreza no mundo.<sup>66</sup> Num documento mais recente do Banco Mundial (1998), *Informe sobre el desarrollo mundial: el conocimiento al servicio del desarrollo (resumen)*, pode-se constatar que a lógica de minimizar, restringir e impedir a concorrência com outro modelo de desenvolvimento ainda permanece entre os gestores do sistema capitalista. No referido documento, encontra-se a eterna justificativa dos senhores do mundo dos negócios para que os países periféricos desistam de desejarem a auto-suficiência e se predisponham a consumir as tecnologias desenvolvidas nos centros industrializados:

Os países em desenvolvimento não têm de reinventar a roda nem os computadores, nem redescobrir o tratamento do paludismo. Em vez de voltar a descobrir o que já se sabe, os países mais pobres têm a possibilidade de adquirir e adaptar grande parte dos conhecimentos já disponíveis nos países mais ricos. Como os custos das comunicações abaixam a um ritmo vertiginoso, a transferência de conhecimentos agora é mais barata que nunca.<sup>67</sup>

Embora os ideólogos da globalização econômica afirmem, desde o início desse processo na década de 70 do século XX, que a ampliação da interdependência econômica das nações traria “benefícios a todos”, inclusive aos pobres da Terra, os gestores do capitalismo não estão dispostos a compartilhar o gerenciamento da expansão dessa interdependência com as nações pobres. Segundo os primeiros ideólogos da globalização econômica, caberia predominantemente aos países industrializados - em especial os EUA, a Alemanha Federal e Japão, por possuírem as economias mais fortes à época - a responsabilidade para com a estabilização da economia mundial<sup>68</sup> e para com o funcionamento do sistema monetário internacional, restando, aos demais países, colaborar para que o sistema funcionasse. De acordo com

<sup>66</sup> Ver HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 91, 97, 99 e *passim*.

<sup>67</sup> *Op. cit.*, p. 2. Grifos nossos. Corram! Aproveitem a liquidação...

<sup>68</sup> Do mundo todo? Com a estabilidade de quais economias estão preocupados os gestores do sistema capitalista? Que tipo de estabilidade?

ASSMANN (1979), a grande preocupação de Brzezinski, Jimmy Carter e outros gestores do capitalismo na fase inicial da macroeconomia era para com o fato dos países subdesenvolvidos se negarem à cooperar com as necessidades e interesses dos países centrais.<sup>69</sup>

Se no final da década de 70 do século XX já havia a consciência por parte dos gestores do sistema capitalista quanto à necessidade de restringir, impedir e extinguir as políticas de ênfase nacionalista predominantes na maior parte dos países subdesenvolvidos, rompendo assim a resistência existente nesses países em relação à expansão do capital estrangeiro para os seus territórios, era preciso, então, incumbir agentes que forçassem esse rompimento. Nessa empreitada, os organismos internacionais de ajuda externa para o desenvolvimento (FMI, Banco Mundial, BID) tiveram um papel preponderante.<sup>70</sup> De acordo com NOGUEIRA (1999), no final da década de 70 e início da de 80 do século XX, nos documentos do Banco Mundial, a noção de crescimento econômico está orientada para a inserção competitiva no mercado internacional. A partir desse entendimento, os organismos internacionais de ajuda externa para o desenvolvimento priorizaram a concessão de empréstimos destinados aos programas de ajustes setoriais, a fim de promover uma nova estruturação produtiva do país prestatário para a sua inserção na reestruturação econômico-política internacional.<sup>71</sup> Como os países capitalistas periféricos sempre recorreram a empréstimos externos para financiarem seus modelos de desenvolvimento, a partir do início da década de 80 do século XX, esses países devedores se viram forçados a readequarem suas políticas às diretrizes determinadas pelos centros capitalistas. Essa readequação político-econômica não seria possível sem a participação de agentes locais: a burguesia nacional associada

---

<sup>69</sup> ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 11; HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 91. Como consta em ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 15, a lógica era: Na melhor das hipóteses, todas as nações subdesenvolvidas deveriam torcer para que o “bolo” crescesse na mesa dos capitalistas norte-americanos, japoneses e europeus para que sobrasse algumas migalhas para os pobres da Terra.

<sup>70</sup> Ver HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 99; SIST, Arturo; IRIARTE, Gregório. *Op. cit.*, p. 176.

<sup>71</sup> NOGUEIRA, F. M. G. *Op. cit.*, p. 122-126.

ao capital estrangeiro.<sup>72</sup>

Em suma, quando a estrutura rígida do modo de produção e acumulação fordista, que agregava na grande indústria todas as etapas de produção, já não permitia mais a expansão capitalista, novos métodos de gerenciamento da produção foram sendo progressivamente introduzidos nas organizações ao lado das novas tecnologias.<sup>73</sup> Para aumentar os níveis de acumulação, muitas grandes indústrias e empresas dos países desenvolvidos procuraram expandir seus domínios para os países mais acessíveis que pudessem oferecer matérias-primas e força de trabalho baratas, bem como melhor infraestrutura e liberdade para o negócio.<sup>74</sup> Todavia, essa expansão foi acompanhada da implantação de políticas governamentais nos países que permitiam a entrada dessas corporações, visando proteger os interesses e patrimônios dos grandes capitalistas internacionais contra possíveis insurreições de populações insatisfeitas.<sup>75</sup> Entre o final da Segunda Guerra e meados da década de 70 do século XX, a política expansionista dos centros capitalistas era predominantemente praticada entre eles. A partir da década de 70, ela foi prioritariamente direcionada para os países subdesenvolvidos. Devido ao entrelaçamento das nações provocado pela transnacionalização dos processos de produção das grandes corporações econômico-financeiras, na década de 70 do século XX uma das preocupações básicas dos gestores do capitalismo era de que as mudanças

---

<sup>72</sup> Cf: *Idem*, p. 119, 121. Ver também SIST, Arturo; IRIARTE, Gregório. *Op. cit.*, p. 176. Ainda que os países capitalistas periféricos tenham suas políticas econômicas e sociais estreitamente vinculadas com as necessidades e interesses dos centros industrializados, importa questionar a posição dos governantes dos países subdesenvolvidos, dentre eles o Brasil, de não condicionarem as contrapartidas nos espaços existentes nos acordos internacionais. Muitos dos governantes brasileiros demonstram possuir uma afobação para estarem servilmente ao lado dos imperialistas, penalizando a população que os elegeu. Ver DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, p. 76, 102, 258, 259.

<sup>73</sup> A *automação, informatização, racionalização, flexibilização* da força de trabalho, *tercerização* de etapas do processo produtivo, *especialização*, dentre outras, são algumas das características do modo de produção pós-fordista. Na era pós-fordismo há também um predomínio dos setores de serviços em relação à produção industrial. Ver DE MASI, Domenico. *Op. cit.*, p. 171, 172, 220-227.

<sup>74</sup> DREIFUSS, René Armand. *Op. cit.*, p. 198 e *passim*.

<sup>75</sup> Como exemplo têm-se as políticas econômicas do Estado Neoliberal, baseadas na proteção às importações/exportações e ao “livre” mercado. A expansão dessas corporações para o mundo subdesenvolvido nem sempre se deu de forma harmoniosa. Há países que facilitaram sua entrada e outros que condicionaram o funcionamento delas dentro de seus territórios. O Brasil, desde o governo Collor de Mello (1990-1992) está no primeiro grupo e padece as conseqüências da subserviência de seus governantes ao capital estrangeiro. Veja-se o exemplo do setor energético brasileiro.

e choques econômicos que ocorressem num país pudesse ser transmitida rapidamente aos outros. Mais do que nunca, as possíveis crises no sistema capitalista não teriam apenas repercussões locais e sim mundiais, num curto espaço de tempo.

Para salvaguardar interesses econômicos e políticos ligados às corporações que estavam em franco processo de transnacionalização de sua produção, foi preciso implantar diretrizes políticas mundiais que minimizassem o risco de perda dos capitais investidos nos diferentes países. Através dos organismos internacionais de cooperação para o desenvolvimento econômico (FMI, Banco Mundial, BID) administrar-se-ia os interesses dos grandes grupos econômicos internacionais, detentores do poder de deliberação política (Ex.: atual G-7).<sup>76</sup> Assim, a alternativa encontrada naquele momento para superar o impasse político-econômico-social dos países capitalistas centrais, bem como preservar o sistema capitalista em sua lógica de expansão e acumulação frente ao socialismo soviético, foi fundamentalmente aprofundar a divisão internacional do trabalho através da ampliação da interdependência econômica das nações entre as nações ricas e os países subdesenvolvidos.

A expansão capitalista mediante a ampliação da interdependência econômica passou a influenciar o domínio político, redefinindo a função *real* do Estado-Nação e fomentando a transição do Estado de Bem-Estar para o Estado Neoliberal nos países capitalistas centrais e periféricos. Essa série de transformações no processo de produção e nas políticas econômicas e sociais dos diversos países do mundo provocaram também mudanças culturais.<sup>77</sup> Para DE MASI (1999), essas transformações ocorridas nos processos produtivos em face das descobertas científicas e tecnológicas desde o pós-Segunda Guerra, ocasionaram inclusive a transição da sociedade industrial para uma nova sociedade que ele chama de sociedade pós-industrial. Como características dessa nova sociedade, o autor cita o predomínio do trabalho intelectual, sobretudo, de tipo criativo; a racionalização, flexibilização, precisão, segurança, beleza e rapidez máximas como sentenças lógicas das organizações pós-fordistas; a progressiva intelectualização de toda atividade humana; o predomínio da produção de bens

---

<sup>76</sup> Cf: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *Op. cit.*, p. 276 e seguintes.

<sup>77</sup> A revolução cultural baseada na tecnologia questiona a todo o instante as concepções, valores e tradições vigentes até então.

imateriais (serviços, informações, símbolos, estética, valores) sobre os bens materiais; a subjetividade, emoção, introspecção, auto-estima, confiança, ética, qualidade de vida como valores emergentes; a progressiva desestruturação do tempo e espaço produtivo (a presença física do trabalhador na fábrica ou no escritório, mesmo que cumprindo uma carga horária fixa, não é mais sinônimo de produtividade); o aumento do tempo livre para um número crescente de pessoas; a possibilidade para muitos de integrar trabalho, instrução e diversão; dentre outras.<sup>78</sup>

Quanto a esse aumento do tempo livre para um número crescente de pessoas, é preciso diferenciar o sentido que esse “tempo livre” assume segundo a classe social a que pertence a pessoa “desocupada”. Para os integrantes das camadas pobres da sociedade, esse “tempo livre” significa a negação das condições de manutenção de sua vida social e inclusive da vida biológica. No *pós-industrialismo*, utilizando aqui a denominação proposta por DE MASI (1999), a diminuição dos postos de trabalho outrora ocupados pela maioria dos “novos desocupados”, dos “novos pobres”, dos “imergentes”<sup>79</sup>, tem outras causas que não apenas a automação e informatização do processo produtivo, e a importação de produtos e serviços dos países centrais. A facilidade de especular no mercado financeiro faz com que boa parcela dos recursos de uma empresa, fábrica ou indústria que antes era aplicado na produção de bens palpáveis hoje seja aplicada na obtenção de maiores rendimentos, sem que necessariamente essas aplicações estejam vinculadas à produção real. É o caso das organizações que investem parte de seu capital de giro na compra de ações e títulos financeiros, na liberação de financiamentos mediante cobrança de juros, na especulação nas bolsas de valores ou na comercialização de diversas modalidades de seguros, por exemplo.<sup>80</sup> Nessa mesma linha de análise, e enfatizando uma discussão sobre a progressiva extinção dos postos de

<sup>78</sup> Cf: *Op. cit.*, p. 220-227, e *passim*.

<sup>79</sup> Cf. Frei BETTO. *Os novos pobres*. De acordo com o autor, no Brasil, os novos pobres, aqueles não oriundos da “pobreza dinástica”, surgiram na fase do neoliberalismo, com as medidas de estabilização impostas ao Brasil por FMI e Banco Mundial. Essas medidas “caracterizam-se por salvar a moeda e ignorar a questão social”. De acordo com o texto, os novos pobres “[...] são os desempregados, funcionários públicos (como os professores), aposentados, empresários falidos, jovens que não logram inserção no mercado de trabalho. São as vítimas da revolução cibernética, os ‘velhos’ entre 30 e 50 anos de idade, as mulheres sem qualificação profissional”. Disponível em: <[http://www.geocities.com/free\\_thinker\\_br/OsNovosPobres.html](http://www.geocities.com/free_thinker_br/OsNovosPobres.html)>. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>80</sup> Ver o comentário a respeito do faturamento das empresas General Eletric e Cargill, em DE MASI, Domenico. *Op. cit.*, p. 171, 190, respectivamente.

trabalho característicos do modelo industrial, FORRESTER (1997) busca despertar reflexões a respeito da urgência de um novo modelo para a vida social, que desvincule os direitos humanos fundamentais da remuneração proveniente de um trabalho que deixou de existir para um grande número de pessoas.<sup>81</sup> Nas décadas de 80 e 90 do século XX, conforme as especificidades de cada país, essas mudanças econômicas, políticas e culturais estimularam a reorganização das instituições sociais, entre elas a escola, a fim de responderem às demandas feitas pela sociedade em face das transformações ocorridas.

Diante desse quadro, pode-se dizer que a ampliação da interdependência econômica das nações era a tábua de salvação para a crise dos países centrais, na década de 70 do século XX, pois seria através das empresas e bancos internacionais que se proveriam os recursos econômicos para o mundo trilateralista. Como para o mercantilista a relação principal é a do custo-benefício, essas empresas procurariam expandir seus domínios para os países mais acessíveis que pudessem oferecer matérias-primas e força de trabalho mais baratas, bem como melhor infra-estrutura para o negócio.<sup>82</sup> É possível constatar que essa lógica ainda permanece, uma vez que o modelo de produção na qual ela está assentada (pós-fordismo ou toyotismo) ainda não se esgotou, mas se ampliou e se rearticulou.<sup>83</sup> Quando o atual modelo de expansão e acumulação globalizado vier a se esgotar, o sistema central entrará novamente em crise criando uma nova lógica a fim de superar o estado caótico. As crises do sistema através

---

<sup>81</sup> Ver FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*.

<sup>82</sup> Trechos de duas matérias distintas da Revista VEJA, de 24/05/2000, permitem constatar o abismo existente entre a arrecadação de uma única rede de empresas transnacionais e a de um país com aproximadamente 170 milhões de habitantes: “[...] a multinacional americana Wal-Mart, que tem milhares de lojas espalhadas pelo planeta, com faturamento de 243 bilhões de reais por ano [...]” . *Para onde foi o dinheiro da venda de companhias nacionais*. Revista Veja. São Paulo, n. 21, p. 50, 24 maio 2000. “[...] Como o governo gastará os 181 bilhões de reais que tirará de você por meio de impostos”. *Brasil - Contas Públicas*. *Idem*, p. 51. (grifos nossos). Em 2000, a população brasileira era de aproximadamente 170 milhões de habitantes, segundo sinopse preliminar do censo 2000.

<sup>83</sup> É preciso lembrar que o Programa de Ajuste Estrutural Neoliberal, baseado na macroeconomia ou economia globalizada, foi adotado em várias etapas. Primeiro foi o ataque contra o modelo de desenvolvimento industrial predominante nos países periféricos, forçando os mercados nacionais abrirem-se à importação dos produtos dos países industrializados. Posteriormente houve uma intensa transferência das indústrias desses países para outros fornecedores de matérias-primas e força de trabalho baratas. Atualmente, fato análogo acontece com o setor de serviços.

da história nos permitem projetar que as futuras soluções burguesas procurarão manter e aperfeiçoar as estruturas do sistema capitalista.

À medida que a vida em sociedade torna-se mais complexa, novos produtos surgem a fim de dar conta das necessidades que vão sendo construídas ao longo do tempo (necessidades sociais). O modo de elaboração dos produtos necessários à vida material (biológica e social) está assentado nas mudanças tecnológicas. Portanto, vincular as mudanças tecnológicas ao crescimento econômico nos moldes capitalistas (no sentido de que cada qual procura tirar a vantagem que acredita ser-lhe merecida) é perpetuar um sistema que quanto mais produz novas tecnologias mais miséria produzirá. A lógica do sistema vigente não é distribuir os produtos do desenvolvimento tecnológico a todos. A partir dos produtos a serem criados procurar-se-á auferir vantagens, mesmo que isso signifique aprofundamento da miséria de muito mais pessoas. A forma de organização social capitalista não coloca a garantia dos direitos humanos como fundamento principal do sistema; por isso esses direitos somente são respeitados à medida que não façam competição com a possibilidade de acumulação econômica. A transição do Estado de Bem-Estar para o Estado Neoliberal é o mais recente exemplo desse fato.

O trabalho ideológico em defesa inicialmente da ampliação da interdependência econômica e posteriormente da economia globalizada, sempre esteve associado a uma promessa de construção de um sistema internacional mais equitativo<sup>84</sup> e, portanto, mais justo. Nessa reestruturação econômico-político-cultural, característica da globalização da economia, o termo *equidade* vai sugerir um sentido de ampliação da justiça social, num sistema reconhecidamente incapaz de garantir a justiça social a todos.<sup>85</sup> Dessa forma, a equidade vai ser apresentada como um dos fundamentos que

---

<sup>84</sup> Ver ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 13. De acordo com Nicola ABBAGNANO, no conceito clássico, o termo *equidade* significa “[...] apelo à justiça voltado à correção da lei em que a justiça se exprime”. Conforme o autor, a equidade intervém para julgar, não com base na lei, mas com base na justiça que a própria lei deve realizar, os casos em que a aplicação da lei é imperfeita ou difícil. Referindo-se ao pensamento de Aristóteles, ABBAGNANO observa que embora o justo e o equitativo sejam a mesma coisa, “[...] o equitativo é superior, não ao justo em si, mas ao justo formulado em uma lei que, em virtude da sua universalidade, está sujeita ao erro”. EQUIDADE. In: DICIONÁRIO de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>85</sup> Ver ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 12; HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 94-97, 108-114.

justificaria a reestruturação das políticas públicas, dentre elas as educacionais, a fim de “minimizar” as imperfeições do sistema capitalista. No documento *Prioridades y estrategias para la educación*, por exemplo, o Banco Mundial justifica suas “orientações” para as políticas públicas educacionais dos países prestatários, em especial os subdesenvolvidos, como necessárias para garantir a *equidade* nos sistemas educacionais das nações pobres. Nos PCN, é em nome dessa equidade retórica, atrelada ao sentido em que o termo é utilizado no referido documento do Banco Mundial, que o governo federal brasileiro, através do MEC, intenta justificar a reforma curricular nacional da década de 90 do século XX.<sup>86</sup> Contudo, as promessas de igualdade, justiça social, respeito aos direitos humanos e à democracia, dentre outras, no discurso neoliberal, são fundamentalmente formais, já que não estão vinculadas a mecanismos efetivos que permitam a distribuição da riqueza concentrada. Justiça social e relações sociais igualitárias são predominantemente reivindicações históricas dos membros das camadas mais pobres da sociedade. Assim, ao que parece, a aparente proximidade dos fins, associada ao emprego de técnicas de pressão econômica, levou grandes parcelas dessas camadas sociais a não se oporem ao discurso em favor da economia globalizada, muito embora houvesse a desconfiança de que ela não construiria um sistema internacional mais justo como prometia.

Pelo fato de não ter conservado uma memória coletiva crítica sobre a forma de organização social capitalista e a disputa histórica entre suas classes antagônicas, grande parcela das classes populares (trabalhadores, proletariado em geral) foram cooptadas pelo discurso burguês-conservador, na fase do capitalismo-neoliberal, perdendo até mesmo os elos de identificação com sua classe social. O Brasil oferece um exemplo claro desta constatação. Tornou-se muito comum ver trabalhadores brasileiros assalariados, desempregados ou subempregados utilizando-se de valores específicos da classe social antagônica a sua própria. Por exemplo: trabalhadores informais, lutando para sobreviver, mas que acreditam ser *empreendedores*; trabalhadores assalariados crenes que devem eleger como representantes políticos proprietários ou administradores de empresas privadas bem sucedidas; desempregados acreditando que o crescimento econômico de sua nação vai lhe trazer melhores condições de vida.

---

<sup>86</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 36.

Essa cooptação de grandes parcelas do proletariado ao discurso burguês-conservador, fato que não ocorreu apenas no Brasil – Em *A banalização da injustiça social*, DEJOURS (1999) demonstra sua preocupação em relação a população francesa - decorreu de uma engenhosa campanha ideológica de dissimulação dos interesses mercantis de uma elite econômico-financeira, mediante um discurso suficientemente amplo para abranger compreensões opostas a respeito de um mesmo tema. Ao que parece, é a amplidão retórica que permite esconder as especificidades do projeto neoliberal que somente a prática pode revelar. Um exemplo da retórica neoliberal é sua perspectiva ilusória de sociedade: *onde todos se respeitariam enquanto seres humanos (democracia), num mundo economicamente competitivo (livre comércio)*.<sup>87</sup> Na primeira parte dessa perspectiva está implícito um sentimento de comunidade que traz conforto pessoal e, por isso, agrega os anseios dos integrantes das camadas populares que também desejam uma sociedade que os respeite enquanto pessoas e não apenas como objetos descartáveis. Porém, a igualdade existente entre pessoa e objeto descartável é uma das essências de um mundo economicamente competitivo. Portanto, só é possível coadunar o respeito aos seres humanos (interesse das camadas sociais mais pobres) com o mundo economicamente competitivo (interesse das elites econômicas) na retórica, na prática, essa coadunação não acontece. As noções neoliberais encontram-se sistematizadas na ideologia da Qualidade Total, que dá suporte teórico à ampliação da interdependência econômica das nações. A base dessa ideologia é a defesa da relação custo-benefício, própria de quem atua no mercado. Devido à unilateralidade e simplismo inerente a essa concepção, o discurso da Qualidade Total procura dissimular estrategicamente o conflito social existente na sociedade capitalista e condicionar as alternativas de superação de impasses político-sociais apenas dentro das estruturas do

---

<sup>87</sup> Viviane SENNA, presidente do Instituto Ayrton Senna de aceleração da aprendizagem de crianças oriundas das camadas populares, enquanto uma das representantes da sociedade civil no *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos*, aponta a educação de *qualidade* para dar conta dos três desafios que, segundo ela, “temos”: “[...] economia competitiva, sociedade mais justa e democrática”. Ver SENNA, Viviane. *Acelerando a aprendizagem*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 175. Esse seminário foi organizado por autoridades do MEC e realizado nos dias 10 e 11 de junho de 1999, no auditório do Conselho Nacional de Educação, em Brasília. Sua finalidade foi a de levantar subsídios à elaboração do Relatório Nacional de Avaliação da Década a ser enviado à UNESCO. Ver *idem*, p. 13, 203.

sistema vigente.<sup>88</sup>

Essa engenhosa campanha ideológica foi utilizada intencionalmente pelas elites capitalistas e seus representantes políticos, internacional e nacionalmente. A intencionalidade desses homens de negócios em enganar as massas populares a fim de garantir a prevalência de seus objetivos político-econômico-financeiros nas políticas públicas, fica evidente em dois pontos principais: primeiro, que esses senhores do mundo dos negócios sempre se fizeram assessorar por intelectuais<sup>89</sup> com formação científica nas mais renomadas universidades do mundo e, portanto, munidos das condições de estudar os métodos mais “adequados” a cada conjuntura. Em segundo, porque muitas das possíveis conseqüências sociais da ampliação da interdependência econômica (e, posteriormente, globalização da economia), como, por exemplo, o agravamento da pobreza mundial, não estavam encobertas historicamente. Desde a década de 70 do século XX, paralelamente às propostas de formação de uma só economia mundial também se fizeram presente estudos críticos daquela maneira comercial de encaminhar as políticas públicas e suas prováveis implicações sociais. Segundo HINKELAMMERT (1979), mesmo Brzezinski calculava que até o ano 2000 apenas poucos países, em especial os Estados Unidos, Japão, Suécia e Canadá, atingiriam um grande desenvolvimento tecnológico. A imensa maioria da população mundial estaria num nível de pobreza maior do que aquela em que se encontrava na década de 70 do século XX.<sup>90</sup> Entretanto, não era com essas possíveis implicações sociais que os ideólogos do modelo econômico globalizado estavam preocupados. Na disputa com o modelo de organização social socialista, o que sobretudo se buscava era garantir a supremacia do modelo capitalista e suas possibilidades de maximização da acumulação. A “suavização” da pobreza, para os gestores do capitalismo na fase da globalização econômica, dar-se-ia na medida em que a expansão das grandes corporações fosse cada vez mais facilitada pelos governos. Pode-se constatar essa mesma lógica no documento do BANCO MUNDIAL *Prioridades y estrategias para la*

---

<sup>88</sup> Sobre o discurso da Qualidade Total, ver ENGUITA, Mariano Fernández. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*; GENTILI, Pablo A. A. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*.

<sup>89</sup> A assessoria intelectual abrange aqui o trabalho de professores universitários, institutos de pesquisa e veículos de comunicação de massa.

<sup>90</sup> HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 88.

*educación*, que considera apenas o capital como fator existente no modo de produção da vida material; menosprezando os interesses de um outro fator também existente: o trabalho.

No final da década de 70 do século XX, em represália à decisão do FMI em continuar as sucessivas desvalorizações do dólar, os EUA, que já não tinham mais as reservas em ouro, conforme acordado em Bretton Woods, em 1944, decidiu elevar unilateral e exageradamente as taxas de juros internos, causando grande instabilidade financeira e cambial em diversos países. Essa decisão unilateral forçou os países devedores a se reenquadrarem às diretrizes políticas norte-americanas, em especial através da abertura das fronteiras econômicas à expansão do capital. Esse reenquadramento aconteceu de forma diferente em cada país, dependendo dos seus estágios de desenvolvimento econômico e de suas relações de dependência com os credores internacionais.<sup>91</sup>

A fim de regular o mercado internacional que emergiu entrelaçando países com potencialidades diversas, a partir da década de 80 do século XX, o FMI e o Banco Mundial, juntamente com outros organismos internacionais, como a OMC (criada em 1995 em substituição ao GATT), a OCDE e o G-7, apareceram interferindo cada vez mais explicitamente nas políticas nacionais de diversos países, especialmente os subdesenvolvidos.<sup>92</sup> No entanto, a lógica de cooperação econômica entre as nações patrocinada pelos gestores do sistema capitalista, há aproximadamente três décadas, e apregoada como forma de assegurar um mercado livre, consiste, como observa SANTOS (2000), numa perversidade ideológica. Isso porque essa lógica traz em seu âmago o corporativismo de grandes organizações econômico-financeiras transnacionais,<sup>93</sup> bem como a competição entre os centros capitalistas para ampliar sua parte no mercado mundial e afirmar sua hegemonia econômica, política e militar sobre as nações.<sup>94</sup> Dessa forma, os blocos econômicos como União Européia (UE),

<sup>91</sup> WEATHERFORD, Jack. *A história do dinheiro: do arenito ao cyberspace*, p. 188, 189; NOGUEIRA, F. M. G. *Op. cit.*, p. 29-35, 119, 120; CHOSSUDOVSKY, Michel. *Op. cit.*, p. 13; POSSAS, Zenaide. *Globalização: discurso, saber e poder*, p. 35, 36.

<sup>92</sup> CHOSSUDOVSKY, Michel. *Op. cit.*, p. 13-23 e *passim*; POSSAS, Zenaide. *Op. cit.*, p. 36, 37.

<sup>93</sup> Sobre as fusões, incorporações, alianças e subsidiárias das megacorporações produtivas, ver DREIFUSS, René Armand. *Op. cit.*

<sup>94</sup> SANTOS, Milton. *Op. cit.*, p. 150 e *passim*.

Pacto Andino, Comunidade da África Meridional para o Desenvolvimento (SADC), Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC), Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA), Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Comunidade dos Estados Independentes (CEI), Mercado Comum do Caribe (CARICOM) e a pretendida Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), cada qual com suas especificidades, a partir da década de 90 do século XX, procuraram permitir que o setor econômico dos respectivos países-membros, em especial as megacorporações dos Estados líderes, avançassem em direção a outros mercados. Nas mentes imperialistas, a agressividade competitiva que acompanha o processo de expansão das megacorporações produtivas no mercado mundial, é necessária na guerra pela cobiçada hegemonia.<sup>95</sup>

De acordo com DREIFUSS (1996), com a gestação e o avanço da globalização tecnológica, produtiva, societária, governamental e política emergiram novas elites orgânicas de visão e atuação transnacional e transestatal, que atuam como orientadores estratégicos da política planetária. Esses senhores do mundo dos negócios (engenheiros, executivos, tecnólogos, de acordo com o autor, um circuito masculino em sua absoluta maioria), juntamente com seus representantes intelectuais (pensadores, consultores, autoridades econômicas, cientistas, analistas) e políticos (chefes de Estado, ministros e governadores de bancos centrais), reúnem-se regularmente em conferências virtuais e em locais afastados da opinião pública, como o Fórum Econômico Mundial e Reunião de Burgenstock, na Suíça, a *European Roundtable of Industrialists* e o Fórum Empresarial das Américas. Conforme o autor, essas novas elites orgânicas, articuladas virtual e efetivamente, são substitutas de organizações precursoras como o *Council on Foreign Relations*, o *Committee for Economic Development* (EUA, Japão, Escandinávia, Alemanha, França e Itália), a *Business Roundtable* (EUA e Europa Ocidental) e a Comissão Trilateral (América do Norte, Europa Ocidental e Japão). Num contexto de mercados ampliados e interligados e de administração política continental e transcontinental, essas elites orgânicas, sustentadas por sofisticados sistemas de informação e de telecomunicação, disseminam uma cultura homogeneizadora, induzem os Estados a um papel de pivô dos interesses delas, transformam Estados nacionais e

---

<sup>95</sup> *Idem*, p. 102, 103.

rearticulam diferentes regiões e populações numa dinâmica maior.<sup>96</sup> No entanto, o acirramento da atual globalização revela um processo perverso e conflituoso.<sup>97</sup>

Conforme DE MASI (1999):

[...] Na dinâmica dessa nova sociedade [que ele chama de sociedade pós-industrial] têm cada vez mais peso os movimentos e os novos sujeitos sociais. A aposta principal no jogo dos conflitos não é mais a distribuição da riqueza: quem vence tem o direito de programar o futuro, seu e dos outros. Enquanto na sociedade industrial eram os pobres que moviam guerra aos ricos, hoje são os ricos que fazem guerra aos pobres, eliminando o *welfare* (seguro-desemprego) e outras formas de proteção social, ampliando a distância entre as remunerações do topo e as da base, desqualificando a formação, abandonando à própria sorte as vítimas do progresso e da concorrência. A falta de confronto com os modelos baseados na solidariedade (como pretendia ser o socialismo real) priva dos benefícios da concorrência exatamente o sistema econômico que se baseia na concorrência.<sup>98</sup>

No início da década de 90 do século XX, depois da derrocada do sistema socialista e superada a crise econômica no capitalismo central, Estados Unidos em especial<sup>99</sup>, os gestores do sistema – através dos organismos internacionais de ajuda externa ao desenvolvimento e da colaboração dos governos políticos de diversos países, dentre eles o Brasil – continuaram optando predominantemente por colocar o desenvolvimento econômico acima da luta pela garantia dos direitos humanos.<sup>100</sup> Isso porque a garantia desses direitos é inconciliável com a lógica de expansão e acumulação capitalista. Nesse meio-tempo, da década de 70 à de 90 do século XX, outras necessidades foram sendo geradas especialmente em relação ao consumo nos países centrais, o que inviabilizou uma distribuição mais equitativa da riqueza produzida. Depois de superada a crise no capitalismo central, a opção feita pelas novas elites

<sup>96</sup> DREIFUSS, René Armand. *Op. cit.*, p. 171-177.

<sup>97</sup> SANTOS, Milton. *Op. cit.*

<sup>98</sup> DE MASI, Domenico. *Op. cit.*, p. 222. Ainda que seja uma guerra dos ricos contra os pobres, é preciso reconhecer que nenhum sistema se perpetua se não há o consentimento das pessoas comuns. Em *A banalização da injustiça social*, Christophe DEJOURS investiga alguns motivos que fazem as pessoas comuns consentirem na continuidade de um sistema que, em sua fase neoliberal, aprofunda as desigualdades e banaliza as injustiças sociais.

<sup>99</sup> Sobre o atual poder imperial dos EUA em decorrência do crescimento econômico dessas últimas décadas, ver *Susto no império americano*. Revista Veja. São Paulo, n. 17, p. 44, 26 abr. 2000.

<sup>100</sup> No início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, a justificativa do governo federal para implantar as devidas reformas de inserção do país na globalização econômica - em especial quando o PROER (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional) foi criado, em 1995, utilizando-se dinheiro público para facilitar o processo de fusão de bancos – diversas vezes o próprio presidente repetiu aos quatro cantos que as reformas eram necessárias para (pasmem!) “Salvar o sistema”! Sobre o PROER, ver <<http://www.bcb.gov.br/htms/proer.shtm>> Acesso em 30 nov. 2001.

econômico-financeiras e seus representantes políticos e intelectuais, aponta no sentido de assumir, defender e legitimar um sistema baseado nas diferenças.<sup>101</sup> Na base do discurso legitimador desse sistema está a defesa de se restringir à iniciativa individual a melhora de sua própria condição social.

### **1.3) O contexto nacional da Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX**

As conseqüências dos rumos políticos preconizados pela globalização econômica, alternativa encontrada pelos gestores do capitalismo frente às transformações ocorridas no sistema central nas décadas de 60 e 70 do século XX, podem ser percebidas mais explicitamente no contexto brasileiro a partir da crise da dívida externa, em 1979, e da saída negociada dos militares, em 1984.

Segundo SIST *et* IRIARTE (1977), na década de 70 do século XX, o “milagre brasileiro”, modelo de desenvolvimento econômico patrocinado pelo regime militar, era o modelo-padrão para o militarismo latino-americano. Baseado numa industrialização orientada para a exportação ou para a substituição de produtos importados, esse modelo de desenvolvimento predominante no Brasil e nos demais países da América Latina favoreceu o maior enriquecimento das classes alta e média-alta em detrimento das massas pauperizadas, analfabetas e desnutridas. Com ênfase nas políticas de proteção às indústrias e empresas nacionais (diretriz consonante com os rumos políticos internacionais vigentes à época: as políticas do Estado de Bem-Estar, nos centros capitalistas, e o ideário político do Estado Socialista) o modelo-padrão de desenvolvimento latino-americano, na década de 70 do século XX, era visto pelos gestores do sistema capitalista como uma ameaça real à ampliação da interdependência econômica das nações. De acordo com os autores mencionados, antes da década de 60 do século XX, a América Latina como um todo tinha importância secundária para a economia dos EUA, que encontrava mercados mais vastos e favoráveis na Europa e no

---

<sup>101</sup> Ver BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 18.

Japão. A partir da década de 60, a América Latina foi gradativamente tomando importância para os EUA por ser fornecedora de matérias-primas e importadora de produtos industrializados e bens de capital.<sup>102</sup>

Na década de 70 do século XX, a ênfase nacionalista nas políticas econômicas dos países latino-americanos dificultava a expansão das organizações econômico-financeiras transnacionais para seus territórios, tanto no que se referia à permissão de manufaturarem os produtos nas suas jurisdições, como também no que se referia à abertura de suas fronteiras para a importação dos produtos elaborados nos centros industrializados. Na América Latina, populações e governos geralmente viam as relações político-econômicas com os países ricos de forma desconfiada, considerando as tentativas de regulamentações de assuntos internos relacionados às trocas internacionais, por parte dos governos das nações ricas e dos organismos internacionais, uma afronta às suas soberanias.<sup>103</sup> Esse desejo de autonomia nacional por parte das nações latino-americanas era visto pelos gestores do capitalismo como um empecilho à ampliação da interdependência econômica das nações e que deveria ser rompido a qualquer custo. Esses senhores do mundo dos negócios, governos dos países centrais e representantes das multinacionais da época, ambiciosos de manufaturarem seus produtos, com o menor risco possível de perda dos seus capitais, em locais de abundante força de trabalho barata, de transformar em consumidoras dos produtos elaborados nos centros capitalistas as populações dos países subdesenvolvidos, consumidoras cativas da indústria nacional, e de manterem a prática de desvinculação do preço das matérias-primas oriundas dos países subdesenvolvidos ao dos produtos elaborados nos centros industrializados,<sup>104</sup> procuravam, através de suas ações corporativas, restringir e até mesmo impedir as políticas econômicas de ênfase nacionalista predominantes na

---

<sup>102</sup> Cf: SIST, Arturo; IRIARTE, Gregorio. *Op. cit.*, p. 169, 175-177.

<sup>103</sup> Ver HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p 97.

<sup>104</sup> Conforme SIST *et* IRIARTE: “[...] As nações industrializadas jamais aceitaram a proposta dos países subdesenvolvidos referente ao ‘*commodity indexing*’ (vinculação do preço das matérias-primas ao dos produtos elaborados)”. Um exemplo disso são as retaliações econômicas e bélicas que os centros industrializados empregam contra os países exportadores de petróleo, quando estes, em ação corporativa, decidem boicotar o fornecimento ao ocidente como forma de elevar o preço do produto. SIST, Arturo; IRIARTE, Gregorio. *Op. cit.*, p. 173.

maioria dos países subdesenvolvidos, entre eles os da América Latina.<sup>105</sup>

No contexto da crise econômico-político-social nos centros industrializados, de acordo com SIST *et* IRIARTE (1977), o governo dos Estados Unidos promoveu uma profunda análise do sistema capitalista internacional e concluiu que naquele momento o desafio em relação à América Latina era retirar todo o auxílio ao militarismo e estimular a transição para governos civis. Isso por três razões principais: Primeiro, porque o militarismo da região promoveu um crescimento gravemente desarmônico, incapacitando as massas para praticar o consumo de bens importados. Segundo, porque o credo ideológico do militarismo latino-americano estava profundamente arraigado no fortalecimento da indústria nacional, substituidora de importações.<sup>106</sup> Terceiro, porque as políticas alfandegárias protecionistas promovidas por alguns governos militares latino-americanos afetavam consideravelmente as importações de matérias-primas por parte dos países trilateralistas. Razões essas que, segundo o entendimento dos estrategistas políticos ligados aos departamentos de relações exteriores estadunidenses, desfavoreciam o tipo de desenvolvimento almejado pelos gestores do capitalismo. Conforme SIST *et* IRIARTE (1977), ainda que as ditaduras militares latino-americanas tivessem servido durante mais de décadas aos objetivos da política exterior dos EUA (perseguindo, encarcerando, exilando e exterminando defensores e simpatizantes do socialismo soviético, mediante o poder que lhes conferiam os golpes de Estado realizados com a contribuição do governo norte-americano; contribuição essa que na América Latina não ficou restrita à tomada do poder pelos militares, mas também se manifestou no fortalecimento dos exércitos locais e assessoramento aos ditadores quanto, por exemplo, à manutenção dos Serviços de

---

<sup>105</sup> É oportuno ressaltar que a política de expansão da interdependência econômica se dirigia a todos os territórios subdesenvolvidos que estivessem em condições de atender de forma mais imediata aos interesses econômicos dos integrantes do Pacto Trilateral. Portanto, não era apenas aos países da América Latina que os centros trilateralistas impunham restrições às políticas nacionalistas, mas também aos países integrantes da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) e alguns países da Ásia. Contudo, neste trabalho será enfocada apenas as repercussões das políticas do “trilateralismo” (atualmente identificada como credo neoliberal) em relação à América Latina e, mais especificamente, suas influências no Brasil e nas reformas curriculares brasileira das décadas de 80 e 90 do século XX.

<sup>106</sup> De acordo com NOGUEIRA, “[...] a crise da dívida externa provocou a retomada de uma velha crítica que os países centrais e os Organismos Internacionais de Créditos, vinham fazendo às relações diplomáticas do Brasil com esses países. Reiteradamente, a crítica se resumia ao ‘modelo’ de desenvolvimento ‘para dentro’, articulado à estratégia de substituição de importação”. NOGUEIRA, F. M. G. *Op. cit.*, p. 122.

Informação)<sup>107</sup> à luz da doutrina liberal, os EUA efetuaram uma revisão em suas relações com o militarismo latino-americano, concluindo que deveriam retirar todo apoio aos regimes militares, forçando a passagem do poder às mãos de governos civis, num prazo mais ou menos curto.<sup>108</sup> De acordo com os autores:

O “trilateralismo” empenha-se em promover na América Latina um crescimento mínimo, igualitário e sustentado, para que aumente de maneira substancial o poder aquisitivo do povo, simultaneamente com um crescimento industrial o menos competitivo possível. Ironicamente, aqueles regimes inspirados e encorajados pelo Pentágono tornaram-se, hoje em dia, obstáculos para a política econômica expansionista dos EUA.<sup>109</sup>

Na década de 70 do século XX, os intelectuais trilateralistas responsáveis pela análise do sistema capitalista internacional e pelo planejamento de uma nova ordem mundial que desse conta de superar a crise econômico-político-social nos países ricos e manter a supremacia do capitalismo face à disputa com o socialismo soviético, já identificavam o Banco Mundial como um possível administrador dos interesses expansionistas das corporações econômico-financeiras transnacionais.<sup>110</sup> Todavia, não apenas o Banco Mundial como também o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as corporações multinacionais e, no interior dos países, as empresas privadas associadas ao capital estrangeiro serviriam de mecanismos na aplicação da política de reestruturação econômica, mediante o enquadramento dos Estados-Nações às diretrizes favorecedoras da ampliação da interdependência econômica, hoje denominada globalização econômica ou macroeconomia.<sup>111</sup>

<sup>107</sup> Vide SIST, Arturo; IRIARTE, Gregorio. *Op. cit.*, p. 167, 168, 174, 175. No Brasil, no final da década de 90 do século XX, discussões a respeito dessa colaboração dos EUA com os governos militares latino-americanos retornam timidamente à cena.

<sup>108</sup> *Idem*, p. 175.

<sup>109</sup> *Id.*, p. 176.

<sup>110</sup> Ver HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 99.

<sup>111</sup> Ver SIST, Arturo; IRIARTE, Gregorio. *Op. cit.*, p. 176. Sobre a crítica à crença por parte de governantes e populações de que a globalização da economia traria melhores condições de vida a todos, ver FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*.

É oportuno esclarecer que, de acordo com o professor João dos Reis SILVA Júnior, em palestra intitulada *Cenário da crise do capitalismo mundial: a nova lógica do capital e as reformas estruturais no Brasil*,<sup>112</sup> as crises do capitalismo são sempre crises de super-acumulação de mercado. A competitividade se acirra, os mercados tornam-se disputadíssimos e o capitalista não encontra mais espaço para o aumento dos lucros. Assim, não vendo como expandir-se dentro de suas fronteiras para conservar ou aumentar os níveis de acumulação, o capital busca outros espaços (que os economistas burgueses, defensores das estruturas do sistema capitalista com o qual se identificam, chamam de nichos de mercado) que não estavam organizados segundo àquela racionalidade, no intuito de superar essas crises. Ao expandir para esses novos espaços, o capitalismo reorganiza-os segundo a sua própria lógica, segundo sua racionalidade (expandir para acumular, necessidade de consumir...). Essa reorganização não se restringe apenas ao ponto de vista econômico, mas também se dá no plano simbólico, cultural, ideológico. De acordo com o professor SILVA (1997), na fase do neoliberalismo, as esferas para onde o capitalismo expandiu sua atuação econômica e ideológica, foram aquelas mantidas pelo Estado de Bem-Estar-Social: a educação, saúde, transporte, infra-estrutura e previdência.<sup>113</sup> Esses espaços que eram organizados segundo uma lógica pública, no âmbito mundial do capitalismo, especialmente nos países centrais, passaram a ser organizados a partir da lógica do capital. E a economia, os valores da economia, os valores de mercado (produtividade, rentabilidade, eficiência, competitividade, relação custo-benefício...) vão organizar esses espaços que antes eram organizados segundo uma lógica pública pelo Estado de Bem-Estar-Social. Para preservar a lógica de expandir para “acumular, acumular, acumular” as organizações transnacionais, na década de 70 do século XX, no contexto da crise econômico-político-social nos centros industrializados, elegeram o mundo subdesenvolvido como nicho de mercado.

---

<sup>112</sup> In: CONGRESSO Estadual Extraordinário de Unificação. APP-Sindicato/Sinte-PR. Praia do Leste, 1997. 1 fita de vídeo. Reproduzida por Laboratório de Apoio Pedagógico, UEM.

<sup>113</sup> Exemplos: Privatização da saúde através da transferência dos serviços do Estado aos planos de saúde, privatização das rodovias, expansão da rede particular de ensino e cobrança de mensalidades escolares em instituições públicas de ensino, privatização da previdência social através da transferência dos serviços prestados aos planos privados de previdência, terceirização dos serviços que antes eram mantidos pelo Estado, privatização de empresas estatais.

Conforme NOGUEIRA (1999), a crise da dívida externa brasileira, em 1979 e a retração do sistema financeiro internacional, na década de 80 (que dificultou a liberação de empréstimos internacionais aos países em risco de insolvência e decretação de moratórias) serviram como catalisadores para que o Brasil e demais países capitalistas periféricos, cada qual com suas especificidades, dispusessem-se a reenquadrar suas políticas públicas às diretrizes recomendadas pelos organismos internacionais.<sup>114</sup> Naquele momento, esses organismos procuraram viabilizar a expansão da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos, mediante condicionalidades contidas nos acordos de empréstimos, ajudando, assim, a reorganizar o capitalismo central às custas do acirramento da dependência dos países prestatários.

A crise fiscal, de divisas e de esgotamento do padrão de industrialização baseado na substituição de importação, que atingiu os países capitalistas periféricos, no início da década de 80 do século XX, como observa NOGUEIRA (1999), combinou dois processos: “[...] os Estados Nacionais periféricos sempre necessitaram de financiamento externo para promover o seu desenvolvimento econômico que, associado à necessidade dos Bancos Privados Internacionais em darem vazão ao imensurável capital líquido ‘aprisionado’, resultaram em empréstimos a juros baixíssimos, e muitas vezes a juros negativos”<sup>115</sup>. Ao longo dos anos, em especial a partir da segunda década depois do final da Segunda Guerra, os países subdesenvolvidos foram tomando empréstimos internacionais que pareciam ser pagáveis. No final da década de 70 do século XX, quando os EUA decidiram unilateralmente elevar as taxas de juros internos, os países devedores se viram forçados a se reenquadrarem às diretrizes políticas norte-americanas.<sup>116</sup>

Nessas diretrizes, patrocinadas pelos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento, estava contida a perspectiva de retorno aos sistemas democráticos. Todavia, a democracia defendida naquele momento deveria ter seus fundamentos em governos mais presidencialistas e menos populares. Uma democracia capaz de orientar a política nacional para a importação e exportação de bens de capital e

---

<sup>114</sup> Cf: NOGUEIRA, F. M. G. *Op. cit.*, p. 119-122.

<sup>115</sup> *Idem*, p. 119

<sup>116</sup> Cf: *id.*, p. 29-35, 119, 120.

consumo (exigência do capitalismo central em sua contínua lógica de expansão para novos mercados) de controlar os processos de industrialização dos países capitalistas periféricos, a fim de mantê-los num nível competitivo mínimo nos mercados internacionais; de promover um crescimento mínimo, igualitário e sustentado, a fim de aumentar o poder aquisitivo das massas pauperizadas, instrumentalizando-as para o consumo de bens importados produzidos nos países capitalistas centrais; de prevenir as exigências excessivamente radicais para uma Nova Ordem Econômica Internacional, reivindicação que geralmente partia das populações dos países capitalistas periféricos e significava o desejo de redistribuição das riquezas entre países ricos e países pobres; de transformar as massas pauperizadas de reivindicadoras de mudanças sociais em consumidoras eficientes e dinamizadoras da economia nacional e internacional.<sup>117</sup> Uma democracia formal onde as necessidades sociais do Estado-Nação estivessem subjugadas aos interesses econômicos da interdependência.<sup>118</sup> Todavia, para que a interdependência econômica pudesse avançar em direção ao mundo subdesenvolvido, os senhores do mundo dos negócios dos centros industrializados necessitavam de governantes subservientes nos países capitalistas periféricos, afeiçoados à proposta de formação de uma economia global baseada naquela política de livre exportação e importação.

No Brasil, no período em que os militares negociavam sua saída e a abertura para uma democracia controlada,<sup>119</sup> mesmo com as massas populares se

<sup>117</sup> Cf: SIST, Arturo; IRIARTE, Gregorio. *Op. cit.*, p. 172-177.

<sup>118</sup> Ver HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 103-108; NOGUEIRA, F. M. G. *Op. cit.*, p. 109.

<sup>119</sup> SILVA, João Reis Jr. *Op. cit.* O professor João Reis Silva Júnior argumenta que o governo militar transformou a crise econômica, no início da década de 80, em crise política, forjando a idéia de que a crise brasileira, que era econômica, seria resolvida pela Nova República através de um diálogo mais próximo entre a sociedade civil e o Estado. Pode-se dizer atualmente, que essa promessa era essencialmente retórica, visando cooptação das massas, pois já num primeiro momento não se permitiu as eleições diretas para presidente, mesmo sob forte campanha popular reivindicando *Diretas Já!* O professor SILVA (1997) observa que à medida que a Nova República e os movimentos populares não conseguiam resolver a crise brasileira - que não era política, mas reflexo da crise no sistema central - foi se abatendo sobre a população em geral um sentimento de descrédito absoluto nos processos democráticos, nos movimentos sociais organizados e nas instituições que participavam desses movimentos, como partidos políticos de esquerda, sindicatos e outras associações trabalhistas ou populares. Esse sentimento das camadas sociais mais pobres respaldou um governo mais presidencialista e menos popular, que pôde implantar sem maiores resistências civis organizadas as reformas estruturais ditadas pelos gestores dos interesses do capital transnacional.

mobilizando e reivindicando eleições *diretas já* para Presidência da República, José Sarney, o primeiro governante civil após o golpe de Estado, em 1964, foi escolhido de forma indireta pelo Colégio Eleitoral. Ex-membro de partidos políticos ligados ao governo militar, como Arena e PDS, naquele momento de transição para a abertura política, José Sarney filiou-se ao PMDB, partido da oposição permitida durante a ditadura e, sob o lema “Tudo pelo Social”, deu a impressão às massas de ser um governo popular. Essa impressão do senso comum decorria em parte porque no campo econômico o governo de Sarney estava mais próximo de representar os interesses das elites nacionalistas do que os interesses dos credores externos. Referente à dívida externa, o governo de José Sarney, em 1989, havia decretado uma “[...] ‘moratória parcial’ (que muito desagradou aos bancos internacionais) limitando o serviço da dívida a 30% do total dos pagamentos de juros”<sup>120</sup>. Conforme NOGUEIRA (1999):

Paralelamente a uma conjuntura internacional que vivia um processo de reestruturação produtiva, financeira, organizacional, (*sic*) e nas comunicações, com o aprofundamento das relações entre os mercados financeiros dos países centrais, o Brasil, apesar das pressões creditícias e cambiais sofridas no começo dos anos 80, com os Programas de Estabilização, vivia um período de euforia política com a instauração da transição lenta, gradual e segura, anunciando a derrota política do regime militar e prenunciando a Nova República.

Essa conjuntura nacional, particular de certa forma, ofuscava as condições de penúria econômica do Brasil, onde se acelerava o quadro de desemprego, o achatamento dos salários como uma das exigências para a estabilização, a recessão econômica e crise fiscal do Estado, que se aprofundavam pela crueza do quadro de concentração de riqueza estampado nas estatísticas oficiais.<sup>121</sup>

Acompanhando o quadro de transformações que vinha ocorrendo no plano social maior, no meio educacional, no período de transição democrática (meados da década de 80 do século XX), a crise da dívida externa, a queda do regime militar e o processo de redemocratização política colocaram para a comunidade educacional brasileira a necessidade de reformular o sistema de ensino no país. As transformações econômicas, políticas e culturais que vinham ocorrendo no Brasil desde o final da década anterior, haviam legado ao professor um papel de mediação entre a obrigatoriedade de cumprir todos os conteúdos curriculares oficiais recomendados por uma legislação defasada e a dificuldade, desinteresse e desmotivação dos alunos em aprender esses conteúdos, da forma como lhes eram tradicionalmente apresentados. A

<sup>120</sup> CHOSSUDOVSKY, Michael. *Op. cit.*, p. 172.

<sup>121</sup> *Op. cit.*, p. 129.

insatisfação quanto a essa posição mediadora, a progressiva desvalorização técnica, pedagógica e econômica do professorado, expropriado de seu saber e do seu poder,<sup>122</sup> o distanciamento entre as transformações que tinham ocorrido no meio social e a legislação educacional ainda vigente, a percepção de que o conhecimento havia sido transformado em simples instrumento de dominação,<sup>123</sup> e a ânsia em converter o saber veiculado pela escola em elemento contribuinte para a transformação das relações sociais vigentes,<sup>124</sup> serviram de catalisadores para que uma nova concepção de ensinar se contrapusesse às concepções predominantes até aquele momento no meio educacional. Conforme NOGUEIRA (1999), em meio à euforia do resgate das liberdades políticas renunciadas pelo retorno à democracia, ajudando a ofuscar o acirramento da dependência da situação econômica do país em relação ao financiamento externo, no meio educacional, havia também “[...] a euforia do resgate da condição e do ‘compromisso político do educador’ que, em tempos de transição, prometia uma cisão, no plano educacional, com a concepção tecnicista de educação, eivada de noções do capital humano, e com a concepção chamada crítico-reprodutivista, de inspiração estruturalista-marxista”<sup>125</sup>. Nesse sentido, o desejo de estruturar o sistema educacional brasileiro de modo a superar também orientações curriculares recomendadas por uma legislação defasada, ajudava a reforçar entre os professores a crença de que através do trabalho escolar seria possível transformar as injustas relações sociais vigentes.

Nos anos 80 do século XX, as reformas curriculares que ocorreram em alguns estados brasileiros – em especial onde foram eleitos governos de oposição ao regime militar<sup>126</sup> – foram elaboradas tendo como referência para o processo de redemocratização do país o Estado provedor de políticas sociais e promotor do desenvolvimento econômico. Naquele momento, dois modelos de Estado serviam de

<sup>122</sup> Cf: KLUSENER, Renita. *Uma reflexão sobre a prática dos professores e o compromisso pedagógico-social com o ensino da matemática, passim.*

<sup>123</sup> Cf: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 8.

<sup>124</sup> Ver a proposta de pedagogia revolucionária crítico-social de SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, p. 73 e seguintes.

<sup>125</sup> NOGUEIRA, F. M. G. *Op. cit.*, p. 130.

<sup>126</sup> Nesse período, era o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) “[...] que congregava uma ampla frente de oposição ao regime burocrático-autoritário”. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 11.

base para o planejamento das reformas: o Estado de Bem-Estar e o Estado Socialista. É possível perceber no texto da Constituição da República de 1988 que esses modelos de Estado também serviram de referencial para sua elaboração. Num momento inicial, a participação popular na construção dos novos rumos políticos era tida como um paradigma para o processo de redemocratização do país. Ainda que de maneira deficiente e frágil, segmentos da sociedade civil organizada puderam participar da elaboração do texto da Constituição Federal de 1988 e de reformas nas políticas educacionais. A eleição de governos de oposição ao regime militar em alguns estados e municípios brasileiros permitiu a participação de segmentos sociais representativos na construção das novas políticas educacionais. A título de exemplificação, os fóruns de discussões realizados principalmente entre os profissionais da educação (professores, demais funcionários das escolas, alunos das pós-graduações da área de educação, entre outros) nos estados das regiões sudeste e sul, serviram como subsídios para a elaboração das reformas curriculares da década de 80 do século XX, como observa BARRETO (1998):

No caso das propostas curriculares, a consulta ampla aos agentes educacionais, iniciada nas regiões sudeste e sul, estendeu-se também a alguns outros estados das demais regiões, embora não tenha sido uma prática generalizada. Não obstante, essa consulta, via de regra, não atingiu as populações usuárias da escola – exceção seja feita ao Estado do Rio Grande do Sul -, visto que só começa a haver menção mais explícita a ela nas experiências de alguns municípios a partir da passagem para os anos 90. Assim sendo, é possível afirmar que, embora as questões referentes ao currículo tenham implicações sociais amplas, afetando toda a população, o debate sobre elas permaneceu encerrado no âmbito dos profissionais do ensino, não tendo sensibilizado o grande público.<sup>127</sup>

Nessa época, entre os docentes pôs-se cada vez mais o embate entre duas posições distintas acerca da função da escola e da relação ensino-aprendizagem. Representando a vertente conservadora, havia os professores que entendiam ser a transmissão de conteúdos e conhecimentos científicos (o que se ensina) a função central da escola. Para esses, cabia ao aluno “prestar atenção” ao que lhe ensinava o professor. Dessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem se explicava, sobretudo, pela prática profissional do professor, que naquele momento estava afetada pelo formalismo

---

<sup>127</sup> *Idem*, p. 15.

e pelas orientações tecnicistas dos anos 70.<sup>128</sup> Contraposta a essa compreensão da função da escola e da relação professor-aluno centrada na apresentação e transmissão de informações, a posição defendida por aqueles que relacionavam a função da escola com o processo de aprendizagem de um sujeito situado em determinado contexto social ganhou cada vez mais simpatizantes, adeptos e idealizadores. Para essa vertente reformista, não eram apenas os conteúdos (o que se ensina), mas também as metodologias (como se ensina) que determinavam a construção do conhecimento e influenciavam a formação aluno, do educando, do egresso das instituições formais de ensino. A título de exemplificação, na área de matemática, o formalismo matemático muito presente no ensino da época, a valorização do rigor dos conceitos matemáticos e da precisão nas demonstrações desses conceitos, a transmissão de conhecimentos formais e rotineiros distantes da realidade sócio-cultural dos alunos, a fragmentação, compartimentalização e descontextualização histórica desses conhecimentos, o método de ensino baseado no “preste atenção”, a posição do aluno enquanto espectador dos conhecimentos transmitidos pelo professor, a ausência de questionamentos, de motivação e de interesse por parte dos alunos a respeito dos conteúdos aprendidos em sala de aula, a ausência de participação ativa do sujeito na construção do conhecimento, o monólogo tradicional das salas de aula, a valorização do domínio da linguagem formal e memorização de conteúdos e procedimentos em detrimento do raciocínio lógico matemático e criatividade dos alunos, o baixo desempenho dos alunos nas avaliações, o grande número de retenção em matemática, a avaliação como meio de imprimir um resultado conclusivo a respeito dos conhecimentos do aluno, a obrigatoriedade de mediar o cumprimento de todos os conteúdos curriculares oficiais e o desinteresse dos alunos por esses conteúdos, dentre outros fatos, serviam de argumentos para professores de matemática simpatizantes da idéia de reformulação do ensino da disciplina, na década de 80 do século XX, criticar a vertente por eles denominada “tradicional”.<sup>129</sup> É possível perceber nesses argumentos o empenho em derrotar os resquícios de um regime burocrático-autoritário, embora algumas vezes o meio docente, e nesse caso aquele ligado à área de matemática, reduzisse o embate ao campo pedagógico e mais

---

<sup>128</sup> MEDEIROS respalda este entendimento sobre o processo ensino-aprendizagem da época ao comentar a prática dos professores de matemática. Ver MEDEIROS, Cleide F. *Educação matemática: discurso ideológico que a sustenta*, p. 112.

<sup>129</sup> *Idem, passim*. A respeito da pedagogia tradicional, ver SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, p. 17, 18 e *passim*.

especificamente ao ensino de disciplinas e conteúdos.

No final da década de 80 do século XX, acentuou-se o distanciamento entre as duas posições político-pedagógicas confrontantes no meio docente brasileiro: a vertente conservadora, que centrava o processo ensino-aprendizagem na transmissão expositiva de informações, no ensino, na didática, na prática profissional do professor, e a vertente reformista, que centrava o processo ensino-aprendizagem na educação, na pedagogia, nas relações entre conhecimento escolar, sujeito que ensina e sujeito que aprende em um determinado contexto sócio-cultural. Exemplificando essa constatação, na área de matemática, que juntamente com as demais áreas do conhecimento escolar acompanhou essas transformações, a partir da década de 90 do século XX, já era possível encontrar obras que procuravam conceituar e diferenciar o **ensino de matemática** da **educação matemática**, concretizando a defesa de uma ou outra proposta que se confrontavam no plano político-pedagógico desde a década anterior. Enquanto as vertentes político-pedagógicas mesclavam com seus argumentos a prática dos professores e suas concepções de ensino e educação, dentre outras concepções, no plano social maior, progressistas e conservadores se enfrentavam no processo de elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde o final da década de 80 do século XX, quando o primeiro projeto de renovação da LDB foi proposto pela Câmara Federal por iniciativa da comunidade educacional organizada.<sup>130</sup> Inicialmente, vários fóruns de profissionais da educação foram realizados para discutir o conteúdo de tal projeto. Todavia, no início da década de 90 do século XX, ainda no governo de Collor de Mello (1990-1992), o processo de discussão entre legisladores e sociedade civil organizada sobre o texto da nova LDB foi dificultado por iniciativas governamentais. Em meio aos diversos embates ocorridos entre as forças conservadoras e forças progressistas, o texto final da nova LDB foi concluído e aprovado precocemente em dezembro de 1996, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> Sobre os embates travados entre o segmento educacional da sociedade civil e representantes governamentais na aprovação do texto final da LDB, ver SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*.

<sup>131</sup> Ver *idem*, p. 127-130; 150-162.

Ainda que, na segunda metade da década de 80 do século XX, a eleição de governos de oposição ao regime militar em alguns estados e municípios brasileiros tenha permitido a participação de segmentos sociais representativos na construção das novas políticas educacionais, com o tempo pôde-se perceber que os discursos contidos em muitos pronunciamentos oficiais, desde o período denominado transição democrática, enfatizando a participação popular na elaboração das políticas públicas, estavam muito mais ligados ao rearranjo das oligarquias no poder do que a interesses populares propriamente ditos, como argumenta BARRETO (1998):

O discurso a favor das camadas populares na escola acabou entretanto se revestindo de um tom reformista mais do que popular, em face da fragilidade da atuação da sociedade civil frente à prevalência da atuação do Estado, a despeito de toda a mobilização que ocorreu no período. Enquanto proposta de governo, a participação mais ampla da população na formulação das políticas públicas, incitada de cima para baixo a partir da própria administração, foi reduzida e fragmentada, refletindo postulações partidárias antes que interesses populares propriamente ditos e servindo, não raro, a propósitos restritos de recomposição dos grupos dominantes no poder.<sup>132</sup>

Essa situação de rearranjo das oligarquias no poder, mediante a conciliação das elites, é mais observável a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), sucessor do presidente José Sarney (1985-1989)<sup>133</sup>.

Após o mandato do presidente José Sarney ter sido prorrogado em 1 ano, em 1989, numa campanha amplamente difundida pelos meios de comunicação de massa (emissoras de televisão, revistas e jornais), criou-se um fato nacional: o “maior” problema do Brasil eram os “marajás”, identificados naquele momento como o funcionalismo público em geral, recebedores de altos salários. Após o trabalho insistente dos meios de comunicação de massa, em especial as emissoras de televisão, com o fim de inculcar na população essa idéia, foi apresentado como aquele que “havia nascido” para resolver heroicamente esse problema daninho do “povo brasileiro”: Fernando Collor de Mello, o *Caçador de Marajás*. Candidato ao governo federal com amplo apoio das forças conservadoras (no sentido de corporações de pessoas que desejam “manter a ordem”, ou seja, não permitir a superação de um sistema que os

<sup>132</sup> BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 15.

<sup>133</sup> O mandato do presidente José Sarney iniciou-se em 15 de março de 1985 e terminou com a posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 15 de março de 1990. A partir do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, a data da posse dos governantes foi mudada para o primeiro dia do ano subsequente ao das eleições. *Ver Presidentes do Brasil*. Disponível em: <<http://elogica.br.inter.net/crdubeux/hsarney.html>> Acesso em: 30 nov. 2001.

beneficia) em 1989, Collor de Mello derrotou em segundo turno o líder das esquerdas Luís Inácio Lula da Silva, sem ter participado de um único debate entre os candidatos ao governo em primeiro turno. Alegava ele, então, que não gostava de se misturar naquela sujeira política. Embora com objetivos diferentes, a essa alegação de Collor relacionando política com sujeira convergia o sentimento da população, no senso comum, cansada de ouvir promessas de dirigentes políticos de que em breve haveria melhora nas condições de vida, e isso não acontecia. Essa convergência não pode ser entendida como mera coincidência.

Já no início da década de 90 do século XX, poucos anos após a aprovação da nova Constituição da República (1988), tornou-se mais evidente nos discursos de governantes brasileiros o declínio da defesa de um modelo de desenvolvimento econômico nacionalista e da função provedora do Estado no que se referia às políticas sociais. Acompanhando esse declínio, houve a ascensão da defesa de ações de respaldo em favor da liberdade de atuação (não regulamentação direta por parte do Estado) das instituições privadas. Ainda no Governo Collor (1990-1992), primeiro governo eleito por voto direto após o fim da ditadura, foi iniciada a Reforma do Estado, com vistas a reenquadrar as políticas públicas nacionais à nova configuração mundial.

Collor de Mello baseou sua campanha em promessas de moralização na política (“Caçando os marajás”, isto é, demitindo servidores públicos federais, conforme condicionalidade imposta pelo FMI e acatada pelo governo federal brasileiro), fim da inflação e de que “dobraria” o salário mínimo. No dia seguinte à tomada de posse, Collor, juntamente com sua ministra da Economia Zélia Cardoso de Melo, lançou um plano de *estabilização econômica* (exigência internacional devido à ampliação da interdependência econômica das nações), baseado no confisco monetário das cadernetas de poupança, lesando pequenos poupadores, a maioria pessoas físicas ou pequenos negociantes. Sua política de abertura às importações levou também muitas empresas nacionais à falência, pois escancarou repentinamente a economia nacional à competição internacional. A campanha eleitoral de Collor de Mello e o seu governo interrompido constituem-se num exemplo “menos sutil” que permite constatar a distância existente entre o discurso neoliberal e a sua prática. Collor, respaldado pelo trabalho de emissoras de televisão, revistas de circulação nacional e jornais, empregou explicitamente uma das táticas de atuação dos ideólogos trilateralistas: desviar intencionalmente a atenção do

público em geral das mudanças fundamentais presentes nos programas de ajuste estrutural das políticas públicas.<sup>134</sup> No caso do ex-presidente brasileiro o desvio de atenção era para o seu narcisismo: o *playboy* do *jet-ski*.

A experiência, o avanço das tecnologias e do conhecimento científico podem produzir hoje desvios de atenção muito mais sutis do que comumente se imagina. Collor de Mello, ainda que candidato fabricado pelas forças conservadoras durante a prorrogação do mandato do presidente José Sarney, não representou o “mocinho ideal” para conduzir as reformas estruturais desejadas pelo capital transnacional. Envolvido em inúmeros escândalos de desvios de verbas públicas, bem como de nepotismo político - sendo deposto por um processo de impedimento, em 1992 - faltava ao presidente-*playboy* legitimidade moral junto à população, aos credores externos e demais financistas internacionais para conduzir as políticas públicas nas diretrizes estabelecidas através dos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento. Conforme CHOSSUDOVSKY (1999): “[...] O escândalo político durante o governo de Fernando Collor de Mello teve um papel significativo na reestruturação do Estado brasileiro. O primeiro presidente a ser ‘eleito democraticamente’ marcou o fim da ditadura militar, bem como a transição para uma nova ‘democracia autoritária’ sob o controle direto dos credores e das instituições financeiras internacionais sediadas em Washington”<sup>135</sup>.

Segundo o referido autor, enquanto a opinião pública estava voltada para o escândalo P. C. Farias (ex-tesoureiro da campanha de Collor) envolvido em extorsão de dinheiro de empreiteiras da construção civil que tinham contrato com o governo (desvio de recursos públicos), longe dos olhos do público o segundo ministro da Economia de Collor, Marcílio Marques Moreira, ‘internacionalmente respeitado’, negociava a dívida externa com os credores internacionais, numa transação que aumentava substancialmente o ônus do serviço da dívida.<sup>136</sup> Mesmo após ter aprovado as medidas contidas no Plano Collor, lançado em 1990, pela questionável primeira

<sup>134</sup> Sobre o uso estratégico de campanhas de cooptação ideológicas, baseadas em análises simplistas e unilaterais de um fato, por parte da Comissão Trilateral, ver: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*

<sup>135</sup> CHOSSUDOVSKY, Michael. *Op. cit.*, p. 170.

<sup>136</sup> *Idem*, p. 170-171. Serviço da dívida é pagamento de juros mais amortizações.

ministra da Economia Zélia Cardoso de Mello, onde se previa a demissão de 360 mil funcionários públicos,<sup>137</sup> o congelamento das cadernetas de poupança como medida ingênua para controlar a inflação, o corte de gastos públicos e o achatamento dos salários, como forma de liberar o dinheiro necessário para o pagamento do serviço das dívidas interna e externa, o FMI não liberou ao governo brasileiro um empréstimo contingente de US\$ 2 bilhões aprovado em setembro de 1990. Havia dúvidas por parte do FMI de que as intenções e medidas adotadas pelo governo Collor produzissem ‘resultados satisfatórios’.<sup>138</sup> Sem a obtenção de novos empréstimos, inclusive para reembolsar os credores externos, o governo Collor empenhava-se em mostrar aos financistas internacionais que “era digno” de credibilidade. Embora adotando medidas exigidas pelo FMI, como demissão de funcionários públicos federais, achatamento dos salários, redirecionamento dos gastos públicos,<sup>139</sup> privatização de empresas estatais, derrubada das barreiras alfandegárias à importação, entre outras, não se pode esquecer que pairava sobre Fernando Collor de Mello, o presidente “*impichado*”<sup>140</sup>, dúvidas quanto à utilização de recursos públicos<sup>141</sup> em favor próprio e de terceiros. Nas denúncias sobre o caso P. C. Farias, havia indícios de que o dinheiro das extorsões das empreiteiras que tinham contrato com o governo federal havia sido desviado para contas bancárias fantasmas ou para pagar despesas pessoais da família do presidente.<sup>142</sup>

---

<sup>137</sup> Essa meta não foi atingida porque o Congresso Nacional não aprovou a emenda constitucional necessária para demitir os servidores públicos que haviam obtido estabilidade com a Constituição de 1988.

<sup>138</sup> Cf: *idem*, p. 172.

<sup>139</sup> Tanto Collor como o presidente Fernando Henrique Cardoso não falavam em redirecionamento dos gastos públicos, mas em “cortes nos gastos públicos”. Efetivamente, os cortes nos gastos públicos deram-se nas políticas sociais, vistas por esses governos como práticas de um Estado assistencialista, e no achatamento dos salários. O redirecionamento foi para envio de remessas aos credores externos, modernização e privatização de empresas estatais, financiamento da política de socorro a banqueiros em dificuldades, incrementação da política de importação e exportação. Enfim, foi para manutenção da atual política econômica.

<sup>140</sup> Menção ao linguajar popular que comumente atribui um final específico de nossa língua à um termo estrangeiro de uso corriqueiro, expressando assim certa resistência quanto à incorporação desses termos à língua materna.

<sup>141</sup> Aqueles que deveriam ser usados para manter e ampliar serviços de saúde (médico-odontológico-psicológica, remédios...), educação (bibliotecas, formação e aperfeiçoamento de professores, escolas em período integral...), creches, previdência social (amparo aos idosos...) para as classes populares, garantindo, assim, ao menos a vida biológica e social básica para os mais fracos...

<sup>142</sup> Cf: CHOSSUDOVSKY, Michael. *Op. cit.*, p. 170-175.

Para manter os compromissos firmados com o FMI, a política do governo Collor – Plano Collor (1990) e Terapia Econômica promovida por Marcílio Marques Moreira (1991-1992) – achatou abruptamente os salários, ocasionou um grande número de demissões (só em 1990, 200 mil), alastrou o desemprego e a pobreza pelo país, faliu um grande número de pequenas e médias empresas, aniquilou os programas sociais e empobreceu grande parcela das camadas médias da população, de acordo com CHOSSUDOVSKY (1999):

Os credores haviam imposto a desvalorização do cruzeiro e a inflação chegava a mais de 20% ao mês, principalmente em decorrência do “programa antiinflacionário” do FMI. A alta nas taxas de juros imposta por este ao Brasil em 1991 contribuíra para aumentar a dívida interna, bem como para atrair grandes somas de *hot money* e “dinheiro sujo” para o sistema bancário do Brasil. Lucros tremendos foram realizados por cerca de trezentas grandes empresas industriais e financeiras. Esses grupos foram amplamente responsáveis por “uma inflação vocacionada para o lucro”; a participação do capital no PIB cresceu de 45%, em 1980, para 66%, no começo da década de 1990. A “democracia” assegurara para as elites econômicas (aliadas aos credores internacionais) o que os regimes militares nacionalistas não haviam sido capazes de conseguir plenamente.

A “agenda oculta” do FMI consistia em apoiar os credores e, ao mesmo tempo, enfraquecer o governo central. Já haviam sido pagos US\$ 90 bilhões referentes aos juros da dívida durante os anos 80, um valor bastante próximo ao do total do principal (US\$ 120 bilhões). Cobrar a dívida, todavia, não era o principal objetivo. Os credores internacionais do Brasil queriam se assegurar de que o país permaneceria endividado por muito tempo e de que a economia nacional e o Estado seriam reestruturados em benefício deles (credores) por meio da contínua pilhagem dos recursos naturais e do meio ambiente, da consolidação da economia de exportação baseada na mão-de-obra barata e da aquisição das empresas estatais mais lucrativas pelo capital estrangeiro.<sup>143</sup>

Como observa o referido autor, no processo de negociação da dívida externa brasileira, Jório Dauster, principal negociador da dívida, por designação de Collor, em 1990 declarou que os pagamentos da dívida deveriam ser limitados à capacidade do Brasil de fazê-los. Em retaliação a essa declaração do governo brasileiro, o grupo consultivo dos 22 bancos comerciais liderados pelo Citicorp vetou o acordo de empréstimo do FMI, instruindo também os bancos multilaterais a não garantirem novos

<sup>143</sup> *Op. cit.*, p. 171, 172. “[...] *Hot money*: dinheiro de caráter especulativo que entra e sai com muita rapidez de um mercado” (*Idem*, p. 16). Segundo dados do Banco Central do Brasil, citados em ALMANAQUE ABRIL 1999, p. 47, em dezembro de 1991 a dívida externa brasileira era de US\$ 123,910 bilhões; em dezembro de 1992, US\$ 135,949; em dezembro de 1995, US\$ 159,256; em junho de 1998, US\$ 228,186 bilhões. Sobre a evolução da dívida externa brasileira, ver informações disponíveis em: <<http://www.cnbb.org.br/jubileu/cartaMalan.html>>; <<http://historianet.zip.net/main/conteudos.asp?conteudo=211>>; <<http://ecen.com/content/eee4/divida.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2001.

empréstimos para o Brasil, antes do pagamento dos atrasados do serviço da dívida que totalizavam cerca de US\$ 8 bilhões. Esse veto foi oficialmente sancionado pelo G-7 e respaldado pelo Tesouro dos Estados Unidos, que instruiu o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento para adiarem todos os novos empréstimos para o Brasil.<sup>144</sup> Essa decisão da corporação dos financistas internacionais, impossibilitou a rolagem da dívida externa pelo governo Collor, que entrou num círculo vicioso: o grupo consultivo que representava os bancos comerciais credores não permitia a liberação de novos empréstimos do FMI, necessários para reembolsar aqueles mesmos bancos comerciais. Ainda que o governo brasileiro tivesse satisfeito todas as condições impostas pelo FMI, o Brasil continuava na lista negra.<sup>145</sup> Nesse clima de tensão, a ministra Zélia Cardoso de Mello desentendeu-se com os financistas internacionais, sendo exonerada um mês depois, em maio de 1991. Também foi substituído Jório Dauster, o negociador da dívida, por Pedro Malan, consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ex-diretor-executivo do Banco Mundial e atual ministro da Fazenda do governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com o autor: “[...] A associação de mais de dez anos de Malan com o grupo de Washington e os laços pessoais de Marques Moreira eram fatores significativos para a evolução das negociações da dívida do Brasil na segunda parte do governo Collor”<sup>146</sup>.

Diante dessas circunstâncias, ainda que o presidente Collor tenha sido deposto, isso não significou a desvinculação da política nacional brasileira com os planos de reestruturação econômica patrocinados pelo FMI em favor dos credores externos e das corporações econômico-financeiras transnacionais. Pelo contrário, o que houve foi a readequação de representantes subservientes ao capital transnacional aos cargos políticos do governo central brasileiro, a começar pela permanência do ministro da Economia Marcílio Marques Moreira em seu cargo, mesmo após a expulsão de Collor da cadeira presidencial. O que houve foi a superação da hegemonia das elites nacionalistas pela burguesia nacional associada ao capital transnacional.

De acordo com CHOSSUDOVSKY (1999), o mandato transitório de Itamar Franco (1993-1994), vice-presidente de Collor de Mello, foi repleto de

---

<sup>144</sup> CHOSSUDOVSKY, Michael. *Op. cit.*, p. 173.

<sup>145</sup> *Idem*, p. 173.

<sup>146</sup> *Idem*, p. 173, 174.

contradições. Ao mesmo tempo que o governo federal tinha suas ações limitadas pelos acordos assinados entre o governo Collor e o FMI, onde se previa a demissão em massa de funcionários públicos, achatamento dos salários, cortes de gastos sociais, modernização tecnológica das empresas estatais estratégicas (ex.: telecomunicações, minas e energias, petróleo) e sua transferência ao capital estrangeiro, o presidente Itamar prometia aumentos de salários, baixa nos preços das tarifas públicas e modificação no programa de privatização. Conforme o autor:

As declarações populistas do novo presidente desagradaram tanto aos credores quanto às elites nacionais [já em franco processo de associação com o capital transnacional]. O FMI decidira ser muito mais rígido com o novo governo: três ministros da Fazenda foram indicados durante os primeiros sete meses do governo de Itamar Franco e nenhum deles foi amigavelmente endossado pelo FMI, que, nesse meio-tempo, enviara seus auditores para monitorar os progressos econômicos nos termos do acordo em vigor: as metas trimestrais para o déficit orçamentário não tinham sido atingidas (e não poderiam ser alcançadas sem emendas na Constituição).<sup>147</sup>

Os impasses entre o governo de Itamar Franco e o FMI continuaram bloqueando a liberação de novos empréstimos internacionais ao Brasil, dificultando sobremaneira a rolagem das dívidas externa e interna do país. No início de 1993, a missão do FMI em inspeção ao governo federal brasileiro, de acordo com CHOSSUDOVSKEY (1999), encontrou desorganizada a equipe econômica do Ministério. Fazia poucos dias que a pasta ministerial havia sido transferida para Eliseu Resende, terceiro ministro da Fazenda do presidente Itamar Franco. Enquanto o governo brasileiro se debatia com as sucessivas trocas de ministros para a área econômica, o FMI continuava com o mesmo pessoal que há alguns anos tratava dos planos de reestruturação econômica dos países prestatários. Segundo o referido autor, José Fajgenbaum, chefe daquela missão do FMI a Brasília, era o representante do capital transnacional que no início da década de 90 havia feito alusão à necessidade de reforma na Constituição Brasileira.<sup>148</sup> Em maio de 1993, menos de três meses após assumir o Ministério da Fazenda, Eliseu Resende foi demitido, sendo substituído pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que se encarregou de conduzir todas as reformas econômicas necessárias para adequar a economia nacional à configuração mundial. Segundo CHOSSUDOVSKEY (1999), a sociedade civil brasileira foi levada a acreditar que a desindexação salarial era o único meio de combater a inflação, tida como a grande

---

<sup>147</sup> *Id.*, p. 175.

<sup>148</sup> *Cf.*: CHOSSUDOVSKEY, Michael. *Op. cit.*, p. 176.

inimiga pública.<sup>149</sup> Em junho de 1993, o então ministro FHC apresentou seu programa de ajuste, de acordo com o autor:

[...] [FHC] anunciou cortes orçamentários de 50% na educação, na saúde e no desenvolvimento regional, enquanto apontava para a necessidade de revisões na Constituição nas próximas sessões no Congresso. Segundo sua proposta salarial – que foi aprovada no Congresso –, (*sic*) os salários podiam declinar (em termos reais) até 31%, representando uma ‘economia’ de US\$ 11 bilhões para os cofres públicos (e para os credores!).<sup>150</sup>

Nessa época, abatia-se sobre a população brasileira, em seu senso comum, a crença de que se o Brasil não se inserisse na economia globalizada, através da adesão imediata às reformas condicionadas pelos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento, morreríamos todos abraçados, afundados numa catástrofe econômica. No prefácio do texto *A banalização da injustiça social*, Christophe DEJOURS observa que a idéia de uma ameaça de derrocada econômica pairava também, nas décadas de 80 e 90 do século XX, sobre a França, país onde foram feitas as pesquisas do autor. De acordo com o autor, em nome da globalização econômica, divulgada pelas classes governantes e meios de comunicação de massa como a única forma de sobrevivência da nação e da garantia da liberdade, é que se justificavam os métodos cruéis contra os concidadãos, a fim de excluir os que não estavam aptos a combater nessa guerra econômica: os velhos que perderam a agilidade, os jovens mal preparados, os vacilantes, e a fim de exigir dos que estavam “aptos para o combate”, desempenhos sempre superiores em termos de produtividade, disponibilidade, disciplina e abnegação. Como observa DEJOURS (1999), o lema era: “[...] Somente sobreviveremos, dizem-nos, se nos superarmos e nos tornarmos ainda mais eficazes que nossos concorrentes”.<sup>151</sup>

Eleito presidente em 1994, Fernando Henrique Cardoso mostrou em seu primeiro mandato (1995-1998) possuir apoio para reenquadrar as políticas públicas brasileiras às diretrizes dos gestores da globalização econômica (FMI, Banco Mundial, BID, OCDE, OMC, G-7). Através de sua sutileza na manipulação da sociedade civil, mediante análises simplistas e baseadas apenas nas constatações aparentes dos fatos

<sup>149</sup> *Id.*, p. 172, 176, 177.

<sup>150</sup> *Idem*, p. 175-177.

<sup>151</sup> Cf: DEJOURS, Christophe. *Op. cit.*, p. 13 e *passim*. A idéia de advir a “inevitável catástrofe econômica” sobre os países que recusassem a aceitar os termos de inserção na interdependência econômica das nações já estava presente desde a década de 70 do século XX nos textos de ideólogos trilateralistas. Ver HINKELAMMERT, F. J. *Op. cit.*, p. 88, 89.

relacionados à crise econômica, Fernando Henrique Cardoso reforçava ser legítimo representante de toda a sociedade brasileira, uma vez que havia sido eleito por voto direto. Por essa ótica, sentia-se no direito de reenquadrar as políticas públicas nacionais à conjuntura econômica internacional até mesmo através de reedições sucessivas de medidas provisórias. Menosprezando, muitas vezes, a hierarquia legislativa, o texto Constitucional e os Poderes Legislativo e Judiciário, gerando, inclusive, uma crise entre o Executivo e os outros dois poderes e, particularmente, entre o Executivo e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Em meados da década de 90 do século XX, o Plano Diretor de Reforma do Estado, iniciado no governo Collor, necessitava ainda de uma readequação do texto constitucional à política de abertura comercial (redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias), de liberalização financeira (facilitação da entrada de capital estrangeiro na economia nacional), de desregulamentação dos mercados domésticos (minimização da intervenção do Estado Nacional na regulamentação do setor econômico-financeiro), de privatização das empresas públicas e de equilíbrio orçamentário (redirecionamento dos gastos públicos). Diretrizes condicionais dos organismos internacionais de colaboração para o desenvolvimento econômico. A reforma da Constituição Federal com vistas a atrair o capital estrangeiro e adaptar o país às exigências do capital transnacional foi assumida pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso como principal objetivo político. Dentre outras emendas, foram sancionadas nesse governo as quebras de monopólio do petróleo, das telecomunicações, do gás canalizado, da navegação de cabotagem e a reeleição para cargos executivos (prefeitos, governadores e presidente da República). Dentre outras medidas adotadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, estão a abertura comercial, a manutenção de altas taxas de juros no intuito de atrair e manter no país o capital externo (investidores, especuladores), a manutenção de uma política cambial que beneficia mais as importações em detrimento das exportações,<sup>152</sup> a

---

<sup>152</sup> Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do Brasil, no período de 1995 a 2001, o Brasil importou mais do que exportou, provocando déficit na balança comercial do país. O saldo comercial da balança, em bilhões de dólares, foi: -3,3 em 1995; -5,6 em 1996; -6,8 em 1997; -6,6 em 1998; -1,3 em 1999; -0,7 em 2000. De 1981 a 1994, o saldo da balança comercial foi positivo em todos os anos, sendo que nos últimos oito anos desse período, o saldo era de mais de dez bilhões de dólares positivo, por ano. Disponível em: <[http://www.mdic.gov.br/indicadores/Outras\\_Estatisticas/EvolucaoCEbrasileiro2001outurbro.xls](http://www.mdic.gov.br/indicadores/Outras_Estatisticas/EvolucaoCEbrasileiro2001outurbro.xls)> Acesso em: 30 nov. 2001.

modernização tecnológica e privatização de empresas estatais lucrativas, a privatização de rodovias federais, a eliminação da estabilidade no emprego dos servidores públicos, o aumento do tempo de contribuição previdenciária para aposentadoria, o arrocho salarial dos servidores públicos federais e demais trabalhadores, a redução do poder da Justiça do Trabalho, as alterações na legislação trabalhista, a criação de novos impostos (CPMF, por exemplo) e os cortes nos recursos destinados às políticas sociais (saúde, educação e previdência social)<sup>153</sup>. Algumas medidas pretendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, com vistas a diminuir o déficit público e aumentar a receita fiscal não foram aprovadas, ainda, pelo Poder Legislativo. Como exemplo têm-se a rejeição pelo Congresso Nacional da exigência de idade mínima para aposentadoria na iniciativa privada e a tributação dos benefícios previdenciários de aposentados e pensionistas.

A readequação da Constituição se dá mediante as Emendas Constitucionais (EC). As quatro primeiras Emendas Constitucionais foram inseridas no texto original em 1992 e 1993. Nos dois primeiros anos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1996) foram sancionadas onze EC. Na lógica do governo de Fernando Henrique Cardoso, não era ele quem deveria se adequar aos desejos populares contidos nas normas constitucionais, recentemente aprovadas, mas era a população quem deveria sucumbir à vontade das elites econômicas, representadas pelo governo federal, que menosprezava a Constituição Federal. Dessa forma, o governo de Fernando Henrique Cardoso ridicularizou a população que o elegeu.

---

<sup>153</sup> Sobre o pacote fiscal lançado em novembro de 1997 pelo governo federal brasileiro, ver palavra-chave *pacote fiscal* nas páginas da WEB. Disponível também em: <<http://www.dieese.org.br/esp/pacfisc1.html>>; <<http://www.pdt.org.br/ccardpct.htm>>; <<http://www.sindicato.com.br/artigos/pacote2.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2001. O acordo assinado em dezembro de 1998 entre governo federal brasileiro e o Fundo Monetário Internacional, previa a liberação gradativa de um empréstimo no valor de US\$ 41,5 bilhões mediante o cumprimento de metas econômicas por parte do governo brasileiro, como, por exemplo, a manutenção da política de valorização do câmbio, juros altos e abertura comercial. Sobre esse acordo, ver palavra-chave *acordo com FMI dezembro de 1998* nas páginas da WEB. Disponível também em: <<http://www.aec.com.br/aecom/cenario.asp?n=87>>; <<http://www.estadao.com.br/agestado/noticias/2001/set/14/225.htm>>. Sobre o Programa de Estabilidade Fiscal, anunciado pelo ministro da Fazenda do Brasil, em 28 de outubro de 1998, logo após as eleições que concederam ao presidente Fernando Henrique Cardoso o segundo mandato, ver informações disponíveis em: <<http://www.eco.unicamp.br/artigos/artigo79.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2001.

No caso da privatização das empresas estatais de telecomunicações, primeiramente elas foram reequipadas com modernas tecnologias sob a justificativa do governo federal de que “era preciso” torná-las “competitivas” e “atrativas”. Esse processo de modernização mediante a reequipação tecnológica das empresas de telecomunicações custou muito aos cofres públicos brasileiros, inclusive provocando déficit na balança orçamentária do país.<sup>154</sup> Déficit a ser suportado pelas camadas populares da sociedade que, às custas de perda de garantias trabalhistas, achatamento de salários e minimização das políticas sociais, arcaram com as ações de seus representantes políticos em favor dos grandes consórcios econômico-financeiros transnacionais.<sup>155</sup> Os custos da modernização tecnológica de empresas estatais, realizados por governantes políticos em favor de elites econômicas e arcados pelas camadas populares da sociedade, não se restringiram às empresas de telecomunicações. Os bancos estatais também passaram por semelhante processo. Um exemplo foi a recente privatização do Banco do Estado do Paraná (Banestado), onde o lance mínimo para aquisição do banco era aproximadamente 12 vezes menor que o valor gasto pelo governo estadual para sanear e modernizar o banco.

Através de uma política interna que desde o início mostrava sinais de recessão (como, por exemplo, demissão em massa, falência de pequenas e médias empresas, perda do poder aquisitivo dos salários, elevação dos índices de inadimplência, queda no consumo, corte nos gastos públicos, dentre eles os destinados à saúde pública e à educação, crescimento das atividades informais de trabalho – subemprego – empobrecimento das camadas populares) o governo de Fernando Henrique Cardoso sempre visou liberar recursos para o pagamento dos serviços (amortizações mais juros) da dívida externa, cumprindo compromissos firmados junto ao FMI e Banco Mundial, principalmente.<sup>156</sup>

A partir de 1995, após a adoção das políticas de muito maior ênfase neoliberal por parte do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o trabalho infantil, a mendicância, a desemprego, o subemprego, a delinqüência, a reincidência

---

<sup>154</sup>

Disponível em:

<[http://www.mdic.gov.br/indicadores/Outras\\_Estatisticas/EvolucaoCEbrasileiro2001outurbro.xls](http://www.mdic.gov.br/indicadores/Outras_Estatisticas/EvolucaoCEbrasileiro2001outurbro.xls)> Acesso em: 30 nov. 2001.

<sup>155</sup> Muitos países condicionaram a privatização de suas empresas estatais, leiloando-as no estado em que se encontravam. Cabia ao comprador modernizá-las e redirecioná-las.

<sup>156</sup> Ver CHOSSUDOVSKY, Michel. *Op. cit.*, p. 170-184, 299-303.

criminal e os motins nos presídios e reformatórios, aumentaram em consequência do alastramento da pobreza. Dados do censo 2000, gradativamente divulgados pelo IBGE,<sup>157</sup> permitem constatar, dentre outros indicadores sociais, o crescimento das favelas e o aumento da taxa de desocupação (desemprego aberto) entre as pessoas com idade economicamente ativa, na década de 90 do século XX.<sup>158</sup> Comentando dados do censo 2000, o jornal *Folha de S. Paulo* informou: “[...] O levantamento feito pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) contou 3.905 favelas no país, um número 22,5% maior do que o registrado nove anos antes. A região metropolitana de São Paulo detém a maior concentração de favelas. O Rio aparece em segundo lugar no ranking”<sup>159</sup>.

O governo federal não ignora essas informações levantadas pelos institutos de pesquisa a respeito da situação social da população. Aliás, utiliza-as como base para propor programas que visam mexer nas respectivas problemáticas. Exemplos dessa constatação são o Programa de Melhorias em Áreas Metropolitanas com Assentamentos Subnormais e o Programa Bolsa-Escola, patrocinados pelo governo federal.

O primeiro programa, anunciado em abril de 2001, foi derivado de uma pesquisa encomendada pelo governo federal, depois de ter sido revelado pelo IBGE o preocupante crescimento das favelas brasileiras na década de 90 do século XX. Essa pesquisa visava conhecer as principais queixas de moradores há pelo menos cinco anos

---

<sup>157</sup> O IBGE observou a seguinte ordem na divulgação dos resultados do Censo 2000: resultados preliminares, já divulgado em dezembro de 2000; sinopse preliminar, já divulgada em maio de 2001; e a divulgação dos resultados do universo pesquisado está prevista em duas etapas: a primeira, a partir de outubro de 2001, há a previsão da divulgação sobre as principais informações obtidas no censo, mediante um estudo de amostra, e até dezembro de 2002 está prevista a divulgação dos resultados mais completos e detalhados do censo 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao.shtm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>158</sup> De acordo com as notas sobre os indicadores sociais mínimos relacionadas ao censo 2000, o IBGE registra os seguintes valores da taxa de desocupação: em 1992, 6,5%; em 1993, 6,2%; em 1995, 6,1%; e em 1996, 6,9%. E a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 1999, realizada anualmente pelo IBGE, exceto nos anos em que ocorre o censo, indica a taxa de 9,9% de desemprego aberto, no Brasil, em 1999. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>159</sup> SALOMON, Marta. *Para favela, polícia assusta mais que tráfico*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 02 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtm>>. Acesso em 13 jun. 2001.

em favelas.<sup>160</sup> De acordo com a matéria *Para favela, polícia assusta mais que tráfico*,<sup>161</sup> a pesquisa acusou a discriminação, a polícia, a clandestinidade em que são forçados a viver e a falta de saneamento como principais queixas. Com base nesse levantamento, o governo federal anunciou, já em final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso,<sup>162</sup> o Programa de Melhorias em Áreas Metropolitanas com Assentamentos Subnormais, pelo qual, conforme a matéria *Programa garantirá lotes a favelados*,<sup>163</sup> o governo flexibilizou a lei do usucapião para permitir que moradores de favelas e sem-tetos regularizassem os terrenos ocupados há mais de cinco anos. Isso porque, na visão do governo, sem um título de propriedade do lote, na prática, o morador que não tem nem endereço está impossibilitado de adquirir bens num financiamento por falta de garantia.<sup>164</sup> Inicialmente o programa será limitado às favelas do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador, e conta com um investimento de cerca de R\$ 700 milhões por parte do governo federal, com contrapartida dos governos estaduais e municipais.<sup>165</sup> Nas palavras do assessor especial da Presidência da República, Wellington Moreira Franco, ao anunciar o Programa: “[...] Queremos uma verdadeira inclusão social”<sup>166</sup>. “Inclusão” num sistema econômico-político-social que força um número crescente de pessoas a construir seus barracos em morros, na beira de rios poluídos e em outras áreas de risco! Acaso há inclusão social mediante a simples concessão de título de propriedade desses

<sup>160</sup> Cf: *ibidem*; FARAH, Nicolau; FONA, Paulo. *Programa garantirá lotes a favelados*. Jornal do Brasil, 04 abr. 2001. Disponível em: *idem*. Acesso em: *idem*.

<sup>161</sup> SALOMON, Marta. *Op. cit.*

<sup>162</sup> Cf.: *idem*. No Brasil, os preparativos para o próximo pleito presidencial começam com muitos meses de antecedência. Às vezes são anos de antecedência.

<sup>163</sup> FARAH, Nicolau; FONA, Paulo. *Op. cit.*

<sup>164</sup> Conforme declaração do assessor especial da Presidência da República, Wellington Moreira Franco. *In: idem*.

<sup>165</sup> Cf: *ibidem*. Na cidade do Rio de Janeiro, diante da ameaça que o crescimento das favelas está causando nas áreas de interesse ambiental, a prefeitura iniciou a discussão de um programa para conter esse crescimento. Dentre as medidas discutidas estão a possível aquisição por parte da prefeitura de lotes e casarões para reassentamento de famílias carentes, a delimitação com cercas de favelas localizadas em áreas ecológicas – no Túnel Rebouças, no Rio Comprido, e em Paquetá, cercas de trilhos de ferro usados como estacas, interligados por cabos de aço, já foram instaladas em algumas favelas – o incentivo à denúncia por parte de antigos moradores de pessoas que intentarem construir seus barracos em local proibido e o restabelecimento da autoridade para coibir as invasões. Essa política municipal deverá ser discutida com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiador de um projeto denominado Favela-Bairro II. Cf: SCHMIDT, Selma; PONTES, Fernanda. *Cercas para frear as favelas*. O GLOBO, 29 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtml>>. Acesso em 13 jun. 2001.

<sup>166</sup> FARAH, Nicolau; FONA, Paulo. *Op. cit.*

espaços físicos suburbanos, ocupados há anos por pessoas que historicamente não tiveram uma rede pública que lhes proporcionasse proteção social?

O outro programa social patrocinado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, o Bolsa-Escola, objetiva mexer nas problemáticas do trabalho infantil e da evasão escolar. Regulamentado em maio de 2001, segundo o *Jornal do Brasil*, numa primeira etapa o programa Bolsa-Escola vai distribuir R\$340935,00 para 13207 famílias carentes responsáveis por 22 729 crianças de 6 a 15 anos e que cursam o ensino fundamental.<sup>167</sup> No entanto, como já observava a revista *Isto É* (2001): “[...] O projeto do governo bolsa-escola tende ao fracasso: dará R\$ 15 [por mês] às famílias carentes que mantiverem os seus filhos estudando. Somente em São Paulo, um menor pobre ganha cerca de R\$ 20 por dia trabalhando como ambulante”.<sup>168</sup>

Conforme as conseqüências sociais das políticas econômicas de ênfase neoliberal promovidas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foram sendo explicitadas, reforçou-se no Brasil a idéia de atribuir à educação escolar a função de reverter essas conseqüências,<sup>169</sup> sem se considerar, como observa BARRETO (1998), o peso relativo da educação, “[...] uma vez que fatores de ordem econômica, cultural, política e outros podem ter igual ou maior efetividade do que ela para desencadear as mudanças pretensamente desejadas”<sup>170</sup>. A título de exemplificação da referida constatação, na matéria *O pecado original*,<sup>171</sup> ao criticar as discrepâncias sociais decorrentes da concentração de renda existente no país, o articulista Miguel IGNATIOS (2001) acaba por enredar-se na traiçoeira associação simplista entre fornecimento de

<sup>167</sup> *Bolsa-Escola pagará R\$ 340 mil a 13 mil famílias até 30 de junho*. *Jornal do Brasil*, 08 jun. 2001. Disponível em: <<http://www.jb.com.br>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>168</sup> *ISTO É*. São Paulo, n. 1640, p. 22., 07 mar. 2001. Conforme o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em entrevista concedida à imprensa televisiva, o dinheiro será repassado às famílias carentes mediante a entrega de um cartão magnético às mães. Cartão magnético é um dos instrumentos mais utilizados atualmente para praticar as relações de consumo. Com medidas estratégicas como essas, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso procura dissimular as fragilidades do sistema capitalista apregoando estar promovendo a “inclusão social”, confundindo os mais incautos mediante a cooptação às lógicas do capitalismo.

<sup>169</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 25. A íntegra do relatório da UNESCO citado nos *PCN: ensino médio*, encontra-se no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, 2. ed., São Paulo, Brasília: Cortez, MEC/UNESCO, 1999.

<sup>170</sup> BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, 21.

<sup>171</sup> IGNATIOS, Miguel. *O pecado original*. *Tribuna da Imprensa*, 26 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

educação escolar e desconcentração de renda. Na argumentação de Viviane SENNA (2000), representante do Instituto Ayrton SENNA que desenvolve programas de aceleração da aprendizagem junto a crianças carentes, é possível perceber o que pensam nossas elites a respeito das desigualdades sociais existentes no país:

Temos três desafios: economia competitiva, sociedade mais justa e democrática. Para dar conta deles, é necessária a educação de qualidade, pois os três desafios começam em sala de aula. Quando compreendi a natureza estratégica da educação como política de desenvolvimento econômico, social e político, considerei que todas as ações do Instituto Ayrton Senna tinham de convergir para ela. Deveríamos contribuir para que a educação tivesse condições de ser desenvolvida, ajudando o País a superar seu tríplice desafio. Mais do que distribuir renda, precisamos distribuir educação.<sup>172</sup>

Nos PCN, a idéia de atribuir à educação escolar a função de reverter as desastrosas conseqüências sociais da globalização econômica,<sup>173</sup> idéia patrocinada pelos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, PNUD), é assumida pelo governo federal<sup>174</sup> através da sistematização de objetivos gerais para a educação básica que incumbem as áreas ou disciplinas escolares de “[...] inserir cidadãos no mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo da cultura”<sup>175</sup>. Inserção que se daria, de acordo com os PCN, mediante o desenvolvimento de valores, “competências e habilidades” dos estudantes, capazes de transformá-los em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos.

Diante das circunstâncias, no contexto da política econômica e social promovida pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, é possível dizer que os programas sociais desse governo, dentre eles os educacionais, servem apenas como

---

<sup>172</sup> SENNA, Viviane. *Op. cit.*, p. 175.

<sup>173</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 15-21; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, *Op. cit.*, p. 25, 67.

<sup>174</sup> Ver BRASIL. MEC/UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*; e BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Ambos os documentos argumentam em favor da questionável conciliação entre competitividade e equidade.

<sup>175</sup> Vide BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*, v. 3, p. 29; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática*, p. 28; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p.34, 68 e *passim*; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 21, 44, 59, 74 e *passim*; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 21, 24, 25, 112 e *passim*.

paliativos para “mexer” nas problemáticas mais explícitas da caótica situação social do país. O alastramento da pobreza, em nosso país, é consequência das causas necessárias à expansão do capital, como, por exemplo, a mercantilização das esferas sociais (saúde, educação, previdência, infra-estrutura), a demissão de trabalhadores em decorrência da substituição da força de trabalho por novas tecnologias<sup>176</sup> e da facilidade de especular no mercado financeiro, e o achatamento dos salários da grande maioria dos trabalhadores do mercado formal. Nesse último caso, na fase da globalização econômica, o achatamento salarial não é empregado de forma homogênea para toda a classe trabalhadora formal. Há os setores identificados pelos governos e por representantes de grandes corporações econômico-financeiras como “estratégicos”, que continuam recebendo aumento. Isso porque o distanciamento entre os salários das bases e os salários recebidos no topo da hierarquia estatal e da hierarquia produtiva constitui-se numa *estratégia* para a continuidade do funcionamento do sistema capitalista, uma vez que os beneficiados economicamente passam a zelar pela observação das normas, colaborando assim com a “manutenção da ordem”.<sup>177</sup> Não interferindo efetivamente nas causas que geram o alastramento da pobreza e que empurram um número crescente de crianças, jovens e adultos para o subemprego, a clandestinidade, a mendicidade e a criminalidade, essas políticas econômicas de ênfase neoliberal ao mesmo tempo que procuram promover o assentamento no território brasileiro do sistema capitalista, em sua fase da globalização econômica, aceleram também a explicitação das fragilidades do sistema. Fragilidades essas que o governo de Fernando Henrique Cardoso procura estrategicamente dissimular através de seus programas sociais paliativos e de seus discursos ambíguos, como os PCN, por exemplo.

Nas atuais circunstâncias econômico-sociais brasileiras, um número crescente de desocupados e subempregados (expropriados das condições que lhes permitiriam praticar os valores sociais – comprar, vender, financiar, consumir, produzir, por exemplo – ou seja, expropriados da remuneração proveniente de um trabalho,

---

<sup>176</sup> Equipamentos microeletrônicos, telecomunicantes e informáticos: processadores de texto, *fax*, *notebooks*, celulares, *scanners*, rapidíssimas mini-impressoras, correio eletrônico, *paggers*, CD-ROMs, *softwares*, dentre outros. Ver DREIFUSS, René Armand. *Op. cit.*, p. 43.

<sup>177</sup> A respeito do processo estratégico de colaboração com o sistema, em sua fase neoliberal, ver DEJOURS, Christophe. *Op. cit.*

entendido aqui não como a práxis humana, mas como prática produtiva,<sup>178</sup> e da rede de seguridade social) voltam-se contra fundamentos do sistema capitalista: a propriedade privada e as instituições que dão sustentação a tal sistema (escolas, bancos, sistema penitenciário, Estado, por exemplo). Agindo de maneira isolada, a rebeldia reforça os valores do capitalismo, mediante a afirmação do poder de polícia. Agindo de maneira organizada, forçam a derrubada de um muro que dá sinais de estar prestes a cair. É o limite entre a barbárie e a transformação social. DE MASI (1999), afeito à idéia de que o comunismo perdeu, mas o capitalismo não venceu, conclama à reflexão da necessidade de se “[...] arregaçar as mangas e mexer-se para projetar um novo modelo de vida e de trabalho que, nascendo dos despojos dos outros dois, enriqueça com humildade e os ultrapasse com coragem”<sup>179</sup>. Para o autor, o comunismo demonstrou saber distribuir a riqueza, mas não saber produzi-la, e o capitalismo demonstrou saber produzi-la, mas não distribuí-la, e nem distribuir eqüitativamente o trabalho, o poder e o saber.<sup>180</sup>

Em suma, as transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas no Brasil, desde o final da década de 70 do século XX, em especial a partir da crise da dívida externa, em 1979, a saída negociada do regime militar, em meados da década de 80 do século XX, e a conseqüente abertura política para a democracia -- com a elaboração inclusive de uma nova Constituição Federal (1988) -- fomentaram o anseio das camadas populares pela transformação nas injustas relações sociais vigentes no período da ditadura militar. Anseio que, no período da transição democrática, tomou conta da comunidade educacional organizada,<sup>181</sup> levando-a a se empenhar na aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um novo Plano Nacional de Educação e novas diretrizes curriculares para o sistema educacional brasileiro.

---

<sup>178</sup> KUENSER, Acacia Zeneida. *O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. In: *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, n. 70, Campinas: Cedes, 2000, p. 36, 37.

<sup>179</sup> DE MASI, Domenico. *Op. cit.*, p. 15, 16.

<sup>180</sup> *Ibidem*.

<sup>181</sup> Ver BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 8, 9.

Decorrentes do progressivo dismantelamento das relações produtivas características do período industrial (com o setor de serviços sobrepondo-se à produção de bens industrializados, a substituição por máquinas e equipamentos dos trabalhadores que realizavam atividades físicas e intelectuais passíveis de redução à uma rotina, a tercerização da força de trabalho, a flexibilização no modo de produção, a orientação para o consumo sobrepondo-se à orientação para o produto, a ascensão do mercado financeiro, a progressiva intelectualização das atividades produtivas, o número crescente de mulheres no mercado de trabalho, dentre outros apanágios da transição) os novos valores sócio-culturais emergentes (como, por exemplo, a valorização da subjetividade, das emoções, da estética, da qualidade de vida, da funcionalidade, do pragmatismo, dentre outros) estimularam uma nova concepção de ensino e educação, entre os trabalhadores da educação brasileira, bem como a necessidade de se rediscutir a função da escola. Progressivamente foi se generalizando a idéia da educação como um processo contínuo que se dá ao longo de toda a vida de uma pessoa, no viver e conviver na sociedade. De acordo com essa nova concepção, a educação escolar centraliza-se na relação entre conhecimento a ser transmitido, sujeito que ensina e sujeito que aprende, inseridos num determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. Assim, a partir de então, não era mais apenas o conteúdo a ser ensinado que estava implicado no processo ensino-aprendizagem, mas também o modo de ensiná-los (as metodologias) e o contexto em que se dá esse processo. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se ampliava a concepção de educação, permanecia no meio educacional organizado a convicção de que o saber veiculado pela escola poderia instrumentalizar as massas populares para a transformação das injustas relações sociais vigentes.

No contexto de progressiva extinção dos postos de trabalho (que no Brasil decorreu da abertura das fronteiras nacionais à expansão das corporações econômico-financeiras transnacionais, da demissão de funcionários públicos, da falência de pequenas e médias empresas, da facilidade de especular no mercado financeiro, da progressiva automação e informatização das tarefas produtivas rotineiras e das novas formas de gerenciamento do processo produtivo) a idéia de educar para a cidadania ganhou gradativamente um maior número de adeptos no meio educacional.<sup>182</sup> Coerente

---

<sup>182</sup> Ver BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 12.

com a nova concepção de educação que se formava, o contexto econômico-social indicava que a profissionalização técnico-específica tornara-se incondizente com o contexto produtivo. Conforme BARRETO (1998), de início, a perspectiva de cidadania abordada nas propostas curriculares estaduais e municipais que iam sendo elaboradas no Brasil, a partir da década de 80 do século XX, relacionava-se particularmente ao direito de participar do exercício do poder político através do voto. A intenção era a de oferecer aos estudantes esclarecimentos sobre a organização sociopolítica do país nas diferentes esferas de governo, a estrutura partidária e os processos eleitorais.<sup>183</sup> Conforme consta na exposição da autora, apenas poucas propostas curriculares consideravam também “[...] outras formas de organização através das quais se veicula a participação política, como as sindicais e as comunitárias, estas últimas girando em torno de reivindicações locais”<sup>184</sup>.

Na medida em que avançava no meio educacional brasileiro e no meio legislativo a discussão sobre o novo papel da educação (educar para a cidadania) e sobre a função que a escola deveria desempenhar no contexto democrático (questão teórica ainda não solucionada), ficava mais evidente o confronto entre as posições político-sociais antagônicas,<sup>185</sup> cada qual com uma ênfase própria para os termos *cidadania* e *democracia*.<sup>186</sup> A tensão nessa correlação de forças rompeu-se quando o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso tomou para si a tarefa de “conciliar” as condicionalidades exigidas pelo capital transnacional (representado pelos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento – FMI, Banco Mundial e BID – pelos credores externos e pela corporação de financistas internacionais) e as disputas políticas internas. Essa falsa conciliação deu-se com o governo atropelando as discussões e transformando termos fundamentais como *cidadania* e *democracia* em conceitos universais.<sup>187</sup> No campo educacional, os novos paradigmas internacionais colocavam, já no início da década de 90 do século XX, a educação como eixo das

---

<sup>183</sup> *Ibidem.*

<sup>184</sup> *Ib.*

<sup>185</sup> *Vide* SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, p. 151-162.

<sup>186</sup> *Id.*, p. 12-16.

<sup>187</sup> *Ver* SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, p. 191-193.

transformações produtivas, estabelecendo a competitividade e a equidade como diretrizes a serem seguidas pelos países latino-americanos.<sup>188</sup>

Exemplos dessa estratégia de conciliação retórica de interesses opostos, estratégia freqüentemente utilizada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, são a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os PCN.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Senador Darcy Ribeiro, assumido pelo governo federal em detrimento do projeto proposto por segmentos da sociedade civil organizada, sofreu as devidas readequações a fim de sintonizar-se com a política educacional pretendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e atenuar as resistências da oposição.<sup>189</sup> Sancionada como Lei Federal nº 9394/96, em dezembro de 1996, essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, juntamente com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, sob a coordenação do MEC, forneceu o enfoque e os fundamentos legais para a Reforma Educacional Brasileira que adviria nos anos seguintes. Conforme SAVIANI (1998), em diversos momentos o MEC influenciou a elaboração do texto de Darcy Ribeiro e empenhou-se diretamente na sua aprovação.<sup>190</sup> Um documento mais recente do MEC *Educação para todos: avaliação da década*,<sup>191</sup> permite constatar que a política educacional promovida pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso esteve em conformidade com as diretrizes recomendadas pelos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento.

Nos PCN, a idéia de atribuir à educação escolar a função de se adequar às atuais necessidades do setor produtivo e reverter as preocupantes conseqüências sociais do modelo econômico globalizado é estruturada em duas etapas principais. Primeiro, o governo federal responsabiliza a educação escolar, vigente nos períodos da ditadura militar e da transição democrática, pela exclusão social de um grande número de

---

<sup>188</sup> Cf: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 17. Ver também no documento *Educação para todos: avaliação da década* (MEC/INEP, 2000), os comentários sobre as diretrizes acordadas na Conferência Internacional de Educação para Todos, patrocinada pela UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL e PNUD, e realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

<sup>189</sup> SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, p. 160, 161, 162.

<sup>190</sup> *Idem*, p. 162.

<sup>191</sup> MEC/INEP, 2000.

peças, alegando ele que a inadequação entre o conhecimento veiculado pelas escolas públicas e as transformações sociais é que teria forçado a evasão escolar dos alunos oriundos das camadas populares, agravando suas situações sócio-econômicas.<sup>192</sup> Segundo, a partir dessa interpretação simplista do contexto social, o governo federal incumbiu as escolas de transformar os estudantes brasileiros em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos, missão que, na ótica míope do governo, seria atingida através do empenho dos trabalhadores das diversas áreas ou disciplinas da educação básica (nível infantil, fundamental e médio) em desenvolver nos estudantes os valores, “as competências e as habilidades” dispostas nos PCN.

Capacidades individuais voltadas à autonomia, ao raciocínio abstrato, à criatividade, ao desenvolvimento do pensamento sistêmico, dentre outras que aparecem relacionadas nos PCN, no atual contexto das relações produtivas, em progressivo processo de intelectualização das atividades, constituem-se em requisitos para que um maior número de pessoas façam parte do exército de reserva de mão-de-obra utilizável<sup>193</sup>, tendo em vista a exigência, por parte dos empregadores, de maiores requisitos educacionais para preenchimento dos cargos disponíveis no mercado.<sup>194</sup> Formação do cidadão crítico e participativo nas relações políticas eram objetivos defendidos pela comunidade educacional organizada desde o período da transição política. Solidariedade e autonomia, entendida como posse das condições que permitam romper os laços de dependência, são reivindicações históricas das camadas pobres em

<sup>192</sup> Vide BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 19, 25, 47; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 28, 29, 31, 36, 37, 124, 125 e *passim*; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 13.

<sup>193</sup> Marx consagrou a expressão *exército de reserva* ao tratar da formação do exército industrial de reserva disponível. Ver MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. II, seção VII, cap. XXIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

<sup>194</sup> Ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, p. 46-50; BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*, p. xv e *passim*; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 17, 18. Nos PCN: *ensino médio* essas competências e habilidades sejam justificadas como “condições para o exercício da cidadania num contexto democrático” (p. 24).

seu anseio pela transformação nas injustas relações sociais vigentes na sociedade capitalista. Dessa forma, o texto dos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e dos *PCN: ensino médio* servem para conciliar retoricamente os anseios das camadas populares com a economia de mercado característica da globalização econômica, no processo de readequação das políticas educacionais brasileiras à conjuntura internacional. Essa conciliação retórica de interesses opostos dá, para o senso comum, a sensação de estar havendo empenho do governo no processo de transformação social. No entanto, a mudança é apenas aparente e serve para camuflar o conflito existente entre as classes da sociedade capitalista. Sendo assim, os PCN prestam-se precipuamente para cooptar os trabalhadores da educação mediante a confusão ideológica. Conforme BARRETO (1998):

O discurso das [do respeito as] diferenças e da autonomia é, porém, um discurso ambíguo no âmbito das democracias contemporâneas. Ele evoca, de um lado, a questão da equidade, quando pleiteia um tratamento diversificado aos diferentes grupos sociais em vista dos seus distintos *backgrounds* – isso porque se recusa a admitir a pretensa homogeneização embutida no bojo da igualdade formal, que tem servido para mascarar a prevalência de vantagens ligadas a condições de dominação e poder nas sociedades. Presta-se, de outro, a legitimar a competição entre os múltiplos interesses particularistas, o que convém às sociedades em que as leis do mercado têm prevalecido sobre quaisquer outros parâmetros de organização social, e, nesse caso, os interesses dos grupos minoritários são os que maiores dificuldades encontram para se fazer valer.<sup>195</sup>

Embora a obtenção de um segundo mandato presidencial, iniciado em 1999, tenha se dado em meio a circunstâncias questionáveis, o fato é que juntamente com seus ministros estratégicos Pedro Malan (Fazenda)<sup>196</sup> e Paulo Renato Souza (Educação)<sup>197</sup>, Fernando Henrique Cardoso conseguiu o tempo necessário para continuar se empenhando na salvaguarda, no território brasileiro, dos interesses dos

<sup>195</sup> BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Op. cit.*, p. 20.

<sup>196</sup> A burocracia financeira internacional procura garantir cada vez mais que os ministros da Fazenda estejam ligados a grandes firmas de investimento e bancos comerciais. Cf: CHOSSODOVSKY, Michael. *Op. cit.*, p. 13 e *passim*. Ver *curriculum vitae* do ministro, disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/institucional/malan1.html>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

<sup>197</sup> Ver *curriculum vitae* do ministro, disponível em: <[http://www.mec.gov.br/organiza/galeria/gl\\_min50.shtm](http://www.mec.gov.br/organiza/galeria/gl_min50.shtm)>. Acesso em 13 jun. 2001. A sólida formação científica, racionalidade política e associação desses senhores com os organismos financeiros internacionais em épocas anteriores não nos deixam dúvidas de que sabem muito bem a que vieram, o que fazem e a quem servem. E por conhecerem as suas *reais* funções é que continuam apregoando estratégica e conscientemente o que as camadas dominadas desejam que fosse realidade, e realizando o que as elites que eles representam desejam ver efetivado na realidade.

credores externos e dos grupos ligados ao capital transnacional.<sup>198</sup> Alberto MICHEO (1977) já observara em seu artigo que, sobretudo depois que os Estados Unidos assumiram a vanguarda do mundo capitalista, a escolha dos candidatos aos governos não é deixada à espontaneidade popular: “[...] Um grupo de potências econômicas, que aglutinam os melhores cérebros do momento, traça desde então as linhas políticas que favorecem seus interesses e garantem os meios necessários para o êxito do candidato que melhor os encarne”<sup>199</sup>. O Projeto para a década de 80 do século XX, do Conselho de Relações Exteriores dos Estados Unidos, por exemplo, partindo da análise sobre a conjuntura internacional da época e sobre as características do tipo de sistema internacional desejado para aquela década, visava fornecer diretrizes que pudessem manter a crise no sistema capitalista central sob controle, superando-a e afastando-a, se possível, para sempre.<sup>200</sup> De que forma, e às custas de quem?

No Brasil, da Reforma do Estado, iniciada nos primeiros anos da década de 90 do século XX e assumida pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, derivaram as Reformas Administrativa (gradativamente aprovada), a Educacional (implantada a partir de 1996) e a da Previdência Social (iniciada em 1998) como medidas *necessárias* para reajustar as políticas internas às diretrizes de instituições internacionais de colaboração ao desenvolvimento (FMI, Banco Mundial, BID, OMC, OCDE, G-7). Dessa forma, a Reforma Curricular brasileira, iniciada oficialmente com a promulgação dos PCN, a partir de 1997, e enquanto parte integrante da Reforma Educacional, constituiu-se, como anteriormente afirmado, numa medida consonante com a política de inserção do país na macroeconomia, com vistas a facilitar a expansão capitalista internacional no território brasileiro.

<sup>198</sup> Recentemente, num jornal da manhã da rádio CBN (início do mês de abril/2001), frente às pressões da oposição para que sejam investigadas as sucessivas denúncias de corrupção no governo federal, o presidente Fernando Henrique Cardoso recorreu a sua costumeira justificativa para afastar articulações políticas que não correspondam com os interesses das classes dominantes. Disse o presidente que a abertura de um processo de investigação de corrupção no governo federal era uma “ameaça à estabilidade econômica”. Estabilidade econômica do país? Estabilidade econômica dos interesses de quais grupos? Essa declaração de FHC nos remete a duas alternativas: Ou o presidente está blefando com a “tradicional” ameaça de catastrofismo econômico, ou seu governo está empenhado em trabalhar para assegurar grandes lucros a especuladores capitalistas, que ao menor sinal de risco de perda retiram seus capitais (“investimentos”) do país. Ou ainda, e o que é pior, as duas hipóteses juntas.

<sup>199</sup> MICHEO, Alberto. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>200</sup> Cf: SHOUP, Laurence H.; MINTER, William. *Op. cit.*, p. 45, 46 e *passim*.

## CAPÍTULO II – A DESEJADA TRANSFORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

### 2.1) O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Na apresentação dos PCN para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, com apelo individualizante, situa os professores como os principais agentes das transformações desejadas pelo governo federal na situação educacional do país: “[...] O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar, você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada”<sup>1</sup>. Na carta ao professor que se encontra no documento introdutório aos PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o Ministro da Educação Paulo Renato Souza declara: “[...] é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”<sup>2</sup>. Diante do desejo expresso por transformações no sistema educacional brasileiro, desejo ressaltado ao longo dos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e dos *PCN: ensino médio*, cabe questionar: que tipo de transformação o governo federal desejaria? O que significaria essa ‘transformação positiva’ ansiada pelo Ministro? Para essa compreensão, o modo como foram elaborados os PCN pode fornecer alguns indícios,

---

<sup>1</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 10.

<sup>2</sup> \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 5. Ver também \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 11.

uma vez que o tipo de transformação almejada não é explicitado claramente nos documentos ora analisados. Todavia, no documento introdutório aos PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, é mencionado que encarar a educação escolar como fator preponderante para as transformações sociais é uma forma simplista de analisar o papel a ser desempenhado pela escola, mas não se poderia negar, segundo consta, sua importância na construção da democracia.<sup>3</sup>

Na sociedade capitalista, em qualquer época em que as transformações nas relações produtivas impliquem em transformações políticas e culturais, esse quadro é acompanhado de uma reforma educacional que objetiva dar conta das novas demandas feitas pela vida social. Isso se dá porque, paulatinamente, essas transformações econômicas, políticas e culturais que acontecem no meio social redefinem as concepções de sujeito e sociedade. A redefinição dessas concepções acaba por implicar na reorientação da função social da escola e da educação. E como consequência direta da reforma educacional está o estabelecimento de referenciais curriculares que buscam viabilizar os objetivos e fins determinados pela nova legislação educacional, produto de embates entre os diversos grupos interessados em manter a hegemonia na área. Assim, não se pode menosprezar a forma como são encaminhados os redirecionamentos das políticas públicas, dentre elas as educacionais, uma vez que o encaminhamento vai confirmar na prática essa e não outra concepção de sociedade, sujeito e cidadão, como observa CURY (1996):

Desafio permanente para qualquer democracia é a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação 'dirigentes e dirigidos'. Desafio permanente para todos é o grau de flexibilidade dos dispositivos normativos para que não impeçam a crítica e a criatividade.

Nesse sentido, deve-se afirmar que, em uma democracia, o produto almejado deve ser contido no próprio processo de produção de uma norma ou mesmo das normas que visem regulamentar um princípio geral.<sup>4</sup>

Contudo, não se pode afirmar que a educação praticada nos estabelecimentos escolares se dá tal qual encontra-se disposta nas orientações oficiais.

---

<sup>3</sup> \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 42.

<sup>4</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental*. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Op. cit.*, p. 237. Grifos nossos. Esse texto de CURY foi publicado anteriormente na *Revista Brasileira de Educação*, Anped, nº 2, pp. 4-17, jul/ago. 1996. (*Idem*, p. 233).

Até porque, em geral, essas orientações são resultado de reuniões de dirigentes – ainda que assessorados por renomados profissionais da educação, ainda que baseados na consulta geralmente superficial ao meio educacional - e não do consenso obtido em diversas instâncias de participação organizada, desde os momentos iniciais do processo de elaboração, de toda a comunidade educacional e dos demais segmentos sociais interessados na questão curricular. Sobre a proposta curricular dos estados brasileiros para o seu respectivo sistema de ensino, BARRETO (1998) argumenta:

Os guias, ou propostas curriculares, produzidos no âmbito das secretarias estaduais de educação têm servido como referência às escolas estaduais, municipais e particulares dos respectivos estados. Embora oficiais, essas orientações não se revestem de um caráter de obrigatoriedade, cabendo às escolas certa margem de autonomia na sua adoção e interpretação. Tal autonomia é exercida na prática, mais em virtude de um largo distanciamento entre as prescrições escritas e as escolas, do que de uma deliberação expressa dos estabelecimentos de ensino e de seu corpo docente, visto que a maioria dos professores sequer chega a tomar contato direto com as propostas.<sup>5</sup>

Dessa forma, como observa SACRISTÁN (1994), uma inovação em termos de currículo, feita de forma burocrática e não amplamente participativa, não chega à prática. Portanto, não há como ocorrer mudanças substanciais em termos de currículo escolar e de formação dos egressos. O que ocorre sim, como argumenta o professor, é a assimilação de novos jargões (ex.: transversalidade em substituição à interdisciplinaridade) por parte da grande maioria dos professores e a redução das reformas educacionais a grandes cerimônias que despertam expectativas que não se cumprem, causam mais movimentos do que mudanças e criam a imagem de que existe uma política educacional.<sup>6</sup> O que ocorre sim é a preservação das estruturas vigentes no sistema educacional, ainda que o discurso contido nas orientações curriculares possa ser progressista e realmente inovador, como observa SAVIANI (1999):

---

<sup>5</sup> Ver BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Op. cit.*, p. 5, 6. No Brasil, o conhecimento do professor a respeito da legislação que regulamenta a sua prática profissional geralmente se dá de forma mediada pelos livros didáticos, colegas, reuniões, jornais, revistas e televisão.

<sup>6</sup> Conforme entrevista concedida pelo professor SACRISTÁN à revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* (n. 221, 1994), traduzida por Jandira Oliveira Fraga, e reproduzida em *EDUCAÇÃO & REALIDADE. Op. cit.*, p. 213-227. O professor Sacristán é um dos críticos da implantação de currículo nacional na Espanha, na década de 80 do século XX. De acordo com *EDUCAÇÃO & REALIDADE*, a experiência da reforma curricular espanhola serviu de base para a elaboração dos PCN.

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados.<sup>7</sup>

Na década de 80 do século XX, a crise da dívida externa, o fim da ditadura militar, a abertura para a democracia e outras transformações sociais do período, colocaram para governo e sociedade civil brasileira a necessidade de reformular as políticas educacionais e, conseqüentemente, as diretrizes curriculares da educação nacional, em especial devido ao empobrecimento dos conteúdos e de seus significados no sistema público de ensino do país.<sup>8</sup> No campo educacional, num primeiro momento da transição democrática (meados da década de 80), houve a tentativa de se construir os novos rumos educacionais permitindo-se a participação de segmentos sociais interessados na área. Como, por exemplo, os trabalhadores da educação, ainda que tenham ficado de fora outros importantes segmentos implicados na questão educacional, como pais, alunos, entidades representativas da classe dos trabalhadores e movimentos sociais existentes. Isso pode ser percebido nas reformas curriculares de alguns estados, na segunda metade da década de 80 do século XX, na apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, nas discussões realizadas nas escolas sobre o Plano Decenal para a Educação, no início da década de 90 do século XX.

Essas articulações regionais culminaram na realização de vários fóruns da comunidade educacional organizada a fim de discutir e encaminhar o projeto de LDB apresentado à Câmara. Em meio aos embates entre conversadores e progressistas pelo texto do novo projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em meados da década de 90 do século XX, o processo de discussão e elaboração da nova LDB foi “atropelado” autoritariamente pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e

---

<sup>7</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, p. 41.

<sup>8</sup> Cf: ÁVILA, Ivany Souza; MOLL, Jaqueline. *Op. cit.*, p. 242.

concluído às pressas por um relator de renome nacional, o Senador Darcy Ribeiro.<sup>9</sup> No momento em que se proclamava a volta à democracia<sup>10</sup>, repentinamente segmentos sociais tiveram estrangulada a sua participação na elaboração da nova lei de educação nacional em vez de se estender a participação para a sociedade civil de modo geral, como era esperado para um processo de redemocratização. Na seqüência foram apresentados pelo governo federal, através do MEC, diversos decretos, portarias e regulamentos instituindo uma reforma educacional que provocou movimentos na estrutura do ensino brasileiro (Por exemplo: extensão dos programas de ciclos básicos e correção de fluxo para o ensino fundamental do país, extinção dos cursos técnico-profissionalizantes de nível médio, implantação de processos de avaliação centralizada dos cursos de ensino fundamental, médio e superior, implantação de cursos profissionalizantes de nível pós-médio, dentre outras mudanças). Como parte integrante dessa reforma, foram publicados, a partir de 1997, os PCN com intuito de orientar os novos currículos para as escolas brasileiras.

Consta no documento introdutório aos PCN para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, que inicialmente a versão preliminar dos PCN foi submetida, em 1995 e 1996, a um processo de discussão em âmbito nacional, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores.<sup>11</sup> Tendo sido afirmado ainda que a discussão da proposta preliminar foi estendida a inúmeros encontros regionais, sob coordenação das delegacias do MEC nos Estados da federação, dos quais participaram professores do ensino fundamental, técnico de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério.<sup>12</sup> Dessas consultas à comunidade educacional, segundo o referido documento, foram colhidos pareceres, análises críticas e sugestões que contribuíram

---

<sup>9</sup> SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, p. 196-199; KUENZER, Acacia Zeneida. *Op. cit.*, p. 21.

<sup>10</sup> Sobre o sentido neoliberal do termo democracia, ver GENTILI, Pablo A. A. *Pedagogia da democracia mínima: o consenso como simulacro*. In: \_\_\_\_\_. *A falsificação do consenso*, p. 40-65.

<sup>11</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 17.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

para a reelaboração dos documentos curriculares.

Na carta ao professor, constante nos *PCN: ensino médio*, o Ministro da Educação Paulo Renato Souza afirma que esses documentos curriculares “[...] são o resultado de **meses** de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país”<sup>13</sup>. Nesse mesmo documento, ao comentar o processo de trabalho que culminou na versão final dos *PCN: ensino médio*, consta que a primeira versão da proposta de reforma curricular do Ensino Médio “[...] foi elaborada pelo então diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, professor Ruy Leite Berger Filho, e pela coordenadora do projeto, professora Eny Marisa Maia”<sup>14</sup>. Segundo os *PCN: ensino médio*, professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa atuaram como consultores especialistas na primeira etapa do processo de elaboração da proposta de reforma curricular, sendo organizadas, na seqüência, reuniões entre a equipe técnica de coordenação do projeto e representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação para discutirem os textos que fundamentavam as áreas de ensino.<sup>15</sup> O texto menciona que deveriam ser realizados debates nos Estados, coordenados pelos professores-representantes, para análise crítica do material e apresentação de novas questões e/ou sugestões de aperfeiçoamento dos documentos.<sup>16</sup> Após essa primeira etapa, conforme consta, os documentos foram submetidos à apreciação dos Secretários de Estado, em reuniões específicas organizadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), ampliando-se o debate através da “[...] participação dos consultores especialistas em diversas reuniões nos Estados e pela divulgação dos textos de fundamentação das áreas entre os professores de outras universidades”<sup>17</sup>. Duas reuniões nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro foram realizadas com professores das redes públicas, escolhidos aleatoriamente, no intuito de verificar a compreensão e receptividade, em relação aos documentos produzidos.<sup>18</sup> Essas reuniões, segundo consta, acusaram “índices de aceitação muito

<sup>13</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 11.

Destaque nosso.

<sup>14</sup> *Idem*, p. 17.

<sup>15</sup> *Ib.*

<sup>16</sup> *Cf: ib.*

<sup>17</sup> *Id.*, p. 17, 19.

<sup>18</sup> *Id.*, p. 19.

satisfatórios”, o que levou os coordenadores da reforma curricular do ensino médio concluir que a proposta era adequada ao cotidiano das escolas públicas.<sup>19</sup> De acordo com os *PCN: ensino médio*:

O projeto foi também discutido em debates abertos à população, como o organizado pelo jornal *Folha de São Paulo* no início de 1997. Neste debate, do qual participaram os sindicatos de professores, a associação de estudantes secundaristas, representantes de escolas particulares e outros segmentos da sociedade civil, o professor Ruy Leite Berger Filho apresentou a proposta de reforma curricular, que obteve dos participantes uma aprovação consensual.<sup>20</sup>

Em apenas alguns meses de trabalho, seria possível a um grupo de especialistas conhecer profundamente as condições de funcionamento e peculiaridades das escolas brasileiras e de seus contextos econômico-político-cultural, para a partir daí organizar uma discussão sobre um referencial curricular nacional? Como é possível obter-se tão rapidamente o consenso da “população” sobre a reestruturação curricular do sistema educacional do país inteiro? Que tipo de consenso seria esse?

Já na fase final dos trabalhos de elaboração da reforma curricular do ensino médio, após discussões internas entre os dirigentes, a equipe técnica de coordenação do projeto e os professores consultores, o documento produzido foi apresentado aos Secretários de Educação das Unidades Federadas e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação para emissão do respectivo parecer.<sup>21</sup> Conforme consta nos *PCN: ensino médio*, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a relatora indicada pelo Conselho, professora Guiomar Namó de Mello, e professores consultores especialistas trabalharam integradamente na elaboração do parecer nº 15/98, da Câmara de Educação Básica (CEB). Tal parecer foi aprovado em 01 de junho de 1998, seguindo-se a elaboração da Resolução CEB/CNE nº 03/98 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Os documentos das áreas de conhecimento foram elaborados pelos professores especialistas e submetidos à apreciação de consultores no intuito de aperfeiçoarem os textos.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> *Ibidem.*

<sup>20</sup> *Ib.*

<sup>21</sup> *Ib.*

<sup>22</sup> *Cf: id.*, p. 19.

Na introdução ao Parecer CEB nº 15/98, percebe-se que a discussão sobre a reforma curricular do ensino médio ficou restrita a um círculo, tendo a Câmara de Educação Básica cumprido o papel de corroborar com a proposta elaborada pelo MEC. No entanto, a Câmara foi cautelosa em explicitar que cabia ao MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), responder pela qualidade técnica da proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, suavizando, logo a seguir, a crítica implícita nessa afirmação através da costumeira “jogada de confetes”: O estudo procedido pelo MEC, “[...] bem como os especialistas que o realizaram, foram colocados à disposição da CEB, propiciando uma rica fonte de referências”<sup>23</sup>.

Sobre o processo de elaboração dos *PCN: ensino fundamental*, a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia, ao comentar os referidos PCN, elogia os procedimentos seguidos no seu preparo, concebendo-os como uma “[...] manifestação do espírito democrático, participativo e valorizador da autonomia que deveria caracterizar a educação de base no país”<sup>24</sup>. Conforme a referida Pró-Reitoria:

Os PCN foram elaborados a partir das práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação, dos dados sobre o desempenho dos alunos e da experiência curricular de outros países. Durante dois anos, em 1995 e 1996, a proposta foi exaustivamente examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Desse trabalho, resultaram nada menos que 700 pareceres. A partir deles, os documentos originais puderam ser referidos, chegando-se, assim, à versão atual.<sup>25</sup>

Já a professora Helena Ponce MARANHÃO da Universidade Federal do Rio de Janeiro, observa que a versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental* destinada aos primeiros ciclos desse nível de ensino foi divulgada, em dezembro de 1995, com o objetivo de consultar instâncias educacionais e educadores. A professora levanta suspeitas quanto a forma como o MEC encaminhou a proposta de reforma curricular para o ensino fundamental, em especial quanto à marginalização dos professores da rede pública atuantes nesse nível de ensino na discussão e confecção da proposta.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> *Ver idem*, p. 59.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www2.proex.ufu.br/paran/pcn.html>>. Acesso em: 24 jun. 200

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> MARANHÃO, Helena Ponce. *A diversidade e seus sentidos nos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/1201t.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

Outros autores, no entanto, oferecem com maior precisão fatos relacionados ao modo como o MEC encaminhou a elaboração dos PCN.

Conforme Antônio Flávio Barbosa MOREIRA (1996), o processo que originou a versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental* iniciou-se no final do ano de 1994, antes da posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso:

A equipe que iria trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a idéia de instituir um currículo nacional no Brasil. Procurou-se avaliar, a partir das opiniões dos especialistas brasileiros e dos representantes estrangeiros, as vantagens e os problemas envolvidos nessa instituição. Encomendou-se, também, à Fundação Carlos Chagas, uma análise das propostas curriculares dos estados brasileiros, que pudesse oferecer fundamentos para o trabalho que se iniciaria após a posse do novo Presidente.<sup>27</sup>

De acordo com o autor, durante o ano de 1995, uma equipe constituída por professores de escolas e não de universidades, ligados fundamentalmente à *Escola da Vila* (que, segundo a revista *Educação & Realidade*, é uma escola privada que atende à elite paulistana)<sup>28</sup> situada em São Paulo, responsabilizou-se pela elaboração dos PCN. Essa equipe estava sob a consultoria do professor espanhol César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona e um dos principais teóricos implicados na reforma educativa da Espanha. Segundo MOREIRA (1996), no início de 1996, após a finalização da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*, aproximadamente 400 professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em educação receberam tal versão para exame e parecer. Conforme o autor, a partir do primeiro semestre de 1996, foram realizadas discussões com professores de diferentes estados do país visando oferecer subsídios para a reformulação e melhoria dos PCN.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Os parâmetros curriculares nacionais em questão*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 10. Sobre a análise dos currículos de alguns estados brasileiros realizada por equipe coordenada pela Fundação Carlos Chagas, a pedido do Ministério da Educação e do Desporto, em 1995, com vistas a subsidiar a elaboração dos *PCN: ensino fundamental*, ver BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Op. cit.*

<sup>28</sup> EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 199. Sobre a Escola da Vila, ver <<http://www.vila.org.br>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

<sup>29</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Op. cit.*, p. 10.

Fernando BECKER, um dos professores solicitados a emitir o devido parecer a respeito da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*, questiona nesse mesmo parecer a improvisação e o exíguo tempo disponível para realizar essa tarefa. Conforme o professor BECKER (1996): “[...] Pode-se objetar que os PCN estão sendo repassados para serem avaliados – individualmente? – por essas instituições. Pergunto: em que condições? Com que tempo? Com que preparo? Com que improvisação!!! PCN é coisa muito séria para ser avaliada, individualmente, durante apenas um mês!”<sup>30</sup>. Áttico CHASSOT (1996), outro parecerista, comenta que através do envio da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental* (documento introdutório e currículos das diferentes áreas) a professores, especialistas e instituições de ensino, para o MEC “[...] se iniciava o necessário processo de discussão com professores do Ensino Fundamental, especialistas da Universidade, Secretarias Municipais e Estaduais e a sociedade civil em geral”<sup>31</sup>. Em seu parecer, o autor critica a forma como o Ministério da Educação pretendia obter o consenso em relação à tal proposta curricular.

No artigo de MOREIRA (1996), pode-se constatar que o MEC deixou de fora do processo de elaboração dos *PCN: ensino fundamental* muitos segmentos sociais ligados à questão curricular, tais como: as instituições científicas, as universidades, o grupo de trabalho (GT) de currículo da ANPEd, que vinha há tempo discutindo a questão curricular, e teóricos que vinham criticando as experiências de currículo nacional realizadas em outros países. No parecer da Faculdade de Educação da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (1996), uma das faculdades a emitir o parecer solicitado pelo MEC a respeito da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*, encontra-se também outras vozes que ficam inexplicável e notavelmente ausentes desde os momentos iniciais do processo de elaboração dos *PCN: ensino fundamental*. São elas: as dos professores e professoras de primeiro grau, as dos sindicatos dos trabalhadores, as dos movimentos sociais dos diversos grupos dominados, as das associações científicas. Conforme tal parecer, a esses segmentos, quando muito, estaria relegado certa participação na fase de implementação dos PCN. O registro da ausência de outros segmentos sociais além da comunidade educacional no

---

<sup>30</sup> Parecer de Fernando BECKER. *Corações e mentes*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 262.

<sup>31</sup> Cf. Parecer de Áttico CHASSOT. In: *idem*, p. 266.

processo de elaboração dos *PCN: ensino fundamental* é destacada pelos elaboradores do referido parecer, já que para esses professores “[...] a discussão sobre um Currículo Nacional ultrapassa de muito o restrito círculo dos especialistas em educação, em currículo e ensino das diversas disciplinas”<sup>32</sup>. Na indagação dos pareceristas da Faculdade: “[...] Como deixar de fora essa multiplicidade e diversidade de vozes e ainda assim ter uma referência curricular nacional comum?”<sup>33</sup>

Para os pareceristas da Faculdade de Educação da UFRGS, as inúmeras explicitações detalhadas feitas nos documentos parciais que compunham a primeira versão dos *PCN: ensino fundamental*, assim como as condições sob as quais estavam sendo feita sua implantação, não caracterizavam simples parâmetros, entendidos como princípios gerais a serem seguidos por currículos elaborados localmente, mas um verdadeiro e completo Currículo Nacional, ou até mesmo um grande e nacional Plano de Ensino.<sup>34</sup>

Diante do exposto, pode-se dizer que novamente se fez presente na reforma curricular brasileira da década de 90 do século XX, a histórica fragmentação entre o pensar e o fazer, entre o conceber e o executar. Nesse sentido, BECKER (1996) observa:

Como custa aprender a lição! Mais uma vez passa-se a um grupo de especialistas – os componentes que eu conheço são de indiscutível competência – que, supostamente, sabem o que e como se deve ensinar e aprender em todo o território nacional, a tarefa de definir ‘parâmetros curriculares nacionais’, marginalizando de um processo de tamanha importância toda uma comunidade brasileira de educadores que se expressam em diferentes instituições: Faculdades de Educação, Programas de Pós-Graduação em Educação, ANPED (*sic*), ENDIPE, etc.<sup>35</sup>

Em *A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública*,<sup>36</sup> os autores ressaltam que, no Brasil, sucessivamente as reformas curriculares fracassam. Nas reformas de 1960 (Lei nº 4024/61) e 1970 (Lei

<sup>32</sup> *Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. In: idem*, p. 235.

<sup>33</sup> *Idem*, p. 236.

<sup>34</sup> *Ver idem*, p. 233.

<sup>35</sup> BECKER, Fernando. *Op. cit.*, p. 262.

<sup>36</sup> DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*. Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe...>](http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe...). Acesso em: 08 mai 2001.

5692/71), conforme os autores, os fracassos decorreram basicamente da ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento, da falta de uma política ‘agressiva’ de formação de professores e de recursos humanos em geral, da ausência de uma política de adequação do espaço e da infra-estrutura pedagógica, da inexistência de uma política editorial que superasse o passado, do descompromisso social dos professores com a mudança, uma vez que geralmente os professores foram tomados como recursos e não como agentes nas propostas, da inviabilização das propostas pelo fato de possuírem financiamento (externo) em seus processos de elaboração sem as devidas verbas suplementares para os processos de implementação e manutenção. Os autores cogitam que o mesmo destino pode estar reservado à atual reforma curricular do Ensino Médio, em especial pela falta de recursos na continuidade das propostas concebidas. Conforme os autores:

[...] os movimentos reformistas de 1960 e 1970 tiveram financiamento externo no processo de elaboração. Nessas reformas, em geral, as equipes foram bem remuneradas e contaram com o apoio de assessores estrangeiros. Entretanto, o processo de implementação e manutenção das propostas não contou com verbas suplementares que garantissem a continuidade. O mesmo pode acontecer na atual reforma curricular do Ensino Médio.<sup>37</sup>

Após algumas considerações a respeito da questionável viabilidade de adoção de um currículo nacional, o texto de MOREIRA (1996) procura despertar reflexões sobre quais os motivos que levaram o processo de elaboração dos PCN ser deixado a cargo de uma equipe selecionada pelas autoridades do MEC, com predomínio de professores ligados a uma mesma problemática educacional – a *Escola da Vila*, em São Paulo – deixando de considerar os trabalhos e as experiências de outros excelentes professores de outros estados do país, deixando de garantir a participação de número significativo de professores e professoras de diferentes sistemas escolares do país.<sup>38</sup> Por fim, esse autor conclui perguntando se, ainda naquela época, haveria disponível um espaço no processo de elaboração dos PCN para realmente se incorporar as contribuições levantadas nos pareceres e nas discussões realizadas a respeito da temática: “[...] Dada a impossibilidade de se voltar atrás e desencadear um processo de

---

<sup>37</sup> *Idem.*

<sup>38</sup> Cf. MOREIRA, Antônio Flávio. *Op. cit.*, p. 16.

fato democrático, resta indagar se e como as críticas e as sugestões que se façam [fizessem] serão [seriam] consideradas a ponto de mudar significativamente ao menos alguns dos rumos previstos”<sup>39</sup>. Essa preocupação também incomodava CHASSOT (1996), que suspeitava se o MEC realmente utilizaria seu parecer como subsídio à revisão e aperfeiçoamento da proposta curricular. Conforme esse parecerista: “[...] Quando, em 1º de março de 1996, assinei meu parecer, senti-me como aquele missivista que manda uma carta para a sessão do leitor de um jornal e sabe que ela não será publicada, ou no máximo, servirá para mostrar a transparência e isenção do jornal, mas que nada vai mudar no objeto do protesto”<sup>40</sup>.

No mesmo sentido da interpretação realizada pelo professor MOREIRA a respeito da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*, foi o parecer da Faculdade de Educação da UFRGS:

[...] o processo que levou à elaboração dos PCN, além de ignorar e deixar de fora as múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre essa questão, preferiu privilegiar um número extremamente reduzido de especialistas e consultores/as. Mesmo na restrita comunidade educacional que o Ministério da Educação decidiu ouvir existem muito mais discordâncias e diversidades do que aquelas que estão supostas no número restrito de pessoas que participou da elaboração da política curricular ora analisada.<sup>41</sup>

De acordo com esse parecer, era tão grande o grau de certeza e autoridade do grupo que elaborou a primeira versão dos *PCN: ensino fundamental*, que o processo de “discussão nacional” mencionado pelos elaboradores de tal proposta curricular estava limitado a apenas duas ações: enriquecer e ampliar os textos previamente elaborados pela equipe de especialistas.<sup>42</sup> Estando, portanto, conforme constata o parecer em questão, impossibilitada qualquer modificação substantiva nos “proclamados flexíveis parâmetros curriculares”.<sup>43</sup> Por não ter havido um processo de elaboração dos PCN de fato comum e nacional, a proposta de parâmetros curriculares nacionais do MEC, segundo o parecer, não teria o direito de reivindicar para si as qualidades de *currículo comum e nacional*. Uma proposta de currículo nacional que teve como único modelo uma experiência educacional particular e localizada, bem

<sup>39</sup> *Idem*, p. 17.

<sup>40</sup> *Cf.* CHASSOT, Áttico. *Op. cit.*, p. 265.

<sup>41</sup> Faculdade de Educação da UFRGS. *Op. cit.*, p. 235.

<sup>42</sup> *Idem*, p. 236.

<sup>43</sup> *Cf.* *ibidem*.

como resultado de um processo baseado na opinião de um grupo restrito e limitado de especialistas, poderia, conforme o parecer, ser caracterizada “[...] como uma idéia bastante particular, uma possibilidade entre muitas outras, sobre o que deve ser um currículo nacional”<sup>44</sup>, contudo, jamais poderia ser considerada a única proposta possível de currículo nacional como pretendia o documento curricular. Na opinião dos elaboradores do referido parecer: “[...] Temos dúvidas, como dissemos anteriormente, sobre a necessidade e a desejabilidade de um Currículo Nacional. Admitindo, entretanto, que devemos ter um tal Currículo, achamos que a tarefa de estabelecê-lo não pode ser relegada a um grupo limitado e restrito de especialistas, seja em currículo em geral, seja no ensino de disciplinas específicas”<sup>45</sup>.

Se no processo de elaboração dos *PCN: ensino fundamental* não houve a ampla participação dos segmentos sociais implicados na questão curricular, ficando os trabalhos de propositura restrito a um círculo formado principalmente por especialistas e autoridades governamentais ligadas à política educacional da União, Estados e Municípios, a improvisação foi mais notadamente acentuada no processo de elaboração dos *PCN: ensino médio*, que teve o foco de seu conteúdo no parecer nº 15/98, da Câmara de Educação Básica (CEB). Isso pode ser constatado inclusive na questionável qualidade da parte introdutória aos *PCN: ensino médio*, composta de uma sucinta e simplista relação entre desenvolvimento tecnológico, globalização econômica e o papel que a educação deve desempenhar na sociedade atual, ali denominada sociedade tecnológica, bem como de um agrupamento das legislações pertinentes: LDB nº 9394/96, Parecer CEB nº 15/98 e Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Até mesmo a relatora, professora Guiomar Namó de Mello, menciona no referido parecer que a proposta ministerial de reforma curricular do ensino médio necessitava de “maior fôlego”, incumbindo-se de propiciar esse “fôlego” através de seu parecer:

---

<sup>44</sup> *Ib.*

<sup>45</sup> *Idem*, p. 235.

Os princípios pedagógicos discutidos na quarta parte [refere-se ao item sobre as “diretrizes para uma pedagogia da qualidade” constante no referido parecer] visam a traduzir o que já estava presente na proposta ministerial, dando indicações mais detalhadas do tratamento a ser adotado para os conteúdos curriculares. Da mesma forma, as áreas apresentadas para a organização curricular não diferem substancialmente daquelas constantes do documento original, ainda que antecedidas por considerações psicopedagógicas de maior fôlego.<sup>46</sup>

Dessa forma, a discussão geral a respeito da melhoria da qualidade do ensino médio brasileiro presente nos *PCN: ensino médio* encontra-se predominantemente no parecer da relatora que baseou-se, segundo consta, no estudo procedido pelo próprio MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); nas contribuições escritas, comentários, sugestões, indicações bibliográficas; na contribuição dos conselheiros; no Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio, organizado pelo Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação (CONSED), em colaboração com a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1996; nas contribuições, críticas e sugestões da comunidade educacional brasileira apresentadas nas duas audiências públicas organizadas pelo CNE; na reunião de trabalho com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino estaduais; nas diversas reuniões, seminários e debates em que a versão do texto em discussão foram apresentadas e apreciadas.<sup>47</sup> Conforme a relatora:

Em todas essas oportunidades, a participação solidária de muitas entidades educacionais foi decisiva para aprofundar a fundamentação teórica dos pressupostos e princípios presentes tanto no documento original do MEC, quanto no presente parecer. Entre essas entidades, situam-se a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), o CONSED, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de Ensino Médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), a SEMTEC, as escolas técnicas federais.

À presença qualificada de tantas instituições da comunidade educacional no debate que antecedeu este parecer, deve ser acrescida a contribuição individual e anônima de inúmeros educadores brasileiros, cujos trabalhos escritos, sugestões, críticas e questionamentos ajudaram no esforço de realizar a maior aproximação possível entre as recomendações normativas e as expectativas daqueles que, em última instância, serão responsáveis pela sua implementação.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 59.

<sup>47</sup> *Idem*, p. 60.

<sup>48</sup> *Id.*, p. 60, 61.

Atualmente, após a promulgação da versão final dos *PCN: ensino fundamental* e dos *PCN: ensino médio*, pode-se conferir razão àqueles que duvidaram *a priori* se haveria espaço para mudanças substantivas nas respectivas propostas curriculares em relação às suas versões preliminares. Algumas críticas e sugestões levantadas através das reuniões consultivas e dos pareceres, serviram mais para fornecer coerência interna aos documentos curriculares do que para introduzir mecanismos de modificação das condições sob as quais trabalham as instituições escolares brasileiras.<sup>49</sup> Para exemplificar essas constatações, na versão final dos *PCN: ensino fundamental* foi incorporada ao texto uma análise, ainda que superficial, do contexto histórico e manteve-se a deficiência e até mesmo ausência de definição sistemática e efetiva de uma política de qualificação permanente e continuada dos professores e do sistema educacional. Deficiência e ausência essas apontadas por alguns pareceristas,<sup>50</sup> contudo, acatada superficialmente na versão final dos *PCN: ensino fundamental*. O que o MEC fez nesse sentido de definir diretrizes para a carreira de magistério foi fragmentar a discussão separando-a dos PCN,<sup>51</sup> que além de não introduzir mecanismos que se garanta a formação permanente e continuada do corpo docente não define diretrizes para uma política de carreira e remuneração para o magistério, tampouco meios que permitam melhorar progressivamente as condições de funcionamento das escolas. Como

<sup>49</sup> Conforme os *PCN: ensino fundamental*, o processo de elaboração dos PCN para esse nível de ensino consistiu “a princípio, na elaboração de documentos, em versões preliminares, que foram analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas foram incorporadas aos documentos, compondo sua versão final”. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 51.

<sup>50</sup> Veja, por exemplo, os pareceres a respeito da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 239, 256 e *passim*.

<sup>51</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 17. Sobre as Diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, ver Parecer CEB 10/97 e Resolução CEB 3/97. Disponível em: <<http://www.fiep.org.br/dcn.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001. Atente para as divergências entre a CEB e o MEC na elaboração do definitivo parecer e resolução a respeito do assunto, com o MEC exercendo sua autoridade impositiva na definição das diretrizes, cabendo à Câmara de Educação Básica o papel de corroborar com o encaminhamento desejado pelo governo federal, através do MEC. Aliás, essa é a marca distintiva da política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso: submeter as instâncias da sociedade civil a uma posição consultiva e pressionar até que o consenso desejado pelas elites se traduza nas legislações. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, ver Parecer CEB 1/99 e Resolução CEB 2/99. Disponível em: <<http://www.fiep.org.br/dcn.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

observa SACRISTÁN (1994), “[...] a política não deve ter o objetivo de mudar o que os homens são [...], mas as instituições da comunidade em que vivem; ou seja, o que a política deve procurar são melhores condições para que mudem”<sup>52</sup>.

Diante desse quadro, é necessário questionar se os PCN poderiam servir efetivamente para melhorar a qualidade do sistema educacional brasileiro, propósito fundamental pelo qual o governo federal, através do MEC, justifica o seu estabelecimento,<sup>53</sup> que qualidade seria essa e a cargo de quem estaria a tarefa de melhoria da qualidade educacional.

## 2.2) A qualidade educacional desejada nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Segundo consta nos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e nos *PCN: ensino médio*, os principais responsáveis na “empreitada” de superar o fracasso escolar, preocupação predominante nos *PCN: ensino fundamental*, e obter a educação de qualidade desejada pelo governo federal, seriam aqueles que trabalham nas escolas, em especial os professores,<sup>54</sup> e fundamentalmente mediante o estabelecimento de “estratégias didáticas mais adequadas”.<sup>55</sup> Conforme os *PCN: ensino fundamental*: “[...] A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução”<sup>56</sup>. Como variáveis para percorrer “o caminho com sucesso”<sup>57</sup>, os *PCN: ensino fundamental* ressaltam a qualidade da intervenção do professor sobre o aluno ou grupo de alunos, os materiais didáticos, horários, espaço, organização e estrutura das classes, a seleção de conteúdos e

<sup>52</sup> EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 219.

<sup>53</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 5, 13, 19 e *passim*.

<sup>54</sup> Ver *idem*, p. 9, 10, 105 e *passim*.

<sup>55</sup> *Idem*, p. 105.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> Cf: *ib.*

a proposição de atividades; a abordagem curricular de temas socialmente relevantes (os temas transversais); o conhecimento das condições sócio-econômico-culturais em que vivem os alunos; o respeito à diversidade étnico-cultural da população a ser atendida; o acolhimento escolar aos alunos, em especial os oriundos das camadas mais pobres da sociedade, porque são esses que possuem a trajetória escolar mais conturbada; a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada aluno; a proposição de atividades que façam sentido para os estudantes; a socialização dos alunos com o âmbito escolar, em especial os provenientes das camadas pobres; a utilização do contexto sócio-cultural do aluno como ponto de partida para a prática pedagógica; a explicitação aos alunos da metodologia de ensino a ser seguida e os objetivos a serem alcançados; o oferecimento das aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos (segundo os *PCN: ensino fundamental*: leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas, valores, conceitos, atitudes, “competências e habilidades”); o envolvimento da comunidade local e dos pais no trabalho escolar, em especial através da construção conjunta do projeto educativo (político-pedagógico) de cada escola; a adoção de mecanismos de promoção automática escolar; dentre outras variáveis. Nos *PCN: ensino médio*, as diretrizes que apontam para “uma pedagogia da qualidade” são: a valorização da identidade, diversidade e autonomia; o desenvolvimento de competências e habilidades básicas; a formação geral e preparação básica para o trabalho; a superação de um ensino compartimentalizado e descontextualizado. Sendo considerado o professor como “protagonista mais importante” da presente proposta curricular mediante sua apreensão.<sup>58</sup>

Enquanto, nos *PCN: ensino fundamental*, permeia o texto dos documentos introdutórios o paradoxo de melhorar a qualidade do sistema educacional brasileiro restringindo as ações dos elaboradores à propositura relativa aos fatores intra-escolares, nos *PCN: ensino médio* essa preocupação aparece já superada. Nos *PCN: ensino médio* foi entendida por “proposta curricular contemporânea” aquela que procura adaptar o sistema educacional às demandas sociais decorrentes da revolução tecnológica

---

<sup>58</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 11, 74-102, 104, 114 e *passim*.

e da globalização econômica, através da assimilação das quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.<sup>59</sup> Dessa forma, é possível dizer que, desde o início do processo de elaboração dos PCN, aos elaboradores dos referenciais para “aumentar a qualidade” da educação brasileira estava restrito (estrategicamente ou não) o papel de criarem mecanismos intra-escolares para “solucionar” o fracasso escolar mais explícito (como, por exemplo, as taxas de repetência, evasão e a distorção idade/série, no ensino fundamental, que segundo o governo federal contribuem para o aumento dos gastos públicos)<sup>60</sup> e adaptar o sistema educacional nacional aos novos rumos educacionais internacionais.<sup>61</sup>

Nos *PCN: ensino fundamental* é reconhecido que para o fracasso escolar concorrem outros fatores de ordem sócio-econômico-cultural, como a extrema concentração de renda existente no país, por exemplo, e não apenas a conturbada relação entre escola-aluno.<sup>62</sup> É reconhecido ainda que a obtenção da qualidade desejada no sistema educacional brasileiro deva ser um esforço conjunto de órgãos governamentais, comunidades e equipes escolares e empreendido em diversas frentes, tais como: políticas de valorização dos professores, melhoria das condições de trabalho e de salário, investimentos na qualificação docente, criação de mecanismos de formação inicial e continuada em serviço, avaliação continuada em serviço, garantia de jornadas com tempo disponível para atividades relacionadas ao trabalho docente, condições para

<sup>59</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, 15, 16, 23-37. Conforme SACRISTÁN (1994), a “idéia de aprender a aprender é um slogan vazio se não se leva em consideração o que se aprende. Os novos meios, é verdade, divulgam muitas coisas; mas também vulgaridade, mediocridade e manipulação”. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 223. A respeito da relação entre educação escolar e mídia, ver também BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental introdução...*, p. 120, 137, 153, 154.

<sup>60</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 26, 89; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 29-31.

<sup>61</sup> *Ibidem*; BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 15, 60.

<sup>62</sup> Essa questão está mais enfatizada no documento introdutório aos PCN para os dois últimos ciclos do ensino fundamental. Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 22, 33 e *passim*; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 31, 38, 42, 114-117, 120, 123, 125, 127 e *passim*.

que os professores possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e a respeito das condições sócio-econômico-cultural de seus alunos, melhoria das condições física das escolas, dentre outras frentes.<sup>63</sup> Todavia, nos *PCN: ensino fundamental*, esses fatores sócio-econômico-políticos são relegados a um plano secundário para poder centralizar a proposta de reforma curricular nos fatores intra-escolares relacionados à problemática do fracasso escolar e à falta da qualidade desejada. Conforme os *PCN: ensino fundamental*:

[...] se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.<sup>64</sup>

Ao tratar da evasão escolar, uma das faces do fracasso do sistema educacional, nos *PCN: ensino fundamental*, é reconhecido que essa problemática possui diversas causas internas e externas ao ambiente escolar. No entanto, é entendido ali que a falta de ambientação escolar dos estudantes que se evadiram, pobres em sua grande maioria, é o fator determinante dos demais fatores externos que influenciam o processo de evasão. Tal raciocínio traz implicitamente em seu bojo, a tentativa de responsabilização da educação escolar pelas mazelas sociais. Conforme os *PCN: ensino fundamental*:

[...] A permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira: órgãos governamentais, comunidades e equipes escolares. Embora as causas de não permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> Cf: \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 38, 42, 43 e *passim*.

<sup>64</sup> Ver \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 13, 14.

<sup>65</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 42.

Os elaboradores dos PCN limitam-se a mencionar a existência de “múltiplas” causas que concorrem para a evasão escolar, mas não avançam na explicitação dessas causas que não são apenas a herança social da ditadura militar, como quer fazer acreditar os PCN,<sup>66</sup> mas também é a política econômica e social condicionada pelos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento e acatada pelo governo federal brasileiro desde o início da década de 90 do século XX. Essa política que agravou a concentração de renda<sup>67</sup>, aumentou as desigualdades sociais, reforçou a violência nas famílias, nas escolas, nas polícias e nas relações sociais de modo geral e forçou um número cada vez maior de crianças e jovens - para não falar ainda dos adultos, dos chefes de família - a subempregar-se, mendigar, recolher lixo, vender bugigangas nos semáforos, entregar drogas, roubar e prostituir-se.<sup>68</sup> Essa política que forçou um número crescente de crianças e jovens a relegarem suas obrigações escolares a um plano secundário na luta pela sobrevivência biológica, ainda que o governo federal teime em mascarar as estatísticas sociais. Dessa forma, o discurso simplista e generalizador dos *PCN: ensino fundamental* acaba por mascarar as causas do fracasso escolar, responsabilizando às escolas pela evasão dos estudantes pobres e pelo seus estados de miserabilidade, uma vez que, na lógica contida nos PCN, a escola não forneceu os conhecimentos necessários para que cada qual pudesse se esgueirar pelas brechas do sistema econômico-político-social vigente, na luta pela sobrevivência. Ao mencionar fatores importantes implicados na questão curricular, mas não explicitar suas relações de causa e efeito, os elaboradores dos PCN acabaram por conceber muito mais uma ideologia (no sentido de ilusão de conceber efetivamente alguma coisa sem conceber nada de real, ou pretensão de amarrar a realidade com as próprias elucubrações)<sup>69</sup> do que referenciais curriculares. A partir desse raciocínio distorcido, os PCN restringem a busca pela qualidade desejada na educação à proposição de mecanismos relacionados a aspectos intra-escolares, ainda que se afirme aqui e ali que não seja apenas da escola a responsabilidade pela evasão dos estudantes. Conforme os *PCN: ensino fundamental*: “[...] O acolhimento requer compromisso político com a

<sup>66</sup> *Idem*, p. 20, 36; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 13, 23, 66, 67.

<sup>67</sup> Ver dados referente à concentração de renda *In*: IBGE. *Censo 2000. Op. cit.*

<sup>68</sup> As desigualdades causam ódio, e o ódio a violência do sujeito contra si e contra o próximo.

<sup>69</sup> Cf: MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*, p. 14.

educação manifestado em uma série de medidas concretas que, embora não sejam de responsabilidade exclusiva das escolas, precisam ser assumidas por elas”<sup>70</sup>.

Nos *PCN: ensino fundamental*, essa atribuição da responsabilidade à escola não fica restrita ao fracasso escolar, mas também, mediante o simplismo da análise sociológica a respeito do sistema educacional brasileiro, é estendida para as formas de exclusão presentes na sociedade. De acordo com os *PCN: ensino fundamental*, após comentar a violência das gangues e do narcotráfico contra alunos, professores e prédios escolares:

[...] Em outros casos, a violência que atinge a escola está intencionalmente dirigida a ela, diretores e professores se vêem ameaçados, ou mesmo agredidos, por alunos insatisfeitos; equipamentos são danificados e roubados, prédio são depredados, invadidos, por grupos externos também insatisfeitos. A insatisfação pode tanto ser localizada (a nota baixa atribuída por um professor, por exemplo) como dirigida, difusamente, às escolas em geral, uma vez que não vêm conseguindo promover a inserção social e cultural prometida aos setores populares.<sup>71</sup>

Como se pode notar, segundo a lógica contida nos *PCN: ensino fundamental*, é principalmente do trabalho escolar a responsabilidade pelas repetências, evasões, distorções idade/série e baixo desempenho dos alunos no processo de aprendizagem, tidos ali como fatores agravantes/determinantes da exclusão social das camadas populares. Assim, caberia, então, prioritariamente aos trabalhadores da educação a função de enfrentar esses fatores. De acordo com os PCN, seria fundamentalmente a falta de *qualidade* no trabalho escolar que não forma cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos, possuidores de “habilidades e competências” para atuar no mercado de trabalho e nas práticas políticas, e não o sistema de acumulação vigente, o fator principal que estaria ocasionando e agravando a exclusão social.

<sup>70</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 43.

<sup>71</sup> *Id.*, p. 125. A relação entre fracasso escolar e exclusão social está presente em diversas passagens dos PCN. Ver, por exemplo, BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 25, 29; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 21, 31, 36, 38, 42, 124.

Segundo os *PCN: ensino fundamental*, o enfrentamento dos fatores escolares que agravam a exclusão social deve se dar mediante um “estreitamento” dos laços dos trabalhadores da educação com alunos, pais e comunidade local, no intuito de procurar “estratégias alternativas” e “criativas”, inclusive para adequar a atual proposta contida nos PCN à realidade das escolas.<sup>72</sup> Ao tratar da seleção de material para o processo ensino-aprendizagem, consta no documento introdutório aos PCN para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental: “[...] A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimentos em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas”<sup>73</sup>. Através desse estreitamento de laços, segundo os PCN, caberia à comunidade local inclusive a tarefa de criar um ambiente favorável à aprendizagem frente às investidas das gangues, assaltantes e do narcotráfico contra alunos, professores e instalações escolares. Decorre daí, que os PCN servem também como veículo para disseminar a idéia de isenção do Estado de seu papel social, transferindo a responsabilidade do Estado para os sujeitos e para a sociedade civil. Conforme os *PCN: ensino fundamental*:

Uma das queixas apontadas por professores e equipes de escola diz respeito à violência. Mas muitas vezes, sob o mesmo rótulo, têm sido classificados eventos de natureza muito distinta. Nos centros urbanos, algumas escolas encontram-se situadas em áreas de forte presença de grupos organizados – das gangues ao narcotráfico – e são por eles sitiadas. Para esses grupos, muitas vezes o controle sobre a escola se torna uma questão estratégica. A escola também se vê atingida pela violência difusa (praticada por indivíduos isolados), que impera em centros urbanos: alunos e professores assaltados nas imediações da escola, alunos armados que ferem ou matam, acidentalmente ou não, seus colegas etc. A violência difusa, as gangues e o narcotráfico são externos à escola, que se vê impotente para combatê-los; seu desafio, nesse caso, consiste no desenvolvimento de estratégias que garantam as condições necessárias para o trabalho escolar.

---

<sup>72</sup>As tendências nos PCN apontam que a incumbência de solucionar criativamente tal discrepância existente entre a proposta curricular e a realidade é dos que trabalham nas escolas, bem como da comunidade local (geralmente restrita aos familiares dos alunos) através dos trabalhos voluntários. O apelo à criatividade dos sujeitos face às danosas conseqüências sociais da globalização econômica é uma característica dos governantes brasileiros neoliberais. Collor de Mello, enquanto presidente (1990-1992), utilizou-se diversas vezes do apelo à criatividade para suggestionar e induzir aqueles que perderam seus empregos face às medidas adotadas por aquele governo, a procurarem por si só uma solução. Dizia ele que a população brasileira havia se acomodado e, face às transformações econômico-produtivas que estavam ocorrendo no cenário nacional, ela precisava ser “mais criativa”.

<sup>73</sup> Ver \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 125; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 104, 105.

[...] O desafio de superar essas situações exige um enorme esforço de compreensão de suas causas e uma enorme disposição de enfrentá-las; os caminhos podem ser diversos, mas exigem, sempre, um trabalho coletivo de compreensão das razões não explícitas e de busca de soluções alternativas, buscando o estreitamento dos laços com alunos e comunidade.<sup>74</sup>

Ao reduzir a proposta de reforma curricular do sistema educacional brasileiro a apelos de que os trabalhadores da educação apreendam o espírito que norteou a elaboração da LDB nº 9394/96 e dos PCN,<sup>75</sup> esforcem-se para adequar criativamente os referenciais curriculares às realidades locais e criem “alternativas” para minimizar a ação de gangues e traficantes no ambiente escolar, sem propor mecanismos que interfiram efetivamente nas condições sob as quais se dá o processo ensino-aprendizagem nas escolas (como, por exemplo, criação, manutenção e universalização de escolas em tempo integral; valorização intelectual, social e econômica dos trabalhadores da educação; desestimulação dos aperfeiçoamentos profissionais na base da “caça de pontos e de certificados”;<sup>76</sup> tempo disponível para os professores realizarem reflexivamente as atribuições que lhes cabem; política salarial e proteção social para as camadas populares -professores, pais, alunos...- expansão da rede pública de ensino nos níveis básico e superior; melhoria das bibliotecas; dentre outros) o governo federal, através do Ministério da Educação, limita-se a adaptar, e mal, o sistema educacional brasileiro às exigências da ampliação da globalização econômica, ainda que continue a apregoar a “transformação positiva” da educação no país. Como observa o professor SACRISTÁN (1994):

[...] não é próprio da política teorizar sobre o professor como pesquisador, como fazer um projeto curricular, propagar o construtivismo ou dizer que é preciso realizar adaptações curriculares, sem proporcionar as condições, meios, condições de trabalho nas escolas, e uma política de formação e redes de assistência para que essas e muitas outras coisas sejam possíveis. Mas isto é mais caro e conflitante.<sup>77</sup>

<sup>74</sup> \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 125. Grifos nossos. Nos PCN: ensino médio é reforçado o entendimento de que cabe às escolas, juntamente com suas respectivas comunidades locais, construir coletivamente “[...] propostas e práticas pedagógicas inovadoras que possam dar resposta às novas demandas”. Ver \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 112.

<sup>75</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, *passim*. Ver também BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 196, 197 e *passim*.

<sup>76</sup> Cf: entrevista com professor José Gimeno SACRISTÁN. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 226. SACRISTÁN (1994) critica a prática atual do “*cursilhismo*” onde “um cursinho pode valer mais do que uma tese [de] doutorado ou do que fazer um trabalho continuado e interessante com os alunos” (*Ibidem*).

<sup>77</sup> *Idem*, p. 219.

Sem definir sistematicamente o que seria essa qualidade na educação para a qual, segundo o governo federal, o estabelecimento dos PCN consistiria no principal instrumento para promover sua incrementação, pode-se constatar que nos documentos curriculares a melhoria da qualidade no sistema educacional brasileiro está fundamentalmente relacionada com: o fornecimento de educação geral em detrimento da formação técnico-específica; a universalização das oportunidades educacionais às camadas populares restrita ao oferecimento de uma educação mínima; a minimização dos índices de repetência, evasão e distorção idade/série; o envolvimento da comunidade local na manutenção das escolas públicas através do trabalho voluntário; o desenvolvimento por parte das escolas e de suas respectivas comunidades locais de alternativas inovadoras e criativas que visem dar conta das problemáticas que as envolvem; o desejo de liberação de recursos públicos em decorrência da diminuição dos “custos adicionais” dos sistemas de ensino; a responsabilização dos agentes escolares pelos resultados de seus trabalhos; os compromissos assumidos internacionalmente pelo governo federal; a reversão do baixo aproveitamento escolar em especial em leitura e matemática; a avaliação do sistema educacional; a redistribuição dos investimentos públicos entre os níveis de ensino do sistema educacional; a adequação da educação escolar às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo; a possibilidade de as escolas acolherem e expressarem as diversidades culturais dos alunos; a capacidade de as escolas públicas acolherem os alunos oriundos dos segmentos sociais mais pobres; a flexibilização pedagógica, administrativa e de gestão das instituições de ensino; a descentralização administrativa e de gestão das escolas; a superação de um ensino fragmentado e descontextualizado; o combate por parte dos trabalhadores da educação a todas as formas de preconceitos e discriminações por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física; a construção de identidades de pessoas e instituições escolares; a estimulação por parte dos professores das capacidades de criatividade, curiosidade, reflexão, motivação, iniciativa, autonomia, afetividade e comunicação dos alunos, bem como das condutas de participação, solidariedade e responsabilidade; a possibilidade de as escolas ajudarem os alunos a suportarem inquietações, conviverem com o incerto, o imprevisível, o diferente, e disporem-se para correr riscos, aceitar críticas, trabalhar em equipe e pensar sistemicamente; a formação e aperfeiçoamento dos professores; a compreensão e respeito ao Estado de Direito, ao sistema federativo e ao regime republicano democrático; o fortalecimento de “[...] uma forma contemporânea de lidar com o

público e o privado”<sup>78</sup> (ao que parece, isso significa não questionar a propriedade privada); a readequação da função da escola às exigências características da produção pós-industrial; a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico sustentável; a cooptação dos trabalhadores da educação para que assumam a incumbência de “promover a transformação social” através de “fazer recuar” as desastrosas conseqüências sociais da globalização econômica como, por exemplo, o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância, a exclusão social, as opressões e as guerras;<sup>79</sup> o comprometimento dos trabalhadores da educação, em especial os professores, com a atual proposta curricular; a “conciliação” entre competitividade comercial e equidade social (igualdade de oportunidades e tratamento diferenciado entre os desiguais); dentre outros.<sup>80</sup>

Diante do exposto, pode-se dizer que ao falar de “professor”, “aluno” e “escola”, os PCN acabam por enfatizar uma concepção homogeneizadora da realidade educacional brasileira, ainda que se pregue ali o respeito às diversidades locais. Dessa forma, a estratégia utilizada pelos proponentes dos PCN para esquivarem-se de conhecer profundamente as condições de funcionamento e peculiaridades das escolas públicas brasileiras, das comunidades a que atendem, das regiões onde elas estão situadas e para as quais estavam elaborando um referencial curricular nacional que supostamente pretendia melhorar a qualidade do sistema educacional brasileiro, foi a de delegar o conhecimento dessas diferentes realidades sócio-econômico-culturais aos trabalhadores de cada escola. Cabendo a esses também assumirem a superação de suas deficiências materiais, de pessoal e de ambiente favorável à aprendizagem. Como o sistema educacional brasileiro reflete a segregação social decorrente da extrema concentração de renda existente no país, pode-se entrever que tais diretrizes curriculares acabarão por garantir um ensino diferenciado às elites, uma vez que essas diretrizes não

---

<sup>78</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 77.

<sup>79</sup> *Idem*, p. 23, 25, 72.

<sup>80</sup> Cf: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 13, 21, 23, 26, 29, 96, 97; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 23, 30, 31, 33, 42, 44, 141, 143, 154; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 24, 71, 72, 75-98, 103, 104, 110-118.

estão vinculadas a uma política educacional, social e econômica que busca efetivamente instrumentalizar as camadas mais pobres para a vida na sociedade tecnológica, utilizando aqui a denominação sugerida pelos *PCN: ensino médio*.<sup>81</sup> Diferenciação essa que, na prática, ajuda a assegurar a manutenção do poder de dominação das elites em relação às camadas populares. Portanto, não há nos PCN mecanismos catalisadores para se promover a transformação no sistema educacional do país, tampouco a transformação social.

Seguindo a estratégia do neoliberalismo, de retirar o caráter político da reestruturação das políticas públicas e do papel do Estado mediante a inculcação de que essas reestruturações são da competência de “técnicos especialistas” nos assuntos (estratégia adotada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso na versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível<sup>82</sup>) para os proponentes dos PCN, a obtenção da qualidade no ensino brasileiro é meramente uma questão técnica e não política<sup>83</sup> e seria alcançada quando todos, todos - pois o discurso contido nos PCN é universalizante e, portanto, ambíguo - os trabalhadores da educação (professores, orientadores, supervisores e especialistas) empenharem-se no preparo das aulas, das atividades pedagógicas, no acolhimento dos alunos pobres, na busca de fundos para funcionamento das escolas e na garantia de um ambiente propício ao trabalho escolar. Segundo essa lógica, a obtenção da qualidade no ensino brasileiro está reduzida aos esforços dos trabalhadores da educação e dentro das fronteiras de atuação das escolas e será atingida quando os oponentes aderirem idealística e individualmente à “suprema causa” que eles, os proponentes, delinearam com tanto zelo e empenho nas “novas” orientações curriculares. Em havendo resistências à incorporação de tal proposta curricular e, portanto, não havendo essa total e incondicional adesão às orientações contidas nos PCN - fato que jamais poderá ocorrer em qualquer processo que envolva opiniões e posições políticas – pode-se supor que no futuro, como observa

---

<sup>81</sup> O documento introdutório aos PCN para os dois últimos ciclos do ensino fundamental é menos ousado que os *PCN: ensino médio* ao referir-se à realidade nacional como uma “sociedade tecnológica”. Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 137.

<sup>82</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. *Op. cit.*, p. 16.

<sup>83</sup> Cf: *Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. Op. cit.*, p. 236-238.

SACRISTÁN (1994), os professores sejam mais uma vez responsabilizados pela não solução dos históricos problemas pedagógicos: a pouca leitura por parte dos estudantes, o aprendizado abaixo do esperado, os fracassos na expressão oral, escrita e nos cálculos matemáticos, a permanência de alunos em séries não mais compatíveis com sua idade cronológica, a evasão escolar e a chegada de grande parcela dos alunos no nível secundário ou superior, manejando muito mal os conhecimentos dos níveis de séries anteriores à respectiva série cursada.<sup>84</sup>

A formação em Psicologia Educacional do principal consultor no processo de elaboração dos *PCN: ensino fundamental*, a ausência de consultores de outras áreas relacionadas à educação (como, por exemplo, “[...] da Sociologia da Educação, da Sociologia do Currículo, da Filosofia da Educação, dos Estudos Culturais e de outras áreas de pesquisa e estudo que têm examinado e analisado o currículo e a educação sob uma perspectiva mais ampla, ressaltando sobretudo sua implicação em relações de poder e construção de identidades sociais”<sup>85</sup>) a ausência de teóricos críticos a respeito da questão de currículo nacional, bem como a falta de ampla discussão no país envolvendo todos os segmentos sociais implicados na questão curricular, fizeram com que predominasse, nos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental e médio*, uma concepção fragmentada de educação e o entendimento do processo ensino-aprendizagem segundo a perspectiva da Psicologia e da Psicodegagogia.<sup>86</sup> Sob essas perspectivas, as diversidades e as desigualdades presentes no processo ensino-aprendizagem são entendidas como fundamentalmente decorrentes das diferenças intelectuais, das características individuais herdadas geneticamente ou, quando muito, decorrentes do ambiente familiar.<sup>87</sup> Dessa forma, a concepção de currículo segundo a ênfase psicológica silencia as diferenças existentes no trabalho escolar relacionadas com classe social e etnia, por exemplo, ocultando assim as relações de poder que permeiam e constituem o fazer pedagógico.<sup>88</sup>

<sup>84</sup> EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 220, 221.

<sup>85</sup> *Idem*, p. 238.

<sup>86</sup> *Cf.: idem*, p. 238.

<sup>87</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 96, 97, 99-102. Sobre a crítica ao “viés psicologizante” presente desde o início do processo de elaboração *PCN: ensino fundamental*, ver EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 238-240.

<sup>88</sup> *Cf.: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Op. cit.*, p. 239, 255. Ver também MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*, V. I, p. 86, 87.

O alijamento dos professores e professoras da escola pública brasileira de todo o processo que culminou na composição da versão final dos *PCN: ensino fundamental* e dos *PCN: ensino médio*, não deve ser entendido como fruto do acaso, inexperiência ou conspiração das autoridades do MEC contra professores, técnicos escolares, pais, alunos, trabalhadores e sociedade civil. Pode-se concluir que esse alijamento é muito mais **estratégico** do que conspirador. Isso porque o sentido de democracia para os gestores da globalização econômica, desde seu início, na década de 70 do século XX, nos centros industrializados, estava arraigado na convicção desses senhores de dificultar, desincentivar, negar a participação popular no redirecionamento das políticas públicas (econômicas e sociais, dentre essas as educacionais) dos diversos países. Esse sentido formal de democracia ainda permanece nos documentos dos gestores do sistema capitalista, como o Banco Mundial, por exemplo, um dos organismos internacionais de colaboração com o desenvolvimento mais atuantes na reestruturação econômica dos diversos países prestatários, na fase da economia globalizada.<sup>89</sup>

O estabelecimento de mecanismos centralizadores de controle do processo educacional consiste numa das orientações do Banco Mundial para adequar os sistemas de ensino dos diversos países prestatários à lógica de mercado mundial.<sup>90</sup> A adesão a essa e a outras recomendações presentes no referido documento pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, visa facilitar a expansão capitalista para a esfera educacional brasileira, reorganizando-a sob a lógica do mercado. Essa

---

<sup>89</sup> Ver BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Sobre a influência do Banco Mundial nos rumos do desenvolvimento mundial mediante a interferência nas legislações dos países prestatários, promovida por seus programas de ajuste da economia, ver SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *Op. cit.*, p. 15-40.

<sup>90</sup> Ao referir-se aos ex-países socialistas, o documento do BANCO MUNDIAL *Prioridades y estrategias para la educación*, trata-os como uma categoria especial, por terem esses países atingido altas taxas de matrícula na educação primária e secundária (p. xxviii). Contudo, o documento recomenda que esses países “necessitam imperiosamente ajustar todo o sistema de educação às necessidades de uma economia de mercado” (p. xxviii e 107). Como se pode notar, a questão principal não é fornecer educação básica (no referido documento entendida como a educação primária e secundária de primeiro ciclo) às camadas populares; mas adequar os sistemas de ensino dos países periféricos a uma economia de mercado. E isso, como o próprio Banco comenta, é mais fácil quando o propósito fundamental está associado a uma política de ampliação das oportunidades (p. 112). Ou seja, a estratégia é: confundir para cooptar.

reorganização expressa o início da transição da concepção pública de educação (educação = direito de todos) para uma concepção empresarial, mercantil (educação = privilégio de quem pode pagar por ela). Como consta no parecer da Faculdade de Educação da UFRGS:

A julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade. Nessa concepção, a suposta burocratização, ineficiência e falta de 'qualidade' das escolas públicas se deve à ausência de um mecanismo de mercado centrado nas preferências, na avaliação e na escolha do 'consumidor'. Para que se estabeleça um mercado educacional que permita essa escolha, é necessário ter informações sobre a 'produtividade', 'eficiência' e 'qualidade' das diferentes escolas. Em suma, são necessários elementos que permitam estabelecer um ranking educacional. Ora, o estabelecimento de uma tal hierarquização só é possível com a implantação de um currículo nacional em relação ao qual se possam efetuar as medições que levam essa classificação. Daí a centralidade do estabelecimento de um currículo nacional.<sup>91</sup>

As diversas convergências existentes entre o documento do BANCO MUNDIAL *Prioridades y estrategias para la educación* - cujo objetivo principal era fornecer orientações estratégicas para os governos dos países prestatários, em especial os subdesenvolvidos, redirecionarem suas políticas educacionais - e o texto final dos PCN seja do ensino fundamental, seja do nível médio, não deixam dúvidas de que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e segundo mandato iniciado em 1999), enquanto consolidador no território brasileiro dos interesses dos credores externos e das grandes corporações econômicas transnacionais, deveria continuar a cumprir o papel a que se propôs desde o início de seu primeiro mandato: desacreditar, desincentivar, dificultar e até mesmo impedir - preferencialmente de forma sutil, subliminar - qualquer tentativa de organização da sociedade civil. Dando ao final a impressão de que as diretrizes desejadas pelo FMI, Banco Mundial, G-7 e elites nacionais associadas ao capital estrangeiro, por exemplo, haviam sido obtidas através do

---

<sup>91</sup> In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 240, 241.

“consenso” da população brasileira.<sup>92</sup> Não se pode esquecer que o presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato (1995-1998), empenhou-se em desarticular os Poderes Legislativo e Judiciário através de sucessivas reedições de medidas provisórias. Portanto, a construção conjunta entre governo e sociedade civil da Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX, confrontava-se com os interesses das elites econômicas transnacionais, devendo, assim, ser desarticulada pelos representantes políticos nacionais dos interesses do capital transnacional. Onde a comissão de especialistas, nomeada pelo Ministério da Educação para confeccionar os PCN, constituir-se-ia numa espécie de filtro para analisar as críticas e expectativas dos trabalhadores da educação, conhecidas mediante o processo de consulta, descartando aquelas que iam contra às diretrizes educacionais desejadas pelo governo federal e adaptando as demais.

A respeito das conseqüências na prática em não se ter permitido a ampla participação da sociedade civil organizada na elaboração dos PCN, pode-se dizer que a garantia de multiplicidade de vozes na elaboração de qualquer texto curricular é de fundamental importância, já que essas reformas envolvem concepções que variam de acordo com o nível econômico ou cultural de seus participantes. No caso dos PCN é um enorme equívoco supor *a priori* que exista consenso nacional em relação, por exemplo, a três termos-chaves nos PCN: *qualidade, cidadania e democracia*. Aliás, como observa SAVIANI (1999), não se trata de simples equívoco como se uma explicação coerente fizesse aqueles que estão em posição oposta mudar automaticamente de opinião e posição. Trata-se sim de uma correlação de forças políticas com interesses antagônicos, numa sociedade dividida em classes e que tem na acumulação capitalista o estímulo principal da ação dos sujeitos.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> Sobre a obtenção do consenso desejado pelas elites econômicas transnacionais, ver BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*, p. xxix. Sobre a racionalidade, cinismo e perversidade dos dirigentes de empresas e líderes políticos em levar avante essa guerra econômica e suas estratégias necessárias para esgotar os adversários (que na esfera da produção é a organização dos trabalhadores; e na esfera política é a organização, através dos movimentos sociais, dos diversos grupos de dominados), ver DEJOURS, Christophe. *Op. cit.*, p. 15, 16, 64, 75, 89 e *passim*. Sobre a falsificação do consenso nas políticas públicas, na fase da globalização econômica, ver GENTILI, Pablo A. A. *Pedagogia da democracia mínima: o consenso como simulacro*. In: \_\_\_\_\_. *A falsificação do consenso*, p. 65-70.

<sup>93</sup> Ver SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, p. 91-93 e *passim*.

Para ilustrar essa falta de consenso em relação à concepção de *qualidade* no sistema educacional brasileiro, o sentido com que esse termo é utilizado nos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e *PCN: ensino médio* está vinculado a um sentido técnico de “melhoria dos resultados”. Por isso foi feita a introdução de mecanismos que visam diminuir o índice de repetência, evasão e distorção idade/série, como os programas de ciclo básico e correção de fluxo, por exemplo. Conforme os *PCN: ensino fundamental*: “[...] 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”<sup>94</sup>. Já a noção de *qualidade* para os pareceristas da Faculdade de Educação da UFRGS, está mais fundamentada nos processos de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais e, portanto, vinculada a relações de poder, interesse e dominação. De acordo com essa concepção de ênfase política da *qualidade*, os diagnósticos e soluções diferem substancialmente daqueles apontados pelos proponentes dos *PCN: ensino fundamental*, como consta no referido parecer da Faculdade:

[...] Essa noção [política] de ‘qualidade’ aponta para a valorização financeira e social do magistério, para a distribuição prioritária de recursos para a educação dos grupos excluídos e marginalizados, para a adoção de políticas econômicas e sociais que ataquem na raiz as causas dos desempenhos educacionais inferiores desses grupos, preocupações que não parecem estar no centro das políticas do atual governo. Ela aponta também para a elaboração e desenvolvimento local de currículos que contemplem prioritariamente as perspectivas e interesses desses grupos. Desconfiamos de que a adoção de um currículo nacional tenderá mais a reforçar do que a alterar a distribuição desigual da ‘qualidade’ que defendemos.<sup>95</sup>

Como grande parcela dos professores que terão acesso aos PCN, muito provavelmente estarão privados de conhecer concepções contrapostas àquelas contidas nos documentos curriculares (em especial relativas à qualidade educacional e cidadania) é provável que muitos sejam cooptados pelo discurso dominante, que coloca em termos universais os interesses da classe social privilegiada economicamente. Privados pelo governo federal - através do Ministério da Educação, empenhado em apresentar aos docentes sua visão unilateral e simplista de currículo, trabalho escolar e fazer pedagógico - de conhecerem outras formas possíveis de se interpretar o processo

<sup>94</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 27. Grifos nossos.

<sup>95</sup> In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 237, 238.

ensino-aprendizagem (por exemplo, sob a ótica da Sociologia Educacional ou da Filosofia Educacional) e privados ainda da formação pedagógica e das condições materiais necessárias para contribuir na transformação dos educandos brasileiros em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos, muitos docentes frustrar-se-ão ao não verem resultados no combate ao fracasso escolar, sob as diretrizes apontadas nos PCN,<sup>96</sup> sem entenderem que se empenharam, ocuparam-se, *trabalharam* por uma causa *inexequível*. Como argumenta SACRISTÁN (1994): “[...] A transformação não consiste em anunciar um projeto, mas em proporcionar os meios e as condições para que seja possível realizar o que se anuncia”<sup>97</sup>. Não é apenas fornecer materiais didáticos, cursos permanentes e continuados aos professores, instalações escolares apropriadas, mas também melhorar as condições materiais dos envolvidos no processo pedagógico (professores, alunos, trabalhadores, proletariado de modo geral). Nesse mesmo sentido vai a observação do parecerista Ático CHASSOT (1996): “[...] Aqui e agora, com os PCN se traz uma novidade (ou melhor um modismo) que já se mostrou um fracasso em outros países. Quer-se buscar a igualdade e a equidade na Educação pública brasileira não apresentando mais que sugestões para aumentar a quantidade de conhecimentos”<sup>98</sup>.

Diante da frustração pelo empenho sem a esperada colheita dos objetivos almejados, ou seja, sem visualizar a transformação do “educando brasileiro”, como se houvesse apenas um tipo específico, em cidadão crítico, reflexivo, autônomo, solidário e participativo, muitos trabalhadores da educação precisarão acionar mecanismos de defesa psíquica, buscando em outras esferas da vida social (família, religião, lazer, esporte) a compensação pelas amarguras relacionadas ao trabalho profissional. A preocupação com as frustrações dos trabalhadores da educação decorrentes de reformas educacionais burocráticas, das quais o estabelecimento dos PCN é parte, torna-se um importante tema a ser discutido e aprofundado.<sup>99</sup> Se esses trabalhadores entenderem suas limitações enquanto agente social (o que não significa comodismo, mas meio para afastar o desespero e o estupor) e continuarem a trabalhar em prol da pessoa e não do

---

<sup>96</sup> Sobre o mal-estar na docência diante de reformas educacionais burocráticas, *ver idem*, p. 226.

<sup>97</sup> *In: idem*, p. 216.

<sup>98</sup> CHASSOT, Ático. *Op. cit.*, p. 266. Grifos nossos. Destaques no original.

<sup>99</sup> *Ver BRASIL. MEC/INEP. Educação para Todos: avaliação da década*, p. 172.

mercado, já será um grande avanço. Mesmo que seja necessário relegar as normas a um segundo plano. Como observa SACRISTÁN (1994), que o professor pense que seus problemas e desafios continuam os mesmos: interessar os alunos, aproximá-los do conhecimento e da cultura, desenvolver a prática da leitura, aproximar-se dos problemas dos jovens:

[...] Que invista mais tempo em ensinar que em avaliar e preencher formulários; que lute por relações humanas nas aulas; que se organizem nas escolas para criticar sua experiência cotidiana; que crie bibliotecas escolares; que pense no que faz; que reclame uma formação digna; que se organizem profissionalmente; que veja os efeitos sociais de sua prática; que leia o que possa sobre o que os outros professores fazem em outros lugares e que de bom se disse e se diz sobre a educação; que leia literatura e assista a um bom filme.<sup>100</sup>

Em suma, os PCN são desdobramentos de uma política econômica e social mais ampla de inserção do país na economia globalizada, ainda que o governo federal, através do Ministério da Educação, apregoe que são parte de uma “[...] política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação”<sup>101</sup>. A exemplo do planejamento estratégico praticado nas organizações comerciais pós-fordistas, paradigmas da sociedade que DE MASI (1999) denomina pós-industrial, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso primeiro se determina os resultados a serem atingidos e depois cria-se os mecanismos necessários para garantir esses resultados almejados pelas elites. Os PCN constituem um exemplo dessa estratégia de governo: por meio dos *PCN: ensino fundamental* o governo federal brasileiro visa economizar recursos com alunos repetentes, evadidos ou em distorção idade/série, a fim de viabilizar uma reserva direta ou indireta de fundos que lhe permita implantar as diretrizes da macroeconomia (na qual o reembolso aos credores externos, a manutenção de altas taxas de juros e de uma política cambial que privilegia as importações às custas do empobrecimento das camadas populares são determinantes) e através dos *PCN: ensino médio*, readequar esse nível de ensino às diretrizes dos organismos internacionais. Dessa forma, os PCN constituem-se num dos aparatos necessários para atingir os objetivos pré-estabelecidos e nem sempre explicitados na proposta curricular: a parcimônia dos gastos de recursos públicos com políticas sociais, dentre elas a

<sup>100</sup> In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 227.

<sup>101</sup> Cf: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 15.

educação, para agilizar investimentos na área econômica,<sup>102</sup> a preparação das novas gerações para o exército mundial de reserva de mão-de-obra, a subordinação da educação ao mercado e a readequação da função da escola com vistas a facilitar a expansão capitalista. Transformar o educando brasileiro em cidadão crítico, reflexivo, autônomo, solidário e participativo, objeto desejável às camadas populares, funcionaria como um motivador subsidiário aos intuítos economicistas. Contudo, elemento necessário à cooptação dos trabalhadores da educação, engajando-os na defesa dos mecanismos de redução da concepção pública de educação para a concepção mercantil de educação, cuja lógica é: quem tem compra e quem não tem que se afunde em suas misérias.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. *Op. cit.*, p. 23.

<sup>103</sup> *Idem*, p. 35.

## **CAPÍTULO III – JUSTIFICATIVAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA O ESTABELECIMENTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

### **3.1) Uma proposta curricular “flexível” para transformar os educandos brasileiros em “cidadãos”**

Nos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e nos *PCN: ensino médio*, não há uma abordagem sistemática dos fundamentos nos quais se apoiou o Ministério da Educação para justificar o estabelecimento dos PCN, dificultando sobremaneira o entendimento dos motivos que levaram o Poder Executivo Federal, através do MEC, a se empenhar na Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX. Somente é possível identificar alguns desses fundamentos ao longo dos dois documentos introdutórios para o nível fundamental e da introdução aos *PCN: ensino médio*. Entretanto, para compreender esses fundamentos é preciso reconstituir um pouco mais daquele momento histórico, agora da perspectiva pedagógica, pouco explicitado nos textos curriculares. Dessa forma, preferiu-se aqui iniciar a investigação pela análise dos motivadores externos e dos motivadores internos, mencionados nos PCN, que influenciaram a Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX, mesmo porque a atual proposta curricular nacional foi elaborada tendo como referência a situação educacional no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente.

Como motivadores externos para o estabelecimento dos PCN, estão mencionadas nos documentos curriculares introdutórios para o ensino fundamental a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Nova Delhi* (1993). Nos PCN, é registrada de maneira superficial a participação de nosso país nesses dois eventos internacionais, nos quais, conforme consta nos *PCN: ensino fundamental*, o governo brasileiro se comprometeu a desenvolver propostas que

universalizassem a educação fundamental e ampliassem as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, bem como reconheceu a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural.<sup>1</sup> Já nos *PCN: ensino médio*, pode ser constatado como motivadores externos da atual reforma curricular desse nível de ensino, o movimento internacional de reforma da educação secundária que vinha ocorrendo na Europa, América Latina e EUA, desde a década de 80 do século XX, e o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, que aponta a educação como um instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, científico e cultural, alicerçada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.<sup>2</sup>

A Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, foi realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Nova Delhi foi elaborada e assinada na Índia, em 1993. Segundo GADOTTI (2000), em Nova Delhi o debate internacional sobre educação para todos foi redirecionado, decidindo-se por concentrar os esforços nos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, a saber: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Isso porque, segundo esse autor, a avaliação dos compromissos assumidos em Jomtien, realizada em Nova Delhi, indicava que os resultados estavam aquém dos esperados.<sup>3</sup>

Como motivadores internos que fomentaram a atual reorganização curricular, aparecem mencionadas nos *PCN: ensino fundamental as propostas curriculares dos Estados*, reformuladas durante os anos 80; **as disposições contidas na Constituição Federal Brasileira de 1988** (art. 210); **o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**, elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, sob a

---

<sup>1</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 17, 19; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 14.

<sup>2</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 15, 24-27, 60, 70.

<sup>3</sup> GADOTTI, Moacir. *Da palavra à ação*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 46.

coordenação do MEC, que focalizou o compromisso com a equidade e o incremento da qualidade na recuperação da escola fundamental, a constante avaliação dos sistemas escolares, a necessidade e obrigação do Estado elaborar parâmetros curriculares claros que orientassem as ações educativas do ensino obrigatório, adequando-o aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras; **a Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996, que priorizou o ensino fundamental e disciplinou a participação de Estados e Municípios em relação ao financiamento desse nível de ensino; **a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9394)**, aprovada em 20 de dezembro de 1996.<sup>4</sup> Nos *PCN: ensino médio* aparecem fundamentalmente as inspirações estéticas, políticas e éticas da LDB nº 9394/96, que priorizou uma educação de caráter geral para esse nível de ensino, como motivadores internos da atual reforma curricular.<sup>5</sup>

No documento introdutório aos PCN para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, os proponentes dos PCN baseiam-se principalmente nos dispositivos introduzidos pela LDB nº 9394/96 para justificar a necessidade de elaboração dos novos referenciais curriculares. Nesses PCN, é mencionado que a nova LDB priorizou o dever do poder público para com o ensino fundamental, reforçou a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum (o que, segundo o governo federal, seria feito mediante o estabelecimento dos PCN) e, nos termos de seu art. 9º, inciso IV, atribuiu à União a incumbência de formular um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos.<sup>6</sup> Embora, nos PCN, constatesse o empenho dos elaboradores para justificar sua incumbência reafirmando dispositivos legais existentes, o artigo 210 da Constituição Federal não designava a quem cabia a tarefa de formular as diretrizes curriculares nacionais. Foi a Lei nº 9131/95, que trata do Conselho Nacional de Educação (CNE), que incumbiu o MEC de propor as diretrizes

<sup>4</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 14, 15; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 49.

<sup>5</sup> Ver \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 16, 21, 22, 30-32, 37, 60, 68 e *passim*.

<sup>6</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 15.

curriculares e o CNE de deliberar sobre essa questão.<sup>7</sup> A tradição de propor essa matéria, segundo CURY (1996), era iniciativa do Executivo através do Conselho Nacional (Federal) de Educação.<sup>8</sup> Na seqüência, a LDB nº 9394/96 reafirmou os dispositivos da Lei nº 9131/95, explicitando em seu artigo 9º inciso IV, que cabe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estabelecer “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.<sup>9</sup> SAVIANI (1998), ao comentar o processo arbitrário que envolveu a promulgação da LDB nº 9394/96, enfatiza que o texto inócuo e genérico da nova LDB deveria cumprir a função de

[...] deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado ‘Fundo de Valorização do Magistério’ [FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96], os ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o ‘provão’ para os universitários.<sup>10</sup>

Da análise dos documentos curriculares introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e dos *PCN: ensino médio*, nota-se que ao longo dos textos foi enfatizada a discrepância existente entre o ensino ofertado no sistema educacional brasileiro e as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais ocorridas no país e no mundo, em especial nas relações de produção face à revolução tecnológica e à globalização da economia. Pouco se ressalta ali a preocupação do governo federal em adequar a Reforma Educacional e, conseqüentemente, a presente Reforma Curricular Brasileira aos compromissos assumidos internacionalmente. Somente no início dos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* é feita uma referência superficial aos compromissos assumidos junto aos organismos internacionais de colaboração ao

<sup>7</sup> Ver \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 61, 63.

<sup>8</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. *Op. cit.*, p. 248.

<sup>9</sup> Sobre a iniciativa do Poder Executivo Federal em assumir a incumbência de propor, através do MEC, os parâmetros curriculares nacionais, ver CURY, Carlos Roberto Jamil. *Op. cit.*, p. 247-251.

<sup>10</sup> SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, p. 200.

desenvolvimento.<sup>11</sup> No entanto, em muitas das diretrizes políticas recomendadas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), na Emenda Constitucional nº 14/96, na LDB nº 9394/96, na Reforma do Ensino Técnico-Profissionalizante (1997) e nos PCN (publicados a partir de 1997), constata-se a preocupação e o empenho do governo federal brasileiro em adequar a legislação educacional aos compromissos assumidos junto aos organismos internacionais (no caso da política educacional nacional, junto a quatro agências da ONU: Banco Mundial, PNUD, UNESCO e UNICEF). Essa preocupação, nos PCN, se mostra como necessidade urgente, inevitável e incondicional de readequar a política educacional brasileira às mudanças econômicas e culturais decorrentes da nova configuração internacional:<sup>12</sup>

Embora a realidade nacional esteja longe de corresponder a uma sociedade tecnológica, é inegável o fato de que se vive um processo irreversível de acelerado desenvolvimento tecnológico, que traz consigo mudanças substanciais para a vida em sociedade e nas formas do trabalho humano.

[...] Com certeza, a educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna.<sup>13</sup>

MOREIRA (1996) questiona se era necessária essa reorientação curricular ocorrida na década de 90 do século XX, no Brasil, com o estabelecimento dos PCN.<sup>14</sup> Para ele, os PCN não se tratavam de simples diretrizes curriculares, mas da tentativa de implantação de um Currículo Nacional. Nos documentos curriculares, versão final, é reconhecido que os PCN apresentam uma estrutura curricular completa. Contudo, é enfatizado ali que esses referenciais curriculares são abertos e flexíveis.<sup>15</sup> O autor associa a implantação de um currículo nacional – fato que não ocorreu apenas no Brasil, mas também em outros países como, por exemplo, Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina, a partir da década de 80 do século XX - à visão neoliberal de educação. Seu questionamento é baseado em dois pontos principais: primeiro, a

<sup>11</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 15, \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 19.

<sup>12</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 9-21, 135-138.

<sup>13</sup> *Idem*, p. 137, 138.

<sup>14</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Op. cit.*, p. 9-22.

<sup>15</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 37.

ausência de consenso em relação ao que deve ser entendido por currículo nacional<sup>16</sup>, e segundo, a duvidosa viabilidade de implantação de um currículo nacional, como observa o autor:

Torna-se necessário, portanto, esclarecer o que se chama de currículo nacional e ter em mente que o currículo só ganha vida nas salas de aula, quando experienciado pelos estudantes. Nessa direção, alguns autores consideram mesmo a idéia de currículo nacional uma contradição em termos, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente [...].<sup>17</sup>

Para respaldar a associação feita entre currículo nacional e neoliberalismo na educação, o autor procurou identificar na primeira versão dos PCN para o ensino fundamental brasileiro, submetida pelo MEC à apreciação de especialistas e profissionais da Educação para emissão de pareceres e apresentação de críticas ou sugestões, alguns elementos e medidas presentes nas experiências de currículo nacional desenvolvidas em outros países. Dentre outros elementos e medidas, no processo de estabelecimento dos PCN estavam presentes: a exclusão da sociedade civil desde as primeiras etapas de trabalho para discutir, elaborar e estabelecer os PCN; a tendência do primeiro documento introdutório aos *PCN: ensino fundamental* em incentivar a homogeneização cultural; a ênfase na formação de “[...] uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo”<sup>18</sup>; a adoção de um sistema de avaliação de escolas visando controlar o trabalho pedagógico, garantir a formação de determinadas identidades sociais e selecionar as escolas que seriam privilegiadas na distribuição dos gastos com a educação; a preservação dos discursos dominantes no currículo nacional; a subordinação do currículo nacional aos interesses da economia, do livre mercado; a desqualificação do professorado em consequência das prescrições detalhadas a que se veria submetido; a ambigüidade existente no texto preliminar dos PCN para o ensino fundamental que se propalava modernizador, conquanto mantinha a mesma seleção e organização dos conteúdos curriculares de reformas anteriores; a separação entre

---

<sup>16</sup> Segundo o autor, a expressão *currículo nacional* atualmente “[...] tem sido usada para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação”. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Op. cit.*, p. 12.

<sup>17</sup> *Ibidem.*

<sup>18</sup> *Ib.*

concepção e execução do processo pedagógico; a ênfase na avaliação quantitativa da aprendizagem e do ensino; a incorporação na educação de técnicas empresariais de dinâmica de grupo; a ausência no processo de elaboração dos PCN de teóricos de outros países que criticavam as experiências de adoção de um currículo nacional; a hegemonia do construtivismo na proposta curricular, em detrimento de outras teorias e possibilidades; a ausência de análise de experiências curriculares alternativas promovidas por diferentes movimentos sociais no país.<sup>19</sup>

Já para CURY (1996), a iniciativa do Poder Executivo Federal, na década de 90 do século XX, de fixar os mínimos curriculares para todos os níveis do ensino obrigatório<sup>20</sup>, devia-se ao fato de o Executivo já ter perdido a iniciativa da LDB em 1988 e não queria deixar passar a questão curricular sem interferir decisivamente nessa parte da legislação.<sup>21</sup> Para o autor, a interferência da União no estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais também para a educação escolar primária - até então tradicionalmente da competência dos estados e municípios no que se referia à questão curricular e a gestão administrativa - justificava-se pela lamentável e dispersa situação do ensino primário nos estados. Segundo o autor, devido a União possuir maiores fundos financeiros e “[...] por ser o ponto da soberania e da unidade na diversidade”<sup>22</sup>, poderia ela interferir também na educação escolar primária, com o intuito de superar as lacunas existentes e de assinalar uma identidade nacional em todo cidadão.<sup>23</sup>

CURY (1996) menciona a demora na tramitação do projeto da LDB, a mudança das condições internacionais na correlação trabalho-emprego, o desejo do governo federal em diminuir seus gastos, a necessidade de especificar a vinculação

---

<sup>19</sup> *Idem*, p. 11-20. Sobre as propostas curriculares alternativas desenvolvidas em alguns estados e municípios brasileiros, nas décadas de 80 e 90 do século XX, ver MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Propostas curriculares alternativas: limites e avanços*. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, v. 21, n. 73. Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/f...>>. Acesso em: 08 mai 2001.

<sup>20</sup> A despeito do que pretendia o primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo deputado Octávio Elísio, de ampliar para o 2º grau a oferta do ensino gratuito obrigatório (art. 41), a LDB 9394/96, em seus artigos 4 (inciso I) e 32, limitou a obrigatoriedade às oito séries do ensino fundamental. Todavia, a Reforma Curricular da década de 90 do século XX também se deu no ensino médio, tendo tido a primeira publicação dos PCN para esse nível de ensino no ano de 1999. O texto de CURY abrange os PCN para o ensino fundamental.

<sup>21</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. *Op. cit.*, p. 250.

<sup>22</sup> *Idem*, 255.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

orçamentária e a consciência da importância do ensino fundamental, “[...] cuja situação lamentável o país mais uma vez se envergonha”<sup>24</sup>, como catalisadores para que os Poderes Legislativo e Executivo tomassem iniciativas mais rápidas no enfrentamento da questão educacional e, conseqüentemente, dos currículos.<sup>25</sup> No entanto, no texto ora analisado, o autor concebe a Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX como um produto da tradicional existência de conflitos internos entre posições políticas descentralizadoras e posições políticas unionistas, não questionando a viabilidade de adoção de um currículo nacional nem tampouco associando a iniciativa do governo federal em readequar as políticas nacionais (dentre elas as educacionais) às diretrizes dos organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento. A partir desse entendimento da atual reforma curricular, o autor propõe o diálogo entre União e Unidades Federadas, sociedade civil e governo, a necessidade de obediência às leis (Constituição, LDB, disposições normativas e demais legislações regulamentadoras da política educacional) e o encaminhamento sem pressa de uma proposta concreta de parâmetros curriculares nacionais, como forma de superar os impasses envolvidos no estabelecimento dos PCN. Essa compreensão de reforma curricular como produto da “[...] tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional”<sup>26</sup> é que vai predominar no Parecer CEB nº 15/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo CURY um dos conselheiros da Câmara de Educação Básica.<sup>27</sup>

Como se pode perceber, em 1996, antes, portanto, das primeiras publicações dos PCN, a idéia de estabelecer um currículo nacional causava muitas controvérsias no meio educacional brasileiro. É fato que, desde a década de 80 do século XX, diversas transformações econômicas, políticas, culturais e sociais vinham acontecendo de forma acelerada no Brasil. Como, por exemplo, a progressiva reestruturação do modo de produção da vida material (transição do fordismo para o pós-fordismo ou toyotismo); a reorganização dos papéis tradicionais do homem e da mulher enquanto seres produtivos e líderes da família; o desenvolvimento da Psicologia; a

<sup>24</sup> *Id.*, p. 247.

<sup>25</sup> *Ibidem.*

<sup>26</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 63.

<sup>27</sup> *Idem*, p. 112.

maior impulsão das mulheres para o mercado de trabalho e suas repercussões na estrutura familiar e social; a crise da dívida externa, em 1979, e o quadro econômico recessivo que a acompanhou (inflação, planos econômicos, perda do poder aquisitivo dos salários, entre outros); a transição da ditadura militar para o regime democrático, em meados da década de 80 do século XX; a promulgação da nova Constituição da República, em 1988; a possibilidade de eleição direta dos chefes do Poder Executivo (prefeitos, governadores e presidente); dentre outros. É fato que, como mencionado anteriormente, especialmente a partir da década de 80 do século XX, essas transformações legaram aos professores um papel de mediação entre a obrigatoriedade de cumprir todos os conteúdos curriculares oficiais recomendados por uma legislação defasada e a dificuldade, desinteresse e desmotivação dos alunos em aprender esses conteúdos, da forma como lhes eram tradicionalmente apresentados. Portanto, a ânsia por superar muitos problemas que havia no sistema educacional (entre eles, as repetências, evasões, distorções idade/série, baixo aprendizado de grande parcela dos alunos, ausência de uma política de formação permanente do professorado) e por converter o saber veiculado pelas escolas em elemento contribuinte para a transformação das relações sociais vigentes, estava também presente no meio educacional, especialmente na transição da ditadura militar para a democracia. Assim, num primeiro momento da redemocratização política, reformas curriculares aconteceram em diversos estados e municípios brasileiros; em alguns lugares foram elaboradas com ampla participação dos professores e demais funcionários das escolas, e em outros foram elaboradas de forma mais concentradora por pessoal diretamente ligado a cargos administrativos das secretarias de educação. Contudo, a partir da década de 90 do século XX, houve uma guinada na política brasileira e, conseqüentemente, na política educacional. Desde o governo interrompido de Fernando Collor de Mello (1990-1992), passando pelo governo transitório de Itamar Franco (1992-1994), até os dois mandatos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso (o primeiro iniciado em 1995 e o segundo em 1999) houve um forte empenho por parte do governo federal em ajustar a política nacional à *nova* ordem mundial, inserindo o país na economia globalizada. Nesse novo ajuste não se pretendia conceder espaço para participação popular na redefinição dos rumos políticos, tendo o discurso governamental continuamente reafirmado serem os governos eleitos por voto direto, legítimos representantes da sociedade como um todo. Apesar de toda a mobilização popular que havia acontecido na década de 80 do século XX, onde muitos brasileiros

entenderam que a redemocratização política exigia a participação de todos na redefinição das políticas públicas, os governos pseudo-democráticos de Collor de Mello, Itamar Franco e, em especial, do presidente Fernando Henrique Cardoso, assumiram a posição de que “atores em demasia é sinônimo de inércia” quando estava em jogo o poder de deliberar as mudanças pretendidas nas políticas pública e, dentre elas, as educacionais.

É sempre oportuno lembrar que, como observa GOLDSTEIN (1999), novas configurações internacionais ou novas ordens mundiais não são uma novidade: “[...] A ascensão e queda de cada um dos grandes impérios mundiais, do império persa ao britânico, e cada um dos que existiram entre um e outro, anunciaram uma nova ordem mundial”<sup>28</sup>. Apesar do que reza o credo burguês em sua concepção evolucionista da história, o termo *novo* não significa que a fase posterior seja melhor que sua precedente. A mudança de rumos nas relações internacionais são consequência das transformações que ocorrem nas relações sociais ao longo do tempo e, portanto, não é no mérito que reside a questão principal da análise, mas nos fatos que levam à transformação.

Conforme NOGUEIRA (1999), nos documentos do Banco Mundial, a noção de desenvolvimento toma um outro direcionamento no final dos anos 60 do século XX. A partir daquele momento histórico, segundo a autora, a noção de desenvolvimento foi redirecionada para a valorização da ‘satisfação das necessidades básicas’, estando essas necessidades subordinadas ao crescimento econômico, sem ser revista a concepção originária do crescimento econômico como fator de desenvolvimento.<sup>29</sup> HINKELAMMERT (1979) faz referências a textos de ideólogos da ampliação da interdependência econômica das nações, nos quais, na década de 70 do século XX, a subordinação das necessidades básicas das pessoas ao desenvolvimento (crescimento) econômico era entendida como uma alternativa “inevitável” para se manter a estabilidade do sistema capitalista no período de transição. Isso porque, para aqueles representantes intelectuais do capital transnacional, teorias anteriores sobre desenvolvimento econômico haviam falido por terem colocado os seres humanos no

---

<sup>28</sup> GOLDSTEIN, Clifford. *O dia do dragão*, p. 18.

<sup>29</sup> NOGUEIRA, Francis M. G. *Op. cit.*, p. 108, 109.

centro das estratégias de transição.<sup>30</sup>

Na atual reorientação curricular do sistema educacional brasileiro, entendida pelo governo federal como necessária, os elaboradores dos PCN não desprezam o fato de se levar em conta a vulnerabilidade das camadas sociais mais pobres aos impactos da atual reestruturação econômica e social (dentre essas, a educação). Contudo, semelhantemente ao entendimento dos gestores do sistema capitalista na fase inicial da globalização econômica, para os proponentes dos PCN, na prática, essa vulnerabilidade das camadas populares está subordinada à “irrefutável” lógica de expansão capitalista. A subordinação das necessidades básicas das pessoas ao crescimento econômico é mais perceptível nos *PCN: ensino médio*, no qual os seus proponentes procuram justificar a reforma curricular nesse nível de ensino fazendo uma apologia à revolução tecnológica, tida ali como a principal determinante das mudanças no mercado de trabalho, nas políticas públicas e nos valores culturais.<sup>31</sup> No entanto, de modo geral, nos PCN essa subordinação permanece camuflada, pois não se explicita ali a intrínseca vinculação entre o desenvolvimento tecnológico e o sistema de acumulação vigente:

O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações, e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso. A tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas.<sup>32</sup>

Nos *PCN: ensino médio* consta que a economia demanda recursos humanos mais qualificados, para a qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão “competências e habilidades” cada vez mais requeridas pela organização da produção. Em diversos trechos dos *PCN: ensino médio* está ressaltado que a educação nesse nível de ensino deve servir à preparação para o trabalho “no

<sup>30</sup> Ver HINKELAMMERT, Franz J. *Op. cit.*, p. 96.

<sup>31</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 15, 16, 23-27, 71, 72, 73 e *passim*; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v.1, p. 34; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 5, 137, 138 e *passim*.

<sup>32</sup> \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 138. Grifos nossos.

contexto da globalização econômica”, ou seja, um preparo de caráter geral e não mais técnico-profissionalizante.<sup>33</sup>

Como se pode notar, nos PCN não é contestada a lógica de que, cada qual, individualmente, deve perseguir durante toda sua vida estudantil e produtiva as exigências do mercado (que na fase da globalização econômica tornou-se mundial) com o intuito de moldar-se a elas. Pelo contrário, intencionalmente ou não, essa lógica ali contida reforça a existência dos exércitos de mão-de-obra de reserva, através de sua ampliação; o que permite aos donos dos meios de produção controlarem as remunerações<sup>34</sup> pagas aos trabalhadores empregados, uma vez que os trabalhadores empregáveis funcionam como ameaça aqueles que estão empregados.<sup>35</sup> O reforço, no texto das novas diretrizes curriculares nacionais, dessa lógica de manter sempre um número maior de pessoas adaptáveis às exigências do mercado do que o número de cargos disponíveis (lógica fundamental para manutenção do sistema capitalista, uma vez que ela permite manter os níveis salariais abaixo do valor devido, possibilitando assim à classe burguesa continuar expandindo seus capitais) permite dizer que os PCN servem prioritariamente às necessidades e exigências de apenas um dos fatores envolvidos no processo produtivo: o capital.<sup>36</sup> Essa constatação é corroborada quando se compara a citação anterior com outro trecho dos *PCN: ensino fundamental*:

Os pais enviam seus filhos à escola e afirmam que o estudo é importante para o futuro. No entanto, na mesma medida em que se ampliou o número de diplomas conferidos, esses diplomas sofreram um processo de desvalorização e não têm significado reais melhorias de qualidade de vida. Se houve momentos em que o diploma garantia uma melhor posição no mercado de trabalho, hoje ele significa apenas a possibilidade de participar da competição e os jovens sabem disso.<sup>37</sup>

<sup>33</sup> Ver \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 25, 29, 30, 32, 68, 70-73, 92 e *passim*.

<sup>34</sup> Pode-se ainda falar em salários, quando grande contingente de pessoas estão sobrevivendo de pequenos serviços no mercado informal?

<sup>35</sup> Ainda que o número de desempregados ou subempregados seja muito elevado, a grande maioria pode não reunir os requisitos necessários às novas exigências do mercado. Portanto, mesmo que muitos estejam desempregados ou subempregados não são necessariamente “empregáveis” e, dessa forma, não fazem parte da reserva de mão-de-obra utilizável. Para um aprofundamento da questão sobre a formação dos exércitos de reserva de mão-de-obra utilizável e elevação dos níveis educacionais da população de mais baixa escolaridade, ver CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, p. 261-289.

<sup>36</sup> Ver BANCO MUNDIAL. *Informe sobre o desenvolvimento mundial: o conhecimento ao serviço do desenvolvimento*.

<sup>37</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 124. Grifos nossos.

Nos *PCN: ensino médio*, é reconhecido que, na fase da globalização econômica, a posse da qualificação desejada pelos donos dos meios de produção não consiste em garantia de inclusão no processo produtivo das atividades simbólicas, donde vem as remunerações maiores. Também é reconhecido que muitas pessoas vão continuar a atuar em atividades tradicionais e outras tantas serão excluídas do processo produtivo.<sup>38</sup> No entanto, nos PCN não é falado que, ao serem excluídas do processo produtivo, milhões de pessoas serão excluídas também de um grupo no qual inevitavelmente são parte: a sociedade. Não tendo o meio necessário para praticar os valores sociais (comprar, consumir, financiar, alugar, vender, por exemplo) e sendo incitadas ao consumo, através das novas necessidades geradas pela progressiva complexidade da vida social, o sofrimento fará com que esses excluídos revoltem-se contra si, contra o próximo e contra fundamentos e instituições que dão suporte ao sistema vigente (propriedade privada, escolas, bancos, sistema penitenciário, dentre outros). Ao sugerir que os sujeitos individualizados empenhem-se, em sua vida estudantil, na perseguição pela qualificação exigida por um mercado de trabalho cada vez mais seletivo, bem como sem contestar a lógica de acumulação que acompanha o processo de escassez dos empregos,<sup>39</sup> o discurso contido nos PCN ajuda a preservar a aparência de liberdade e igualdade entre os concorrentes aos postos de trabalho (aparência esta que se constitui fundamento da ideologia liberal, suporte teórico necessário à preservação do sistema capitalista) quando, na realidade, restará à grande parcela dos estudantes oriundos das camadas populares encontrar nas brechas do mercado os meios mínimos para sua sobrevivência (subempregos). KUENZER (1999), ao discutir o progressivo descompromisso do Estado com a universalização da educação básica para crianças, jovens e adultos, limitando a universalização da educação ao ensino fundamental e para a faixa etária correspondente, procura conceituar a equidade educacional desejada pelo governo federal: “[...] dar a cada um segundo sua diferença, para que assim permaneça”.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 23, 25, 64, 66, 85, 115.

<sup>39</sup> *Ver idem*, p. 66.

<sup>40</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. *Op. cit.*, p. 23.

Conforme sugerem os *PCN: ensino médio* estaríamos diante de uma “oportunidade histórica” em que seria possível conciliar as exigências do mercado de trabalho com as necessidades dos indivíduos. Isso porque, segundo a lógica presente nos documentos curriculares, a qualificação profissional requerida pelos donos dos meios de produção convergiria para as capacidades individuais de que precisariam os sujeitos para praticar as relações sociais: criatividade, curiosidade, iniciativa, comunicação, reflexão e autonomia; capacidade de criticar e aceitar crítica, de abstração, de pensar sistemicamente, de buscar o conhecimento, de trabalhar em equipe, de saber colocar-se no lugar do outro; disposição para o risco; dentre outros.<sup>41</sup> Tal lógica permite constatar que, para os elaboradores dos PCN, a prática das relações sociais está limitada àqueles que já estão incluídos socialmente,<sup>42</sup> restando aos demais apenas o exercício do voto, uma vez que os trabalhadores formais, informais, subempregados e todos aqueles que fazem parte do grande contingente que está à margem do processo de produção e consumo, precisam de outros meios materiais e simbólicos, que não apenas a criatividade e a força de vontade, para comprar, vender, financiar, votar, consumir, formar família, por exemplo, que também são relações sociais.

A lógica contida nos *PCN: ensino médio*, aceita como indiscutível que estaríamos vivendo um momento histórico de aproximação entre a qualificação profissional requerida pelos donos dos meios de produção e as capacidades necessárias ao desenvolvimento humano. Contudo, a concepção de “humano” que permeia os PCN é a de agente produtivo, individualizado e apartado de sua dimensão social, já que subordina as necessidades pessoais às exigências do mercado produtivo, bem como ignora as necessidades subjetivas geradas pela progressiva complexidade da vida social. Nos PCN, é omitido também o fato de as exigências do mercado, cuja força de trabalho está sendo tratada cada vez mais como objeto descartável, estarem fundamentalmente restritas à capacidade daqueles que fazem parte do exército de reserva de mão-de-obra de gerar lucros cada vez maiores aos donos dos meios de produção e não necessariamente relacionadas ao desenvolvimento integral da pessoa. Dessa forma, é preciso refletir se os PCN realmente servirão como instrumento na luta para diminuir as

---

<sup>41</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 23, 24, 68, 71 e *passim*.

<sup>42</sup> A inclusão dos incluídos, como observa KUENZER (1999). Ver KUENZER, Acacia Zeneida. *Op. cit.*, p. 29.

desigualdades sociais, como ali propalado,<sup>43</sup> ou se ajudarão a mascarar o aprofundamento das desigualdades sociais ocorrido no Brasil, na década de 90 do século XX, após a implantação das políticas de ênfase neoliberal por parte do governo federal.

A ambigüidade presente nos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e nos *PCN: ensino médio* e que, algumas vezes, emaranha inclusive os seus elaboradores, decorre do fato de que a teoria contida nos PCN criou o seu aporte desvinculado da realidade educacional brasileira. Essa distorção e, portanto, negação do real no trabalho escolar e no trabalho de modo geral, é característica da ideologia neoliberal.<sup>44</sup> Como observa SAVIANI (1998), a força e a fraqueza da ideologia liberal, da qual a neoliberal é derivada, encontram-se nas cisões entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo:

É a sua força porque é mediante esse mecanismo [cisões] que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção.

Mas é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente.<sup>45</sup>

Ou seja, o discurso burguês, do qual os PCN são parte, pode até conter aspectos progressistas, mas na prática o que há é a conservação ou aprofundamento das desigualdades existentes, uma vez que o discurso, enquanto universalização dos interesses da classe dominante, a burguesia, acaba por cooptar ideologicamente a ampla maioria das pessoas garantindo, assim, a manutenção das estruturas de um sistema que permite à minoria economicamente favorecida se beneficiar das comodidades do

<sup>43</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, p. 23, 25, 64, 72, 112; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 33, 45; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 21, 137, 138.

<sup>44</sup> Sobre a negação estratégica do real do trabalho na fase do neoliberalismo, ver DEJOURS, Christophe. *Op. cit.*, p. 61-72. Conforme Didier JULIA, a ação da negação não é uma negação formal e vazia, mas também é a afirmação de uma nova ordem e novos valores. NEGATIVIDADE. In: JULIA, Didier. *Dicionário da filosofia*.

<sup>45</sup> SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*, p. 191. Ver, ainda, MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*, V. I, p. 56-58.

desenvolvimento científico-tecnológico às custas da negação da subsistência biológica e social da grande maioria.

Para DEJOURS (1999), a cooptação das camadas populares ao discurso dominante decorre do fato de a maioria das pessoas estarem acostumadas a se satisfazerem com explicações concisas, simplificadoras e até simplistas sobre um acontecimento, a depender da comunicação e da informação por terceiros, em especial veiculadas pelos meios de comunicação de massa, a obedecer às ordens hierárquicas sem questioná-las e a tolerarem a mentira instituída. Para o autor, na fase do neoliberalismo, a mentira instituída consiste, por exemplo, em colocar as empresas como a locomotiva do progresso social, em interpretar a produção a partir dos resultados e não a partir das atividades das quais eles são decorrentes e em descrever os processos de forma parcial, somente levando em conta os resultados positivos, omitindo tudo que represente falha ou fracasso. Essa cooptação ideológica, segundo DEJOURS (1999), garante a preservação do sistema vigente, porque as pessoas cooptadas passam a *trabalhar* pelas ilusões do discurso, esquecidas, pelo menos momentaneamente, dos problemas aparentes ou não que fizeram com que tal discurso fosse construído.<sup>46</sup> Diante desses indicativos, o simplismo nos textos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e no texto dos *PCN: ensino médio* quanto à análise da realidade para a qual são propostas as novas orientações curriculares, torna suspeita a possibilidade dessas orientações curriculares nacionais tornarem-se *exequíveis* quanto à sua proclamada intenção de servir como instrumento referencial de transformação dos educandos brasileiros em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos.

No processo de elaboração dos PCN, pode-se constatar que a estratégia seguida pelos seus proponentes é semelhante à estratégia de gestão utilizada pelos

---

<sup>46</sup> Ver DEJOURS, Christophe. *Op. cit.*, p. 61-72, 112-120. Como exemplo de mentira instituída, veja-se os discursos dos *apologetas* da Qualidade Total, que no meio educacional brasileiro tem como um de seus expoentes Cosete RAMOS, professora ligada ao Ministério da Educação no início da década de 90 do século XX. Algumas obras dessa autora são: *Excelência na educação: a escola de qualidade total* (1992), *Pedagogia da qualidade total* (1994) e *Sala de aula da qualidade* (1995); nas quais **todas** as figuras contidas nas obras apresentam alunos e professores sorridentes, saudáveis, elegantes, motivados, empenhados na “grande causa”, e inseridos em ambientes escolares impecavelmente limpos, estruturados, amplos, arejados e ensolarados. Semelhança com qualquer escola pública brasileira é realmente mera coincidência! As obras citadas foram editadas por Qualitymark, Rio de Janeiro.

ideólogos trilateralistas da globalização econômica, na década de 70 do século XX, nos países industrializados, quando eles objetivavam gerir a crise econômico-político-social em que se viam mergulhados os centros capitalistas. ASSMANN (1979) observa que naquele contexto de crise econômico-político-social nos centros capitalistas, em meados da década de 70 do século XX, os ideólogos da ampliação da interdependência econômica baseavam sua estratégia de gestão da crise através da atuação em diversas frentes, cada qual com sua ênfase e sua flexibilidade. Contudo, essas frentes diversificadas se interpenetravam e a fim de manter a lógica da expansão capitalista através da ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos, as fricções existentes entre as forças do imperialismo deveriam ser manejadas dentro de um contexto mais amplo, possibilitando sempre os devidos reajustes, ainda que ao preço de um sacrifício aceitável como, por exemplo, “[...] a interrupção de alguma experiência ou a ‘desinflação’, temporária ou definitiva, de algum mito presidencial”.<sup>47</sup> Nesse tipo de estratégia, denominada planejamento estratégico e flexível, característica das organizações pós-fordistas, atuais paradigmas sociais, se pré-estabelecem os objetivos desejados ao mesmo tempo em que se estuda a problemática em questão por meio de levantamentos estatísticos. A seguir delinea-se as estratégias e os procedimentos necessários para atingir os objetivos previamente determinados, explicitando os agentes, os recursos e outras condições com as quais se trabalhará. Todavia, nessa estratégia de gestão, a flexibilidade está restrita aos procedimentos necessários para se atingir os objetivos estabelecidos antecipadamente num círculo restrito de pessoas; onde o estudo da problemática em questão tem a finalidade de indicar os procedimentos mais viáveis para se atingir os objetivos já traçados. Nesse tipo de planejamento, não há flexibilidade nos objetivos, que geralmente estão associados à facilitação da expansão capitalista para as esferas ainda não organizadas segundo a lógica do mercado. Conforme os *PCN: ensino fundamental*:

Todas as definições conceituais, bem como a estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram pautadas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, que estabelecem as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania. [...] <sup>48</sup>

<sup>47</sup> Cf: ASSMANN, Hugo. *Como se interpenetram o conselho de relações exteriores, o círculo Bilderberg e a comissão trilateral*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *Op. cit.*, p. 36.

<sup>48</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 109. Ver também \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 30, 32. Que tipo de cidadania?

Essa lógica de planejamento estratégico e flexível (no qual os fins, pré-estabelecidos num círculo de “iluminados”, justificariam os meios) não está presente apenas no processo de elaboração dos PCN, como também na concepção de avaliação ali contida, nos caminhos indicados para elaboração dos respectivos projetos educativos por parte das escolas e nas recomendações a respeito da prática docente em sala de aula. No que se refere à proposta de avaliação, consta nos PCN que cabe ao professor primeiro conhecer as dificuldades dos alunos através de levantamentos diagnósticos (avaliação inicial), depois disso, estudar as metodologias mais indicadas para cada problemática e por fim proceder às medições do rendimento escolar dos alunos. Porém, toda essa prática deve ser realizada tendo em vista que o processo avaliativo agora deve servir de orientação e reorientação da intervenção pedagógica, a fim de se desenvolver nos educandos as capacidades individuais que “as demandas sociais” hoje solicitam dos estudantes, conforme explicitadas nos PCN.<sup>49</sup> No que se refere aos projetos educativos a serem elaborados pelas escolas, os PCN recomendam que cada escola primeiramente tenha claro quem são seus alunos, as diferenças etárias, as diferentes condições sócio-econômico-culturais em que vivem, as múltiplas experiências por eles vivenciadas (no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos de pares e também na escola) para, **a partir daí**, desenvolver um projeto educativo que tenha clareza sobre as questões mais importantes a serem trabalhadas.<sup>50</sup> E, finalmente, no que tange à sala de aula, fica recomendado nos PCN que o professor também tenha claras as condições sob as quais vivem seus alunos, para que possa continuamente adequar sua prática pedagógica à realidade deles, bem como explicitar aos alunos os objetivos esperados que eles alcancem, empenhando-se dessa forma para que o conhecimento escolar tenha

---

<sup>49</sup> Sobre a concepção e proposta de avaliação presente nos PCN, ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 81-91; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 80, 81.

<sup>50</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 127. Em 1990, quando não havia então uma política sistematizada de distribuição dos livros didáticos por parte do governo, na Escola Estadual Senador Teotônio Vilela, localizada na periferia de Assis Chateaubriand, cidade do interior do estado do Paraná, a diretoria investigou a comunidade local e acreditou que a função prioritária da escola não era viabilizar os livros didáticos aos alunos, mas uma horta comunitária para proporcionar verduras à comunidade carente!

sentido para eles.<sup>51</sup> Conforme os *PCN: ensino fundamental*:

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se (sic) uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola.<sup>52</sup>

Ou seja, os objetivos servirão não apenas para orientar o trabalho escolar, mas principalmente para se constatar se as escolas os atingiram ou não. O problema é que a escola não está acima das relações sociais características da sociedade.<sup>53</sup> Logo, atribuindo como objetivo geral para a educação básica a transformação dos educandos brasileiros em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos, como é feito nos PCN para o ensino fundamental e médio, numa sociedade em que as práticas sociais são marcadas pela competitividade, manipulação, fragmentação, intolerância, individualismo, alienação<sup>54</sup> e exclusão, está-se atribuindo uma tarefa *inexequível* aos trabalhadores da educação. Não é por acaso que o professor SACRISTÁN (1994), ainda que não se referindo especificamente à reforma curricular brasileira, indaga se daqui a algum tempo os governos não vão novamente responsabilizar o trabalho escolar e os trabalhadores da educação por não terem correspondido ao que se esperava deles ou por terem compreendido mal a proposta.<sup>55</sup>

O agravante nessa lógica de flexibilizar o planejamento e os procedimentos até atingir os objetivos pré-estabelecidos, lógica essa difundida pela ideologia da Qualidade Total<sup>56</sup>, é que o processo que envolve a problemática em

<sup>51</sup> Cf: \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 85; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 127 e *passim*.

<sup>52</sup> \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 70. Grifos nossos. Ver também \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>53</sup> Ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, p. 70-73.

<sup>54</sup> DEJOURS (1999) destaca a alienação no trabalho como um dos fatores que permite a perpetuação de um sistema que, em sua fase neoliberal, se legitima através da banalização do sofrimento. Ver DEJOURS, Christophe. *Op. cit.*, p. 97-102.

<sup>55</sup> In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Op. cit.*, p. 221.

<sup>56</sup> Ver RAMOS, Cosete. *Excelência na educação: a escola de qualidade total*, p. 63-68.

questão é menosprezado. Focalizando sobretudo os resultados, em detrimento das etapas intermediárias, no planejamento “estratégico” e “flexível”, as contradições presentes na realidade (nem todos estão dispostos nem todos estão motivados, há os que são contrários aos objetivos ou à forma de encaminhá-los, e não por uma questão de que não foram suficientemente convencidos, mas por terem concepções, necessidades e interesses antagônicos aos contidos nos discursos da classe dominante) estão distorcidas e são negadas. E as divergências ocultadas, dissimuladas, caladas.<sup>57</sup> Ora, um projeto educativo que pretende possuir as dimensões política e pedagógica, não é construído através da harmonização social, como concebido nos PCN,<sup>58</sup> mas através da correlação de forças políticas envolvidas na problemática. Dessa forma, pode-se afirmar que a negação do real do trabalho escolar servirá mais à manipulação e alienação que à formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e participativos.

Nos PCN, a prática pedagógica que segue à estratégia flexível de atuar, tanto no ensinar como no avaliar, conforme ali explicitada, é entendida como coerente com uma perspectiva democrática de fazer educação.<sup>59</sup> Não se questiona aqui a necessidade de contextualizar os saberes transmitidos pelas escolas e dos professores se empenharem para que esses saberes tenham sentido para os alunos. Contudo, a preocupação, levantada por MOREIRA (1996), de que em decorrência das prescrições detalhadas contidas nos PCN, uma obediência mecânica poderia marcar a conduta docente (não sem conseqüências para a formação de estudantes críticos e criativos) adquire sentido quando se constata a ênfase na desejada obediência à hierarquização entre PCN, diretrizes curriculares estaduais e municipais, projetos educativos e prática docente. A proclamação, nos documentos introdutórios, de que os PCN constituir-se-iam referências abertas e flexíveis, cuja função seria subsidiar a elaboração ou a revisão

---

<sup>57</sup> Conforme DEJOURS (1999), na fase da globalização econômica e do neoliberalismo a intimidação e a ameaça são os instrumentos utilizados para calar os divergentes, e a negação do real do trabalho é utilizada como estratégia para “eliminar as barreiras”. DEJOURS, Christophe. *Op. cit.* Ver também RAMOS, Cosete. *Op. cit.*, p. 30, 31.

<sup>58</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 49.

<sup>59</sup> *Idem*, p. 83 e *passim*. Ver também WERTHEIN, Jorge. *Educação brasileira: um pacto nacional em construção*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 22. Ou seja, sublinearmente, esse discurso significa: se o professor deixa-se torcer, contorcer e retorcer então ele é democrático. Caso contrário, é inflexível, arbitrário, autoritário, obtuso e ultrapassado, uma vez que a rigidez nos processos era característica das organizações fordistas e da sociedade industrial.

curricular dos Estados e Municípios, bem como dos projetos educativos de cada escola, entra em contradição com outros trechos contidos nos próprios documentos curriculares como também com os detalhamentos ali presentes, que acabam por enfatizar a desejada obediência à hierarquia curricular.<sup>60</sup> Ainda que se flexibilize os procedimentos realizados no trabalho escolar (tanto nos projetos educativos, como nas práticas docentes), os objetivos já foram pré-determinados nos PCN por um círculo restrito de especialistas e dirigentes políticos e mediante um processo em que concepção e execução pedagógica estiveram separadas! Objetivos que servirão para classificar as escolas públicas e privadas em *fornecedoras* ou não da qualidade desejada pelo governo federal e pelas elites que esse representa e, conseqüentemente, para estabelecer uma classificação competitiva entre as escolas, selecionando aquelas a serem privilegiadas na distribuição dos recursos destinados à educação.

Embora o objetivo geral seja explicitado nos PCN como transformar os educandos brasileiros em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários e participativos, quando se analisa os PCN no contexto maior das políticas educacionais efetivadas pelo governo federal (como, por exemplo, centralizar a erradicação do analfabetismo no ensino fundamental e não no mínimo na educação básica; não cumprir o estabelecido pelo próprio Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pelo governo federal, em 1996, no que se refere à atualização dos valores médios por aluno; responsabilizar as comunidades locais, através do trabalho voluntário, pela manutenção e funcionamento das escolas; não definir conjuntamente com a comunidade educacional organizada uma política de carreira, formação e salário para o corpo docente; não universalizar a educação infantil e a educação integral e em tempo integral; dentre outros) e da política econômica e social desenvolvida por esse governo (que em vez de diminuir as desigualdades sociais, aprofunda-as e gera crescimento da exclusão e marginalidade, através do empobrecimento das classes médias, dos achatamentos salariais e de uma política social mínima) constata-se que os objetivos gerais explicitados nos PCN não passam de uma argumentação retórica que visa o engajamento individual dos professores às políticas educacionais patrocinadas por esse governo, pulverizando assim

---

<sup>60</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 36-38; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 9, 10, 51, 52.

qualquer tentativa de contraposição política.<sup>61</sup> Como argumenta a professora Gelsa KNIJNIK (1996), em seu parecer a respeito da versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*:

[...] Não são poucas as investigações na área de formação e/ou de educação continuada de professoras/es que, apoiadas em pesquisas empíricas, têm salientado a pouca repercussão de materiais impressos produzidos por equipes de ‘iluminadas/os’ nos processos de mudança educacional. O caminho a ser percorrido parece ser o inverso do proposto nesta iniciativa do MEC. Mas não é por mero descuido que o processo ora em curso é centralizador e descendente. O que transparece é toda uma concepção em relação ao trabalho docente: às/aos professoras/es mal remuneradas, mal preparadas, atuando em escolas precariamente estruturadas, atarefadas com suas inúmeras atividades em classes superlotadas de alunas/os – condições produzidas e produtoras do descaso com que a educação vem sendo tratada neste atual governo – cabe ‘obedecer’ às informações que se pretendem suficientes, ‘seguir’ orientações vindas de pessoas que ‘sabem’ o que é bom para a educação no país, um ente que é visto como uno, homogêneo e sem contradições do ponto de vista econômico, social e cultural. Os índices sobre fracasso escolar apresentados no documento introdutório ali estão como para justificar a necessidade de que algo seja feito. A questão é saber porque a sociedade civil, e, em particular, a comunidade diretamente envolvida com a Educação não participou das decisões a respeito do que deveria/poderia ser feito para que tais índices fossem alterados. O que foi produzido é fruto de uma estratégia que, se realmente teve por objetivo provocar mudanças, é, na sua própria formulação, equivocada.<sup>62</sup>

É incontestável o fato de que, conforme consta nos *PCN: ensino médio*, a revolução tecnológica “[...] cria novas formas de socialização, processos de produção, e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva”<sup>63</sup>. Mas também é incontestável que as mudanças tecnológicas **vinculadas ao crescimento econômico capitalista**, fato não explicitado nos textos e legislações de tendência burguesa, como os PCN, por exemplo, aprofundam o quadro de desigualdades, em especial na fase da globalização econômica, produzindo um amplo contingente de excluídos da vida social, com preocupantes reflexos até mesmo na sobrevivência de milhares de pessoas. Dessa

---

<sup>61</sup> Engajamento esse que pretensamente se daria através das autoridades do MEC implorarem aos professores - tidos como insensíveis aos clamores do governo de que agora os conceptores das diretrizes educacionais e curriculares fizeram da melhor forma possível para o “bem-estar da nação” - que acreditem que o governo federal está colocando o país no caminho “certo”. *Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 105; BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 172, 196, 197.

<sup>62</sup> KNIJNIK, Gelsa. *Parecer de Gelsa KNIJNIK. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Op. cit.*, p. 253, 254.

<sup>63</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 25.

forma, incrementando aqui a preocupação levantada por MOREIRA (1996),<sup>64</sup> organizar o currículo procurando adequar o trabalho escolar às necessidades do desenvolvimento tecnológico-industrial **vinculado ao desenvolvimento econômico capitalista**, é continuar atribuindo à escola o papel de instituição mantenedora dos interesses da burguesia, não permitindo a superação das relações de dominação entre capitalistas burgueses e camadas populares (trabalhadores assalariados, trabalhadores informais, desempregados, subempregados, aposentados, pequenos produtores ou comerciantes; proletariado de modo geral). Elaborar as diretrizes curriculares na perspectiva que considere criticamente a exclusão social característica da sociedade capitalista, em especial na fase da globalização econômica e, conforme MOREIRA (1996), buscar a superação dessa forma de organização social através da capacitação dos agentes sociais para a participação na definição dos rumos políticos para garantir justiça social, também é uma possibilidade para o trabalho escolar. E também uma possibilidade na busca da construção de uma sociedade moderna e democrática, enfatizada retoricamente no credo burguês.

### **3.2) Realidade explicitada X Realidade ocultada nos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Reagrupando as informações dispostas ao longo dos dois documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental* e da parte introdutória aos *PCN: ensino médio*, é possível constatar que a realidade explicitada da qual partem os proponentes dos PCN é a de que o mundo mudou em decorrência da revolução tecnológica e da globalização econômica e que as políticas educacionais vigentes no Brasil nas décadas de 70 e 80 do século XX (Lei 5692/71) não acompanharam as transformações sociais e culturais; não condizendo, portanto, com as atuais necessidades da sociedade, sendo

<sup>64</sup> “Deve-se organizar a escola e o currículo em conformidade com as novas necessidades tecnológicas ou industriais ou deve-se, ao contrário, elaborar teorias pedagógicas e curriculares que considerem a exclusão social e busquem capacitar os agentes sociais para a participação e para a luta por justiça social?” MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Os parâmetros curriculares nacionais em questão*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE, *Op. cit.*, p. 13.

preciso reorientar o sistema educacional.<sup>65</sup> Da avaliação a respeito das políticas educacionais vigentes no período da ditadura militar e da transição democrática, os elaboradores dos PCN concluíram que essas políticas haviam expandido a oferta de vagas na rede pública de ensino, priorizado a construção de prédios escolares, a distribuição da merenda escolar e a compra de livros didáticos e universalizado praticamente a oferta de vagas no país. Na interpretação dos elaboradores dos PCN, embora essas políticas tivessem gradativamente oportunizado o acesso das massas populares à escola, não havia definido, porém, a função da escola pública em relação aos alunos provenientes dos meios desfavorecidos.<sup>66</sup>

Segundo consta nos *PCN: ensino fundamental*, dessa falta de clareza, nas legislações educacionais anteriores, quanto ao projeto de escolarização das massas populares, pouco a pouco, no sistema educacional brasileiro foi rebaixando-se as expectativas dos objetivos a serem atingidos; simplificando-se os conteúdos a serem ensinados; utilizando-se metodologias que visavam “[...] tornar tudo mais ‘fácil e simples’”<sup>67</sup> e recorrendo-se a referenciais e indicadores avaliativos “[...] de outros tempos e de outras circunstâncias”<sup>68</sup>. Esse empobrecimento do trabalho escolar, conforme o discurso contido no referido documento curricular, deu-se em razão da ‘clientela’ ter sido prejulgada como fraca. Assim, de acordo com essa interpretação do Ministério da Educação referente à análise do quadro educativo vigente na época em que foram propostos os PCN (meados da década de 90 do século XX), progressivamente “[...] as escolas foram se distanciando da possibilidade de fazer com que seus alunos tivessem condições de compreender as transformações à sua volta ou de interpretar a massa de informações com que se deparavam diariamente”<sup>69</sup>. Por essa ótica, devido à falta de sentido no trabalho realizado pela escola, o fracasso escolar dos alunos, em especial os oriundos das camadas sociais mais pobres, expressou-se por múltiplas repetências, abandonos dos estudos, atraso na conclusão dos níveis de ensino,

---

<sup>65</sup> Ver \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 15-21 e *passim*; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 33 e *passim*.

<sup>66</sup> \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 35, 36.

<sup>67</sup> *Idem*, p. 36.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> Cf: \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 36.

baixo aprendizado escolar, conforme consta nos *PCN: ensino fundamental*:

A relação da escola com esses alunos e essas comunidades [refere-se às camadas sociais desfavorecidas] nem sempre foi cooperativa. Embora sendo uma instituição tradicionalmente valorizada pela população brasileira, as escolas tiveram sua credibilidade posta em xeque, uma vez que essa população nem sempre conseguiu ver muito sentido no trabalho feito.

Ao invés de um espaço de convivência social, em que pessoas cooperam, constroem sua identidade, preservam suas especificidades culturais, respeitam o pluralismo, as escolas isoladas por altos muros, grades e cadeados, foram muitas vezes vistas como corpos estranhos à comunidade.<sup>70</sup>

É necessário esclarecer que nos PCN não é explicitado o nível de ensino em que as vagas estariam “praticamente” universalizadas. Todavia, subentende-se que a universalização de vagas refere-se ao ensino fundamental, não explicitando ali se em relação às quatro primeiras séries desse nível de ensino ou se em relação às oito séries.<sup>71</sup> Dados do IBGE (1999) apontam 5,7 como a média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, no Brasil, em 1999. Ou seja, a grande maioria da população brasileira não vai muito além da 5ª série do ensino fundamental.<sup>72</sup> Também é preciso refletir se com o aumento da violência contra as escolas e contra os que nelas trabalham e estudam, em especial depois da adoção das políticas econômicas e sociais de ênfase neoliberal, por parte do governo federal e de alguns estados brasileiros, como o Paraná, por exemplo, acaso os muros, grades e cadeados caíram em desuso?

Soa estranho o fato de não constar na análise da realidade educacional brasileira contida nos PCN, ao menos a menção de que esse modelo criticado de escola serviu a um dado momento político e econômico nacional, bem como a uma política de expansão econômica patrocinada pelos países capitalistas centrais, para a qual o militarismo brasileiro foi um zeloso colaborador. E soa mais estranho ainda, quando a ausência dessa perspectiva sociológica de análise da realidade educacional brasileira vem acompanhada de uma proposta curricular que pretende incentivar a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e comprometidos com a transformação social!

---

<sup>70</sup> *Idem*, p. 36, 37.

<sup>71</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 19.

<sup>72</sup> Ver Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1999. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/tabel...>>. Acesso em: 13 jun. 2001. Ver também BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 24, 31.

No delineamento da realidade educacional brasileira, é mencionada ainda nos PCN a pouca infra-estrutura de muitas escolas; a deficiência quantitativa e qualitativa de recursos docentes para o ensino fundamental e médio; a precaridade de financiamento para a educação; a utilização de muitos prédios escolares para fornecer classes de aulas em períodos ociosos, geralmente noturnos, em especial aos alunos provenientes dos níveis sociais mais pobres; a tradicional elitização do ensino médio; a dualização no sistema educacional; a *aparente* incoerência entre a proposta contida nos PCN e a realidade de muitas escolas; “[...] a situação de precaridade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro...”<sup>73</sup>; o bloqueio da motivação dos professores em decorrência da desvalorização objetiva do magistério e o desânimo da maioria deles para se engajar nos projetos de trabalho propostos pelos governantes; a política de formação dos professores não condizente com as atuais demandas sociais; o sentimento por parte dos alunos de que o conhecimento escolar (salvo as habilidades de expressão oral, leitura, escrita e cálculo) nem prepara para o mercado de trabalho nem auxilia a compreender o mundo;<sup>74</sup> a falta de identidade institucional própria por parte das escolas.<sup>75</sup> Porém, os fatores mais notáveis que aparecem na análise da realidade educacional brasileira presente nos PCN são: as altas taxas de repetência, evasão e distorção idade/série, no ensino fundamental e, no ensino médio, a fragmentação e descontextualização do conhecimento escolar e a tradicional exclusão dos segmentos populares desse nível de ensino.

---

<sup>73</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*, p. 47; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 34.

<sup>74</sup> Vide \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 124.

<sup>75</sup> Cf: \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 34, 35, 47, 48, 103, 104; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 81, 83, 111.

A preocupação do Ministério da Educação com as altas taxas de repetência, evasão e defasagem idade/série aparece permeando os dois textos curriculares introdutórios aos PCN para o ensino fundamental.<sup>76</sup> Embora sejam problemas distintos, repetência, evasão e defasagem idade/série são entendidas ali como parte da mesma problemática relacionada com o fracasso escolar. Nos *PCN: ensino fundamental*, é definido como alunos repetentes na série “[...] os que se matricularam no início do ano na mesma série(s) que estavam matriculados no ano anterior”, alunos evadidos na série “[...] aqueles que estavam matriculados nesta série no ano anterior e não se matricularam em nenhuma escola no início do ano” e alunos em defasagem idade/série aqueles que “[...] têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série”.<sup>77</sup> Segundo os dados apresentados nos *PCN: ensino fundamental*, em 1992 as taxas médias de repetência e evasão no ensino fundamental atingiam, respectivamente, 33% e 5%. Sendo que a 1ª e a 5ª séries desse nível de ensino funcionavam como ‘gargalos’, já que apresentavam os maiores índices de repetência e evasão. Em 1995/96, a 1ª série do ensino fundamental apresentava taxa de repetência de 44% e taxa de evasão de 1%. Nesse mesmo período, a 5ª série apresentava 35% de repetência e 5% de evasão. Em relação à taxa de defasagem idade/série no ensino fundamental, os PCN indicam que, em 1994, mais de 60% dos alunos do ensino fundamental tinham idade superior à faixa etária correspondente a cada série, sendo que na região Nordeste chegava a 80%.<sup>78</sup>

Ainda que seja reconhecido, nos *PCN: ensino fundamental*, os fatores sociais e econômicos como importantes causas das preocupantes taxas de repetência, evasão e defasagem idade/série, os documentos curriculares praticamente deixam essas causas num plano secundário para deterem-se no problema da repetência, entendida ali

---

<sup>76</sup> Ver, por exemplo, BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 22, 25, 89, 90; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 29-31.

<sup>77</sup> \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 22; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 30.

<sup>78</sup> Cf: \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 22-27; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 28-31.

como a grande vilã que ocasionaria as evasões e as distorções idade/série.<sup>79</sup> Os documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental*, sugerem que a repetência escolar é que impediria as massas pauperizadas de produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos, uma vez que, segundo o discurso contido nos PCN, ao ser a principal responsável pela distorção idade/série e evasão dos estudantes, ela, a repetência, estaria negando aos estudantes os instrumentos tidos pelo governo federal como necessários à participação social e política: domínio da língua, dos cálculos, do mundo físico e natural, da realidade social e política e outros saberes escolares.<sup>80</sup> A partir dessa concepção fragmentada de educação e da relação simplista entre repetência, distorção idade/série, evasão escolar e exclusão social dos estudantes oriundos das camadas mais pobres da sociedade, os elaboradores dos PCN entenderam que o oferecimento de uma formação escolar básica comum (que seria feita por meio dos PCN) juntamente com a implantação dos programas de ciclo básico e correção de fluxo no ensino fundamental, seria a forma indicada para resolver alguns dos problemas do sistema educacional: diminuir os custos adicionais com educação, dar vazão ao represamento existente no sistema educacional, melhorar as estatísticas sobre rendimento escolar e minimizar a penalização dos alunos de níveis de renda mais baixos. Nesse último caso, os PCN sugerem que a minimização da exclusão social se daria através do governo instrumentalizar culturalmente as massas populares oferecendo a todos os estudantes brasileiros, independente de sua classe social, a mesma formação básica escolar. Tal lógica, como observa KUENZER (1999), justifica a exclusão pelo demérito individual, uma vez que aqueles estudantes que já estão incluídos socialmente vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com a vida escolar, produtiva e social.<sup>81</sup> Para os elaboradores do parecer da Faculdade de Educação da UFRGS, no entanto, o fracasso escolar é entendido muito mais como um produto da política econômica e social mais ampla “[...] de privação e exploração que transcende não apenas o currículo mas a escola e a

---

<sup>79</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 29-31; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 65, 66.

<sup>80</sup> Cf: \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 19-27, 33, 34 e *passim*; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 9, 29, 30, 31, 49, 74 e *passim*.

<sup>81</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. *Op. cit.*, p. 29, 31.

educação como um todo”<sup>82</sup> (como, por exemplo, a existência de um magistério mal remunerado, desmotivado e com falta de tempo para aperfeiçoamento e preparação, bem como de escolas mal equipadas, prédios deteriorados e insuficiência ou má qualidade dos materiais didáticos)<sup>83</sup> do que da falta de referenciais curriculares nacionais.

Os *PCN: ensino médio* sugerem que o desrepresamento do ensino fundamental (decorrente da implantação dos programas de ciclo básico e correção de fluxo) bem como a busca por melhoria de vida e por “empregabilidade” iriam ocasionar uma demanda social concreta pela expansão do ensino médio, fato que mudaria significativamente, nos próximos anos, a situação de exclusão dos segmentos populares desse nível de ensino.<sup>84</sup> Os PCN, em especial os *PCN: ensino médio*, enfatizam o termo *empregabilidade* que, conforme KUENZER (1999), é entendida como a capacidade do sujeito individualizado se adequar às mudanças no cenário produtivo, mesmo que, para isso, seja necessário suportar cargas intensas de trabalho e perder direitos e qualidade de vida.<sup>85</sup> KUENZER (1999) observa que, embora o discurso dominante sugira que esteja havendo no país um processo de elevação generalizada da educação, tal elevação dos níveis educacionais da população é apenas aparente. Para a autora, as novas demandas sociais e produtivas exigem dos estudantes e trabalhadores conhecimentos científico-tecnológicos altamente especializados, bem como qualificação nas áreas de investigação científica, em comunicação e em análise crítica das relações sociais e produtivas, que nem mesmo muitos cursos de graduação conseguem desenvolver. A autora critica o abandono dessa perspectiva de política educacional na presente reforma curricular do ensino médio, uma vez que tais conhecimentos passam a ser básicos para viver numa sociedade em progressivo desenvolvimento científico e tecnológico. De acordo com a autora, o oferecimento, mais uma vez, de educação básica secundarista (na qual a educação profissional é dissociada da educação geral) aligeirada e de baixo custo, em vez de se investir na educação científico-profissional altamente especializada, justifica-se apenas como forma do governo federal (seguindo as recomendações do

---

<sup>82</sup> *In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Op. cit.*, p. 231.

<sup>83</sup> *Cf: ibidem.*

<sup>84</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 64.

<sup>85</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. *Op. cit.*, p. 22.

Banco Mundial para a política educacional dos países subdesenvolvidos) economizar recursos com a educação dos pobres, oferecer às camadas populares uma educação mínima para que cada qual possa desempenhar alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal, exercer algum controle social, evitar a completa barbarização e permitir a continuidade da acumulação capitalista. Conforme observa a autora, com a atual reforma curricular a educação especializada profissional e a produção científica ficam postergadas para um outro nível, ainda mais elitizado: o da pós-graduação. Na guerra pelo emprego, vale aquilo que se tem a mais. KUENZER (1999) conclui que a atual reforma curricular brasileira preserva a dualidade e elitização no ensino médio e que renunciar a educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores corresponde trocar a possibilidade de construção de um projeto soberano de nação pela eterna dependência científica, econômica e política.<sup>86</sup>

Diante da verdadeira, porém não suficiente interpretação do quadro escolar, tal como se encontra nos PCN, para o governo federal, em meados da década de 90 do século XX, urgia revisar o projeto educacional brasileiro de forma a concentrar-se na qualidade do ensino e da aprendizagem mediante o traçado de um referencial comum para a formação escolar dos estudantes. Tal referencial teria a finalidade de oferecer uma formação de qualidade a todos, garantindo assim a equidade no sistema educacional.<sup>87</sup> O termo *equidade* está também muito presente no documento do BANCO MUNDIAL *Prioridades y estrategias para la educación*. É em nome dessa “equidade no acesso às oportunidades” que se justifica ali a readequação dos sistemas educacionais da lógica pública à lógica de mercado, expandindo-se as redes de ensino mediante a ação da iniciativa privada. De acordo com a lógica contida no referido documento, é como se as oportunidades estivessem postas para todos (como se houvesse vagas para todos) mas cada qual deveria competir (pelas bolsas de estudo, pelos financiamentos educativos, pelas vagas nos cursos superiores, pelos melhores cargos de trabalho) para ser “merecedor” da desejável ascensão social burguesa. Dessa forma, os PCN pretendem ser um marco na luta pela transformação social que deve

---

<sup>86</sup> KUENZER, Acacia Zeneida. *Op.cit.*, p. 21-38.

<sup>87</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 36.

ocorrer a partir do sistema educacional brasileiro (e mais especificamente das escolas) e mediante o desenvolvimento das capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social dos alunos. Está entendido nos PCN que, dessa maneira, os alunos estariam munidos das condições necessárias para interferir na realidade, transformando-a.<sup>88</sup> Conforme consta nos *PCN: ensino médio*: “[...] A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade”<sup>89</sup>. Essa perspectiva de transformação social a partir das escolas, responsabiliza os trabalhadores da educação pela reversão dos efeitos sociais desastrosos da globalização econômica e pela diminuição do fosso existente entre ricos e pobres, através da desejada ascensão social das massas populares; ascensão que a ampliação da interdependência econômica das nações não conseguiu garantir. Conforme os *PCN: ensino fundamental*:

Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão significados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados do que outros. [...]

Outras vezes, o que se interpreta como ‘lentidão’ é a expressão de dificuldades relacionadas a um sentimento de incapacidade para a aprendizagem que chega a causar bloqueios nesse processo. É fundamental que se considerem esses aspectos e é necessário que o professor possa intervir para **alterar** as situações desfavoráveis ao aluno.<sup>90</sup>

Nos *PCN: ensino fundamental*, é reconhecida a influência que os fatores econômicos e sociais exercem no desempenho e na trajetória escolar dos estudantes oriundos das camadas pobres. É reconhecida ainda a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda existentes no país, embora entendida fundamentalmente como resultado da política de desenvolvimento sócio-econômico patrocinada pela

<sup>88</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 5, 9, 10, 47 e *passim*; \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução...*, p. 9, 21, 73, 74 e *passim*; \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 23-25.

<sup>89</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 72.

<sup>90</sup> \_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 60. Grifos e destaque nossos.

ditadura militar. Todavia, nos documentos curriculares, a política educacional e, conseqüentemente, as diretrizes curriculares, são concebidas de forma desvinculada, dissociada da política econômica e social promovida pelo governo federal a partir da década de 90 do século XX e, portanto, desvinculadas de um projeto de sociedade. Romântica ou estrategicamente, é entendido ali que a educação escolar das massas populares poderia minimizar as desigualdades sociais existentes no país, na medida em que cada qual, munido da cultura distribuída pelo governo, procuraria por si só ascender socialmente nas brechas do sistema econômico vigente, tornando-se, essas diretrizes, uma apologia ao individualismo, ainda que se pregue ali a busca pela solidariedade.

O abandono das influências do contexto econômico-social sobre o processo ensino-aprendizagem indica uma crucial limitação da atual proposta curricular nacional que, ainda assim, pretende servir de referencial de melhoria da qualidade da educação, a partir do qual o sistema educacional brasileiro deve se reorganizar. Sem oferecer políticas consistentes que ultrapassem o ambiente escolar (como, por exemplo, educação integral e em período integral, política de formação, carreira e salário aos trabalhadores da educação, infra-estrutura adequada: salas de aula, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, dentre outros) os PCN acabam por reduzir a melhoria da qualidade da educação às iniciativas a serem empreendidas pelas escolas. Isso demonstra que o combate ao analfabetismo herdado da ditadura, tão criticado na análise da realidade educacional presente nos PCN, e a crítica à falta de clareza na legislação educacional adotada no militarismo quanto ao projeto de escolarização das camadas pobres, está limitado ao fornecimento de educação mínima para as massas populares. Tal qual havia sido entendido na década de 70 do século XX, pelos ideólogos da ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos (atual globalização econômica), quando do planejamento de uma nova ordem mundial que desse conta de superar a crise econômico-político-social nos centros capitalistas e preservar a lógica capitalista de expansão e acumulação frente à

disputa com o socialismo soviético.<sup>91</sup> HINKELAMMERT (1979) faz referências a textos de ideólogos da ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos, nos quais estava explicitado que a nova ordem mundial deveria conciliar as precondições para a sobrevivência física do homem, uma educação mínima e a participação política numa democracia subordinada aos interesses da interdependência econômica das nações.<sup>92</sup>

No documento do Banco Mundial *Prioridades y estrategias para la educación*, a função atribuída à educação formal está delimitada a duas prioridades fundamentais: “[...] esta [a educação escolar] deve atender a crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade, e deve contribuir à constante expansão do saber”<sup>93</sup>. O documento reconhece que cabe ao ensino primário e secundário fornecer as capacidades básicas para satisfazer a primeira das duas prioridades mencionadas e à educação superior e de pós-graduação cabe a segunda, respaldando a ampliação permanente do acervo de conhecimentos;<sup>94</sup> entendendo-se por conhecimentos principalmente a criação, aperfeiçoamento e comercialização de tecnologias.<sup>95</sup> Dessa forma, para o Banco Mundial, a educação, dentre outras políticas sociais, está subordinada aos interesses expansionistas do capital transnacional, na fase da acumulação flexível. Como se pode perceber, o discurso contido nos PCN vai ao encontro da função defendida por esse organismo gestor dos interesses do capital transnacional, para a educação escolar; ainda que se ressalte nesses documentos curriculares que a educação não deve ser um “[...] mero instrumento da economia”.<sup>96</sup>

---

<sup>91</sup> Como já mencionado, os ideólogos trilateralistas, na década de 70 do século XX, nos centros industrializados, concluíram que o militarismo latino-americano passara a ser um entrave para expansão capitalista mediante a ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos. Isso porque, além de outros motivos, sob os governos militares da América Latina, as massas populares, subnutridas e analfabetas, estavam incapacitadas para praticar o consumo dos produtos importados dos centros capitalistas, dificultando assim a expansão das multinacionais. Expansão que se deu primeiramente através da exportação dos produtos para os países subdesenvolvidos, depois na descentralização do processo de manufatura dos produtos e por fim fato análogo aconteceu com os serviços.

<sup>92</sup> Ver HINKELAMMERT, Franz J. *Op. cit.*, p. 96, 103-108.

<sup>93</sup> BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*, p. iii.

<sup>94</sup> *Idem*, p. 7.

<sup>95</sup> Ver BANCO MUNDIAL. *Informe sobre o desenvolvimento mundial: o conhecimento ao serviço do desenvolvimento*.

<sup>96</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 72, 73.

Em suma, a realidade explicitada da qual partem os PCN e que justificaria a Reforma Curricular Brasileira da década de 90 do século XX, é a de que transformações econômicas, produtivas, culturais e sociais ocorreram no Brasil e no mundo, em decorrência da revolução tecnológica e da globalização da economia, exigindo dos governos adequar as políticas públicas nacionais (dentre elas as educacionais) à nova configuração mundial. Segundo consta nos PCN, essas transformações apontavam para a formação escolar de caráter geral, criativo, crítico, reflexivo, autônomo, solidário e participativo das novas gerações, uma vez que não se justificaria mais a formação de força de trabalho técnico-específica devido aos trabalhos mecânicos ou rotineiros estarem sendo progressiva e irrefutavelmente desempenhados por máquinas. Como para exercer os direitos políticos as pessoas precisam também de formação geral, nos PCN é entendido que as circunstâncias históricas tornaram possível oferecer o preparo educacional para o exercício da *cidadania*, conciliando assim as necessidades tanto dos sujeitos (em sua vida política, social e produtiva) como do mercado de trabalho (donos dos meios de produção). A educação que pudesse atender a essas “novas” circunstâncias sociais, seria classificada, pelo governo federal, como *educação de qualidade*. Portanto, a partir desse entendimento, todo o sistema educacional brasileiro deveria ser reorganizado tendo em vista essa educação de qualidade capaz de “conciliar” os interesses tanto dos indivíduos como do mercado.

Mas além da realidade explicitada nos PCN, há ainda uma outra realidade pouco ou nada explicitada nos documentos curriculares. É o fato de haver, desde o início da década de 90 do século XX, compromissos assumidos internacionalmente pelo governo federal brasileiro e que procuravam redirecionar a função da educação escolar. Esse novo redirecionamento continha as seguintes perspectivas: **educação geral para formar “cidadãos”**, uma vez que não se justificava mais investir esforços e recursos públicos na educação técnico-profissionalizante para a maioria, tendo em vista as transformações ocorridas no mercado produtivo; **combate ao analfabetismo de crianças, jovens e adultos**, uma vez que esse passou a ser um entrave à política expansionista característica da globalização econômica; **restrição do combate ao analfabetismo em nível fundamental**, ou seja, fornecimento de educação mínima para as massas, a fim de controlar o processo de autonomia das camadas populares que de reivindicadoras de mudanças sociais deveriam ser transformadas em consumidoras eficientes e dinamizadoras da economia nacional e internacional;

**respeito à diversidade cultural**, o que facilitaria romper com as resistências nacionalistas ao avanço da interdependência econômica (globalização); **minimização dos índices de repetência**, visando liberar recursos públicos para investimentos em outras problemáticas; **congelamento dos investimentos de recursos públicos na educação**, redistribuindo esses recursos entre níveis de ensino e entre regiões geográficas; **avaliação do sistema educacional**, de forma a subsidiar as mudanças nas políticas públicas; **envolvimento das comunidades locais na questão educacional**, em especial na manutenção das escolas públicas, uma vez que os governos estariam empenhados com a política econômica, viabilizando a expansão capitalista para as esferas antes organizadas por uma lógica pública pelo Estado de Bem-Estar; **formação dos professores** adequada às necessidades levantadas, discutidas e acordadas nessas conferências internacionais de Educação para Todos.

Num documento mais recente do Ministério da Educação, *Educação para todos: avaliação da década*,<sup>97</sup> pode-se encontrar, numa abordagem mais sistemática, os determinantes explícitos do estabelecimento dos PCN.<sup>98</sup> Esse documento foi produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, a partir do *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos*, realizado nos dias 10 e 11 de junho de 1999, no auditório do Conselho Nacional de Educação, em Brasília. Conforme consta no referido documento, esse seminário foi coordenado por uma comissão que envolveu representantes do Ministério da Educação, do Conselho Nacional dos Secretários de Estado da Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Educação (CNE), da UNESCO, do UNICEF, do Banco Mundial, do PNUD, das organizações não-governamentais e do setor empresarial. A finalidade de tal seminário, segundo consta no referido documento, era avaliar a política educacional brasileira nessa década de 90 do século XX e subsidiar a elaboração do *Informe Nacional sobre Educação para Todos* a ser remetido a UNESCO. Segundo a presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, o documento em questão é uma síntese das discussões realizadas no referido seminário e reproduz as opiniões expressadas

---

<sup>97</sup> Brasília: MEC/INEP, 2000.

<sup>98</sup> Alguns dos determinantes implícitos já foram discutidos nos capítulos 1 e 2, onde procurou-se analisar os contextos internacional e nacional que determinaram a reestruturação econômico-política do Estado Brasileiro, nas décadas de 80 e 90 do século XX.

pelos participantes naquele evento.<sup>99</sup>

No documento *Educação para todos: avaliação da década*, constata-se que a atual reforma educacional brasileira (e, conseqüentemente, a reforma curricular) deveu-se sobretudo à participação do Brasil na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Como reforça o Ministro da Educação Paulo Renato Souza: “[...] Quando assumimos o governo, em 1995, deixamos **muito claro** que o nosso compromisso era implementar aquelas metas definidas a partir da Conferência de Jomtien”<sup>100</sup>. “Tão claro”, que nem mesmo consta nos PCN que esses “novos” parâmetros curriculares são fruto da adequação da legislação educacional brasileira aos compromissos assumidos em Jomtien. Consta ali, sim, e de maneira enfática, que a instituição dos PCN responderia *à necessidade de estabelecer referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país deveria se organizar*.<sup>101</sup> Como nos PCN não é feita nenhuma abordagem sistemática dos compromissos assumidos internacionalmente, transparece que as propostas ali contidas de incrementar a *qualidade* do ensino brasileiro (através da centralização do trabalho escolar no preparo para a “cidadania”, da focalização dos investimentos públicos no ensino fundamental, da avaliação do sistema educacional, da redução das taxas de repetência, evasão e distorção idade/série, da busca pela “equidade” na educação, da ênfase no respeito às diversidades culturais, da responsabilização da comunidade local pela manutenção das escolas públicas, da formação escolar básica comum, dentre outras ações) seriam frutos do compromisso pessoal dos proponentes dos PCN com a educação brasileira, e não fruto da readequação das diretrizes curriculares nacionais a objetivos já pré-estabelecidos em acordos internacionais. Essa falta de explicitação nos documentos curriculares do vínculo existente entre compromissos internacionais e estabelecimento dos PCN revela, no mínimo, falta de conhecimento dos proponentes das diretrizes curriculares a respeito da realidade educacional, uma vez que não consideraram (ou menosprezaram, estrategicamente ou não) o fato de que progressivamente novos educadores vão entrando no sistema educacional brasileiro. Novos educadores que ainda eram estudantes na época das discussões sobre reestruturação das políticas

---

<sup>99</sup> BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 13, 203.

<sup>100</sup> *Idem, passim*. Destaque nosso.

<sup>101</sup> Cf: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 13.

públicas educacionais e diretrizes curriculares (discussões geralmente realizadas em círculos de participação não representativa do meio educacional, tampouco da sociedade civil em seu conjunto). E agora, como educadores, vêm-se forçados a aderirem a uma reforma curricular da qual não têm a menor idéia de onde veio, como veio, por que veio e para quê. Apenas conhecem, quando muito, algumas das diretrizes curriculares que chegam a eles através da ramificada mediação existente entre o Ministério da Educação e a sala de aula.

No documento *Educación para Todos: evaluación de la década*,<sup>102</sup> consta que os compromissos assumidos em Jomtien tinham a função de reverter o quadro alarmante de crescimento do analfabetismo no mundo através do envolvimento da sociedade na causa educacional.<sup>103</sup> De acordo com o exposto nesse documento, de início, os debates realizados na Conferência de Jomtien enfatizavam a “[...] necessidade de aliviar a dívida externa dos países em desenvolvimento e [de] otimizar a utilização de recursos limitados na educação fundamental”<sup>104</sup>. Essa limitação de recursos para a política educacional dos países subdesenvolvidos foi defendida pelo Banco Mundial, um dos promotores da Conferência Mundial de Educação para Todos.<sup>105</sup> A defesa da limitação de recursos públicos para a política educacional dos países prestatários do Banco Mundial, é consolidada no documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1995).<sup>106</sup> Em tal documento, é entendido que de modo geral os países não precisariam aumentar os investimentos públicos em educação, mas reorganizar a forma de geri-los e de distribuí-los entre os níveis de ensino; priorizando o nível fundamental, entendido como o principal responsável por desenvolver as habilidades individuais necessárias ao exercício da *ciudadanía*, contribuir na redução das taxas de fecundidade das mulheres e na redução da pobreza. Nesse último caso, segundo o referido documento, a pobreza se reduziria através da capacitação dos pobres para o exercício de atividades na agricultura, no mercado formal ou informal.<sup>107</sup>

---

<sup>102</sup> MEC/INEP, 2000.

<sup>103</sup> Cf: GADOTTI, Moacir. *Op. cit.*, p. 27.

<sup>104</sup> WERTHEIN, Jorge. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>105</sup> GADOTTI, Moacir. *Op. cit.*, p. 29.

<sup>106</sup> BANCO MUNDIAL, *Prioridades y estrategias para la educación*, p. xix, 45 e *passim*

<sup>107</sup> *Idem*, p. 9, 10.

Mesmo como um dos promotores de uma conferência internacional que enfatizava a necessidade de se reduzir o número de analfabetos no mundo, segundo o professor GADOTTI (2000), o Banco Mundial ‘esfriou’ a proposta brasileira (apresentada em Quito, em 1989, quando da realização da reunião latino-americana preparatória para a Conferência de Jomtien) de ser renegociada com os países endividados, parte da dívida externa, para que se investisse parcela dela em educação.<sup>108</sup> De acordo com GADOTTI (2000), essa proposta, dentre outras, não teve consenso em Quito e muito menos na Tailândia.<sup>109</sup> Como observa o professor, em Jomtien, a UNESCO destacou a diversidade cultural, o analfabetismo da mulher e a equidade na educação; o UNICEF enfatizou a educação integral da pessoa (não mais identificada como escolaridade) e a qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças; o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) “[...] realçou a idéia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico” e o BANCO MUNDIAL preocupou-se mais com o gerenciamento dos recursos, “[...] batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados”.<sup>110</sup> Através do documento *Educação para todos: avaliação da década*, pode-se constatar que, em Jomtien, predominou a concepção de educação enquanto importante fator do desenvolvimento econômico, cultural e social. Todavia, uma vez que na forma de organização social capitalista os interesses do setor econômico predominam sobre as demais esferas da vida em sociedade, em Jomtien, as diretrizes econômicas limitaram o alcance das diretrizes sociais, determinando a política educacional a ser cumprida, a partir dali, pelos diversos países signatários. Dessa forma, a partir dessas conferências internacionais (de Jomtien e de Nova Delhi) houve um reforço da subordinação de uma das necessidades básicas de manutenção da vida social, a educação, à lógica de expansão/acumulação capitalista, que ganhou especificidades próprias na atual fase do imperialismo.

As diretrizes discutidas nessas conferências internacionais e que geraram um rol de compromissos a serem cumpridos pelos países signatários, dentre eles o Brasil, focalizavam: a educação como fator de desenvolvimento social (entendido

---

<sup>108</sup> Cf: GADOTTI, Moacir. *Op. cit.*, p. 28.

<sup>109</sup> *Ibidem.*

<sup>110</sup> *Idem*, p. 28, 29.

fundamentalmente como crescimento econômico); o trabalho educacional centrado na formação do *cidadão*; a necessidade da queda do analfabetismo e, em especial, o analfabetismo das mulheres; a universalização da educação básica/fundamental; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos; o respeito à diversidade cultural; um sentido mais amplo de educação que ultrapassava a simples escolaridade; a educação como um compromisso de todos, da sociedade civil em geral e não apenas dos governos; a mobilização das comunidades locais, estimulando envolvê-las com as escolas e responsabilizando-a também pela educação pública; a busca de fontes de recursos advindas da sociedade civil para financiar a expansão dos projetos educativos; a flexibilização pedagógica, administrativa e financeira das instituições de ensino; a incrementação da *qualidade* na educação formal; a *equidade* do sistema educativo; a melhoria nas taxas de transição escolar; a redução dos índices de repetência, evasão e distorção idade/série; a implantação de sistemas de avaliação nacional dos diferentes níveis de ensino;<sup>111</sup> o estabelecimento de diretrizes curriculares articuladas nacionalmente (currículo nacional); a revisão da política de formação e carreira dos professores, pautando os incentivos de salário em critérios de eficiência e produtividade; dentre outros.<sup>112</sup>

Cabe esclarecer que a concepção de educação básica e de educação fundamental não é a mesma em todos os países. No documento do BANCO MUNDIAL *Prioridades y estrategias para la educación*, a educação básica é entendida como a primária e secundária de primeiro ciclo. Já na LDB nº 9394/96, é entendido por educação básica aquela formada pelos níveis de ensino infantil, fundamental e médio. Em geral, o que se discutia, no início da década de 90 do século XX, nas instâncias governamentais brasileiras, era a universalização das oito primeiras séries escolares. Pode-se constatar essa falta de discernimento entre educação básica e educação fundamental, no Brasil, no início da década de 90 do século XX, numa das metas do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que consta no documento *Educação para todos: avaliação da década*,: “[...] Ampliar o atendimento de jovens e adultos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino

<sup>111</sup> Cf. PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. *Avaliando a aprendizagem*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 99.

<sup>112</sup> Resumo baseado no documento *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados”<sup>113</sup>.

GADOTTI (2000) comenta que até 1990, os discursos focalizavam a *igualdade de oportunidades*. A partir daí, passou-se a enfatizar a categoria da *equidade*: “[...] O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade. Isso aparece de forma definitiva em Nova Delhi, em 1993, quando foi dada ênfase à diversidade cultural (tratar de forma diferente os diferentes) e à formação do magistério”<sup>114</sup>.

Das diretrizes educacionais lançadas em Jomtien (1990), avaliadas e rediscutidas na Conferência de Nova Delhi (1993), derivou o rumo dado pelo governo federal brasileiro à reforma educacional promovida no país a partir de meados da década de 90 do século XX. Para implantar em território brasileiro os rumos educacionais acordados em Jomtien, o governo federal, em especial nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (o primeiro iniciado em 1995 e o segundo em 1999) tem se empenhado em criar instrumentos específicos que permitam cumprir os compromissos assumidos internacionalmente. Registre-se aqui, assumidos não pela sociedade brasileira, mas pelo governo federal e alguns governos estaduais, já que eles continuamente utilizam-se de mecanismos que exclui a sociedade civil dos debates e decisões nas mudanças das políticas públicas. Dentre os instrumentos já criados estão o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003, no qual já estava contida a meta de determinar com a participação dos sistemas de ensino, os “[...] novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas”)<sup>115</sup>; a Emenda Constitucional nº 14, promulgada em setembro de 1996; a LDB nº 9394, sancionada em dezembro de 1996, após um longo período de embates com um outro projeto de LDB de iniciativa da sociedade civil;<sup>116</sup> a Reforma do Ensino Médio, que priorizou a educação geral, extinguindo os cursos técnico-profissionalizantes em nível médio na rede pública de ensino;<sup>117</sup> o monitoramento e a avaliação do desempenho do sistema educacional

<sup>113</sup> MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *O plano decenal e os compromissos de Jomtien*. In: MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 47. Grifos nossos.

<sup>114</sup> GADOTTI, Moacir. *Op. cit.*, p. 28.

<sup>115</sup> MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *Op. cit.*, p. 47.

<sup>116</sup> Sobre a luta pela hegemonia no processo de elaboração da atual LDB, ver SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Atualmente, o embate se concentra nos dois projetos de Plano Nacional da Educação, um de iniciativa da sociedade civil e outro de iniciativa do governo federal, que tramitam no Congresso Nacional.

<sup>117</sup> A reforma do Ensino Técnico-Profissional deu-se mediante o Decreto nº 2208/97 e a Portaria Ministerial nº 646/97, que regulamentam o capítulo da educação profissional da LDB.

(o SAEB, o ENEM e o “Provão”) e os PCN. A respeito do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)<sup>118</sup>, que deu a direção aos demais instrumentos de adequação das políticas educacionais nacionais aos compromissos assumidos internacionalmente, consta no documento *Educação para todos: avaliação da década* (2000):

O *Plano Decenal* trouxe uma inflexão não só no processo de construir as políticas educacionais, mas também no seu conteúdo, descartando a versão das políticas expansionistas tradicionais que marcaram a década de 80. Desde a etapa inicial do processo, quando se firmou o *Compromisso Nacional de Educação para Todos*, observa-se a mudança de foco, que recaiu na atenção à escola e à sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, na qualidade e equidade do sistema educativo e nos objetivos de universalização associados à permanência. Também a valorização do magistério, a necessidade de institucionalizar novas relações entre as instâncias – o regime de colaboração -, (*sic*) a ênfase na correta aplicação dos recursos constitucionais, na continuidade e sustentabilidade das políticas educacionais, bem como na incorporação dos segmentos sociais ao esforço de universalização e melhoria da qualidade educativa, permearam toda a definição das metas e linhas de ação estratégicas do *Plano Decenal*.<sup>119</sup>

Conforme consta no documento *Educação para todos: avaliação da década*, em 1994, foi firmado, entre o governo federal brasileiro e segmentos da sociedade civil organizada, um acordo nacional baseado em três eixos: o primeiro referia-se ao regime de colaboração entre as instâncias do Poder Executivo (União, Estados e Municípios), sendo concretizado em parte através da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o segundo, referia-se ao estabelecimento dos parâmetros curriculares nacionais e o terceiro referia-se à revisão da política salarial dos professores. Em relação ao primeiro dos eixos mencionados, conforme FERNANDES (2000), o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da Emenda Constitucional nº 14/96 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), descumpriu o acordo feito com a sociedade civil, de não haver discriminação entre os níveis do ensino básico no repasse do dinheiro constitucional da educação. Isso porque o FUNDEF priorizou o financiamento do Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis do ensino básico. FERNANDES (2000), observa ainda, que um dos itens da Emenda

<sup>118</sup> Ver MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *Op. cit.*, p. 39-52.

<sup>119</sup> *Idem*, p. 46, 47. Grifos nossos. Destaques no original.

Constitucional nº 14/96 modificou o percentual de 18% que a União deveria gastar com o ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, reduzindo esse percentual em 50%.<sup>120</sup> Em relação aos PCN, publicados a partir de 1997, pode-se dizer que o governo federal empenhou-se para marginalizar diversos segmentos da sociedade civil no processo de sua elaboração. No que tange ao terceiro eixo, segundo consta no referido documento do INEP, na época, discutia-se um piso de R\$ 300,00, quando o governo federal modificou unilateralmente os termos, passando de piso para média salarial de R\$ 300,00.<sup>121</sup> Como observa IWANOW (2000):

[...] A média de R\$ 300 – e não o piso – foi uma frustração para os professores. Os vetos do presidente da República à lei [EC 14/96], aprovada em Congresso por acordo de lideranças, significaram menos repasses de recursos do governo federal para Estados e municípios, sem disciplinar uma pendência judicial aos municípios, ou seja, a repartição da cota base do salário-educação.<sup>122</sup>

Dessa forma, é possível dizer que os PCN são parte integrante de uma reformulação mais ampla e arbitrária do sistema educacional brasileiro, com vistas a readequar as políticas públicas educacionais às diretrizes políticas estabelecidas por organismos internacionais de colaboração ao desenvolvimento, em conferências internacionais.<sup>123</sup> Essa readequação das políticas nacionais visa possibilitar o avanço da globalização, iniciada no campo econômico e progressivamente estendida para a esfera cultural. Contudo, o discurso contido nos PCN pretende levar o leitor a crer que esses documentos curriculares nacionais fundamentaram-se prioritariamente no compromisso do governo federal, através do Ministério da Educação, com a superação do fracasso escolar, mediante o incremento da *qualidade* no sistema educacional brasileiro. Qualidade essa não definida ali, mas que, no entanto, assume o sentido dado pelas diretrizes acordadas nos compromissos internacionais.

No documento *Educação para Todos: avaliação da década*,<sup>124</sup> é possível perceber quais segmentos sociais foram valorizados na participação da política *Educação para Todos*, no Brasil, na década de 90 do século XX. Aparecem ali

<sup>120</sup> FERNANDES, Francisco das Chagas. *Em defesa da educação pública de qualidade*. In: MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 169.

<sup>121</sup> In: MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 29, 68 e *passim*.

<sup>122</sup> IWANOW, Lúcia. *Os municípios e a qualidade do ensino*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*, p. 68.

<sup>123</sup> In: MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 79, 150.

<sup>124</sup> MEC/INEP, 2000.

mencionados prioritariamente representantes do meio empresarial e dirigentes políticos, como, por exemplo, a Fundação Oderbrecht, Fundação Natura, Fundação Ford, Fundação Bradesco, empresa Azaléia, o Instituto Ayrton Senna, Instituto de Educação Coca-Cola, Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), a mídia impressa e audiovisual, entidades de dirigentes educacionais (MEC, CONSED, UNDIME), dentre outros. Estranhamente, os professores e os técnicos-administrativos do sistema público de educação, as Faculdades de Educação, os Programas de Pós-Graduação em Educação, os estudantes de licenciaturas, as entidades representativas dos estudantes, as entidades de classe dos professores, por exemplo, não aparecem mencionados. Aliás, na participação do professor Moacir GADOTI (2000) no referido documento, percebe-se que o magistério ficou um tanto à margem dessa política de Educação para Todos promovida pelo governo federal desde meados da década de 90 do século XX.<sup>125</sup> Ao questionar os motivos pelos quais segmentos sociais ligados diretamente à questão educacional ficaram à margem de uma política governamental que enfatizava a educação para todos, constata-se que a maioria das entidades de classe dos trabalhadores ligados à educação discordou do encaminhamento dado às políticas públicas educacionais por parte do Ministério da Educação, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.<sup>126</sup> Essas discordâncias foram consideradas pelo governo federal como posições políticas “tradicionais” e, portanto, deveriam ser combatidas.<sup>127</sup> No documento em questão, percebe-se ainda um outro fator que pode estar influenciando o não-engajamento de grande parte dos professores e demais trabalhadores da educação às políticas do MEC: muitos professores e demais trabalhadores das escolas, a exemplo da classe trabalhadora em geral, estão doentes por causa de problemas não resolvidos relativos às políticas

<sup>125</sup> Cf. GADOTTI, Moacir. *Op. cit.*, p. 30.

<sup>126</sup> Conforme SILVA *et* GENTILI (1996), na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais encontrar-se-iam em “crise de qualidade”, entendida como “improdutividade das práticas pedagógicas e da gestão administrativa”. A exclusão e a discriminação existentes na escola e na sociedade (nesta ordem) é resultado da “ineficiência da escola e dos que nela trabalham”. Os culpados pela crise de qualidade no sistema educacional seriam, de acordo com a lógica neoliberal, o Estado assistencialista, os Sindicatos dos professores e os indivíduos de maneira geral. Como estratégias para solucionar essa crise de qualidade estariam o estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e a subordinação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado. Ver TADEU da SILVA, Tomaz; GENTILI, Pablo A. A. *Escola S&A*.

<sup>127</sup> As lutas do *novo* contra o *velho*... Nas quais o *novo* nem sempre é melhor que o *velho*...

de formação, carreira e salário, desistindo de se envolverem com os assuntos ligados à sua profissão.<sup>128</sup>

O termo “tradicional” assume no caso em questão o sentido de posições políticas de ênfase socialista, uma vez que a maioria das entidades de classe dos trabalhadores da educação, naquele momento histórico, consideravam a educação um *direito igual para todos* e obrigação do Estado. Esses posicionamentos políticos iam contra às expectativas dos gestores do sistema capitalista, em sua fase de ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos, em seu embate com o ideário socialista. Iam contra também às propostas acordadas em Jomtien: de garantir a “equidade” na educação através da expansão das instituições privadas de ensino e de atribuir a responsabilidade com o financiamento educativo às famílias e à sociedade civil, através do pagamento de mensalidades escolares ou do trabalho voluntário e solidário com as escolas dos pobres.

Essa responsabilização da comunidade para com a escola pública, deu-se porque os governantes de muitos países (capitalistas centrais, periféricos e os ainda socialistas) estariam envolvidos com a viabilização da expansão capitalista para as esferas de atuação estatal (privatização dos setores de infra-estrutura, saúde, educação e previdência social), com o pagamento pontual dos credores externos, com a manutenção das altas taxas de juros, com a política de importação/exportação, dentre outros aspectos da reestruturação política característica da globalização econômica. Reestruturação que seria financiada com recursos públicos em benefício de uma elite.

Atualmente, pouco mais de dez anos após a Conferência de Jomtien e do início da aplicação no sistema educacional brasileiro dos compromissos assumidos internacionalmente, no *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos*, Jorge WERTHEIN, representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, observou que nessa década de 90 a política educacional brasileira caminhou na direção de cumprir os acordos firmados em Jomtien.<sup>129</sup> Conforme declaração do representante da UNESCO:

<sup>128</sup> Cf. FERNANDES, Francisco das Chagas. *Op. cit.*, p. 172. Ver também BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 47.

<sup>129</sup> WERTHEIN, Jorge. *Op. cit.*, p. 17-25.

Ao incentivarmos a troca de experiências entre Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, México, Paraguai e Uruguai, ficou evidente para a Unesco que a experiência do Brasil segue de modo claro as estratégias programadas para a educação para todos. Por outro lado, sendo contextos diferentes, os outros países estão, em geral, fortemente vinculados a sistemas de estruturas tradicionais de educação, de exclusiva responsabilidade dos governos.<sup>130</sup>

Através do envolvimento da sociedade civil com os problemas do sistema educacional, a garantia de educação deixou de ser responsabilidade principalmente do Estado e passou a ser fundamentalmente da responsabilidade das famílias e dos sujeitos. Aliás, a LDB nº 9394/96 já havia introduzido o dispositivo jurídico dessa transição, ao dispor em seu Artigo 2º, “[...] a educação, como dever da família e do Estado [...]”, nessa ordem. Às famílias cabe a preocupação de financiar com recursos próprios ou provenientes de empréstimos e financiamentos a educação de seus filhos. Aos sujeitos, de modo geral, cabe comprometerem-se com a causa educacional das classes pobres através da participação nos minguados programas de voluntariado e solidariedade como, por exemplo, os programas *Alfabetização Solidária*, *Comunidade Solidária*, *Amigo da Escola*, *Acelera*, do Instituto Ayrton Senna, *Minha Carteira Minha Amiga*, no qual os pais dos alunos reformam o mobiliário escolar, *Faça da sua Escola um Jardim*, no qual os alunos trabalham na melhoria da área externa da escola,<sup>131</sup> já implantados no Brasil.

Dessa forma, é possível dizer que a progressiva desresponsabilização do Estado brasileiro para com a educação pública, transformando-a numa mercadoria, indica que ela, a educação pública, deixará de ser um direito social. Aqueles que tiverem os meios, comprem! Aos demais... Também pode-se dizer que a equidade no sistema educacional brasileiro, propósito retórico utilizado pelo governo federal para justificar a reforma curricular da década de 90 do século XX, significa, na prática, assumir que os ricos devem ter tratamento privilegiado em relação aos pobres, bem como assumir que a educação dos ricos não é nem será a mesma dos pobres. Um jeito perverso de contribuir para a equidade social através do fornecimento da “mesma” formação básica a todos os segmentos sociais, como dito nos PCN.

<sup>130</sup> *Idem*, p. 23. Grifos e destaque nossos.

<sup>131</sup> *In: MEC/INEP. Educação para todos: avaliação da década*, p. 182-184 e *passim*.

## CONCLUSÃO

Da análise dos documentos introdutórios aos *PCN: ensino fundamental e PCN: ensino médio*, pode-se concluir que a questão-chave que permeia esses textos é a redefinição da função da escola pública brasileira, como instituição social; embora a abordagem dessa questão não esteja explicitada sistematicamente nos PCN, encontrando-se diluída ao longo dos documentos curriculares mencionados. Na interpretação dos elaboradores dos PCN, ainda que as políticas educacionais vigentes nos períodos da ditadura militar e da transição democrática tivessem oportunizado o acesso das massas populares à educação escolar, não havia definido, porém, a função da escola em relação aos alunos provenientes dos meios desfavorecidos. Dessa forma, autoridades do Ministério da Educação, auxiliadas por especialistas da área educacional, chamaram para si a incumbência de defini-la, sendo que os PCN constituem uma tentativa na realização dessa tarefa.

Na condição de instituição criada pela burguesia, em seu período revolucionário contra a aristocracia feudal,<sup>1</sup> a escola pública, na transição para a atual fase da sociedade capitalista (globalização econômica e ideologia neoliberal) não atendia mais aos interesses da classe economicamente abastada, a burguesia transnacional. Dessa forma, na lógica dominante, a escola precisaria ter sua função redirecionada, tendo em vista a série de mudanças ocorridas no mundo nos campos produtivo, político, cultural e social; mudanças que foram impulsionadas pelos centros

---

<sup>1</sup> SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, p. 47-56 e *passim*.

industrializados, a partir da década de 70 do século XX, especialmente em decorrência do esgotamento do modelo de produção e acumulação fordista e das políticas do Estado de Bem-Estar. Essa redefinição de papéis das instituições mantenedoras dos valores da sociedade capitalista não se deu apenas com a escola, como também a função do Estado foi progressivamente contestada pela classe burguesa, ocasionando a transição do Estado de Bem-Estar para o Estado Neoliberal, primeiramente, nos centros capitalistas e, conseqüentemente, nos países periféricos, cada qual com suas especificidades. Todavia, o papel a ser desempenhado pelas escolas e pelos Estados dos países ricos não é o mesmo que aquele a ser desempenhado por essas instituições sociais dos países pobres.

Para agregar colaboradores aos interesses expansionistas das elites econômico-financeiras dos centros industrializados, na década de 70 do século XX, o desenvolvimento científico-tecnológico vinculado à sua possibilidade de gerar crescimento econômico (embora essa vinculação permanecesse ocultada nos discursos burgueses) foi associado a uma causa colocada acima dos interesses nacionais, regionais ou locais: a promessa de construção de um **mundo** mais eqüitativo (justo) e humano, no qual seria possível conciliar o *irrefutável* crescimento econômico com a *eqüidade* social através da ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos. Nesse “mundo” de “liberdade” e “igualdade”, vislumbrado e apregoado por gestores do capitalismo na época, as multinacionais poderiam ter salvaguardadas suas possibilidades de crescimento econômico através da ampliação da interdependência, o mundo subdesenvolvido e “inóspito” poderia adquirir a comodidade dos centros industrializados, o fosso entre as nações ricas e as nações pobres diminuiria em decorrência da “afluência” de recursos (Econômicos? Tecnológicos? Ambos?) dos centros industrializados para os países subdesenvolvidos e um grande número de operários libertar-se-ia de um trabalho cansativo, enfadonho e alienante, tendo em vista a progressiva substituição dos trabalhos rotineiros por novas tecnologias. Um verdadeiro paraíso!<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> DEJOURS (1999) relativiza o impacto das campanhas ideológicas das elites no avanço das políticas neoliberais. Para o autor, a cólera contra o sofrimento e a injustiça considerados insuportáveis, muito mais que a promessa de felicidade numa sociedade futura, é que estaria colocando um número crescente de pessoas comuns a não se oporem contra a manutenção de um sistema banalizador de injustiças sociais, em especial aquelas ligadas aos ambientes de trabalho. Ver DEJOURS, Christophe. *Op. cit.*, p. 24 e *passim*.

Na década de 70 do século XX, no contexto do embate dos centros capitalistas (em especial, os EUA) com o socialismo soviético, na disputa pela hegemonia mundial, a defesa da cooperação econômica entre as nações através da ampliação da interdependência, progressivamente, ganhou predominância sobre a defesa da colaboração militar entre as nações do bloco capitalista. Naquele contexto, a proposta de cooperação econômica era apregoada também como um instrumento em prol da democracia (norte-americana), da luta antimilitarista e do respeito aos direitos humanos. No entanto, na lógica dos ideólogos da ampliação da interdependência econômica das nações, os países subdesenvolvidos deveriam, inicialmente, sofrer um processo de “readequação” de suas políticas internas para merecerem desfrutar de toda aquela comodidade que as elites dos centros industrializados estavam dispostas a oferecer: claro, haveria uma contrapartida, mas, segundo aqueles senhores do mundo dos negócios, o preço seria *menor* do que o que despenderiam os governos para manter os modelos de desenvolvimento existentes no mundo subdesenvolvido. Em relação à América Latina, nesse processo de readequação, que nem sempre se deu de forma harmoniosa e isenta de mecanismos de pressão econômica e política, estava contida a perspectiva de transição das ditaduras militares para regimes democráticos, presidencialistas e afeiçoados à idéia de facilitar a derrubada das barreiras econômicas para que o capital estrangeiro, sedento de espaços para expandir-se, pudesse continuar sua trajetória, preservando a lógica de acumulação.

No Brasil, o fim da ditadura militar, em 1984, foi acompanhado da promessa retórica de que, no regime democrático a ser instalado, haveria um diálogo mais próximo entre o governo central e a sociedade civil e, através desse diálogo, seria possível superar a crise econômico-social que vivia o país (crise da dívida externa associada ao esgotamento do modelo de desenvolvimento baseado na substituição das importações). Compreendendo a crise brasileira como política e não como reflexo da crise no sistema central, inicialmente, grande parcela das camadas populares, como a comunidade educacional, por exemplo, eufórica com o fim de um regime autoritário e burocrático, entendeu que a redemocratização política exigia a participação dos segmentos organizados da sociedade civil na redefinição das políticas públicas, dentre elas as educacionais. Contudo, ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX, nessa dinâmica de redefinição dos rumos políticos nacionais, progressivamente foi ficando patente que o embate social não havia terminado com o fim da ditadura militar. Isso

porque, cada vez mais, no contexto nacional brasileiro, foi-se explicitando que os rumos políticos promovidos pelo Estado Brasileiro, a partir de 1984 sob a égide do Estado democrático, não representavam rumos de um Estado soberano, pois a transição da ditadura militar para o regime democrático consistiu-se num mecanismo de readequação das políticas nacionais às lógicas expansionistas das burguesias transnacional e nacional associada, e de manutenção dos domínios econômicos e políticos dessas burguesias sobre as camadas populares (proletariado). A soberania de uma nação não consiste apenas em ter um hino nacional, bandeira ou moeda próprios. Não há soberania num Estado que deixa de cumprir com suas obrigações sociais junto à população que governa, e relega os sujeitos à própria sorte, especialmente num momento de transição econômico-político-social, como ocorrido no Brasil, desde a década de 80 do século XX. Nesse contexto de consolidação de representantes políticos subservientes ao capital transnacional no governo federal brasileiro é que foram propostos os PCN. Esses referenciais curriculares são consequência direta de uma reforma econômica, política, educacional e social mais ampla, que visa adequar as políticas nacionais à ampliação da interdependência econômica das nações (globalização).

O discurso contido nos PCN parte da análise simplista do contexto social brasileiro: não contesta criticamente as causas da pobreza e do analfabetismo no período da ditadura militar, não interpreta o período da transição democrática brasileira como um momento de disputa pela hegemonia política, não questiona as causas da escassez dos empregos ao longo da década de 90 do século XX (quando muito interpreta essa problemática de forma distorcida e conveniente às elites) não aborda explicitamente a condição de dependência econômico-política do país em relação aos centros capitalistas, concebe a educação escolar de forma desvinculada do modelo de desenvolvimento econômico-social patrocinado pelo governo federal e interpreta as relações produtivas considerando apenas as necessidades e interesses dos donos dos meios de produção. Esse discurso procura levar o leitor a crer que o oferecimento de uma formação escolar básica comum a todos os segmentos sociais brasileiros seria a forma indicada para instrumentalizar culturalmente as massas populares, capacitando-as para a vida social e produtiva. Na lógica contida nos PCN, distribuindo a todos os estudantes brasileiros a mesma formação escolar básica, o governo federal estaria garantindo a equidade no sistema educacional brasileiro e contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, à medida que as desigualdades sociais diminuiriam através dos sujeitos,

“instrumentalizados culturalmente”, procurarem os meios para sua melhoria de vida. Essa formação escolar básica comum consistiria na difusão dos conteúdos disciplinares tradicionais mais a incorporação no currículo de temas sociais relevantes, os temas transversais. Dessa forma, o Ministério da Educação acabou por formular um discurso sugerindo que estariam sendo dadas oportunidades iguais a todos os estudantes brasileiros, sejam eles oriundos das classes pobres, médias ou alta, e que, portanto, segundo a racionalidade contida em tal discurso, cada qual é responsável pela sua condição social.

Ao não conceber a realidade brasileira como uma sociedade dividida em classes e repleta de desigualdades materiais e simbólicas entre elas, os elaboradores dos PCN adotaram como ponto de partida uma concepção homogênea de sociedade, como se todos os estudantes, embora apresentando diferenças (entendidas pelos proponentes dos PCN como diferenças naturais, genéticas, hereditárias ou, quando muito, da influência do ambiente familiar ou da comunidade local sobre o aluno) estivessem num mesmo patamar de potencialidades econômicas e culturais; cabendo ao governo federal oferecer o mesmo a todos e às famílias e aos sujeitos caberiam complementar a educação de seus filhos ou a própria educação, tal como entendido nas conferências internacionais de *Educação para Todos*, no início da década de 90 do século XX. No entanto, a realidade brasileira revela que aqueles que já estão incluídos socialmente, que não são os estudantes pobres (sejam eles pobres por dinastia ou porque foram empurrados a essa condição social pelo desemprego e pela falta de rede de proteção social, no período da transição de modelos econômico-produtivos) serão educados através de escolas privadas ou públicas elitizadas e terão suas relações com o conhecimento sistematizado complementadas por meio de *internet*, *cd-roms*, *softwares*, jornais, revistas, teatros, filmes, computadores, cursos de línguas estrangeiras, livros, tv por assinatura, dentre outros meios. Aos alunos oriundos das camadas marginalizadas, que já vêm para as escolas estressados com as situações degradantes com as quais são obrigados a “conviver” (moradia precária, alimentação deficiente, transporte inadequado, doenças, agressões físicas e psicológicas, programas de televisão violentos, alienantes, incitadores do imobilismo, por exemplo), resta “socializarem-se” com a educação escolar pública precarizada, repassada, geralmente, por professores mal formados e mal informados, não leitores, tampouco pesquisadores; com a constante rotatividade de professores ou com meses sem aulas de determinadas disciplinas

(porque faltam pessoas corajosas e abnegadas que disponham a se dedicar ao “sacerdócio” desse ramo do magistério público, uma vez que o salário não é atrativo para os desgastes que a profissão exige) e, ainda, com conteúdos escolares que não fazem sentido para suas limitadas vivências culturais ou desesperança de conseguirem ascensão social. A esses alunos, resta complementarem suas relações com o conhecimento sistematizado através da educação das ruas, dos grupos criminosos organizados, dos programas alienantes veiculados pelas redes de canal aberto de maiores índices de audiência da televisão brasileira. Ao calar as inegáveis desigualdades materiais e simbólicas existentes entre as classes sociais brasileiras, o discurso contido nos PCN tende mais a reforçar a manutenção das estruturas sociais do que auxiliar no processo de formação de estudantes comprometidos com a transformação social, como pretendido nos documentos curriculares.

Um referencial curricular que realmente pretendesse estar a serviço da qualidade e da equidade no sistema educacional, teria considerado a estratificação social como ponto de partida para qualquer propositura. É como numa corrida, em que todos os atletas largam da mesma posição, porém com condições diferentes: uns correm descalços e famintos, outros equipados e nutridos adequadamente. Para que todos tenham as mesmas oportunidades de vitória, só se for oferecido àqueles que partem com condições menos privilegiadas, os meios necessários e suficientes para compensar as diferenças existentes antes mesmo da largada. Numa sociedade com desigualdades gritantes entre as classes sociais, como é o caso da sociedade brasileira, uma proposta curricular progressista e que realmente pretendesse auxiliar na diminuição das desigualdades sociais, como propalado nos PCN, deveria estar articulada com políticas econômicas e sociais introdutoras de mecanismos de ampliação das oportunidades escolares dos estudantes pobres em relação aos demais, como, por exemplo: criação, manutenção e universalização da educação integral e em tempo integral, com atividades coordenadas nas áreas intelectuais, esportivas, artísticas, com alimentação saudável, água filtrada, banheiros estruturados e limpos, brincadeiras e descanso; política de formação, qualificação permanente, carreira e salário para os trabalhadores da educação, que lhes garantisse tempo e condições materiais para estudarem, tornarem-se leitores, pesquisadores, produtores de textos, que lhes garantisse discutir as questões sociológicas, políticas, psicológicas e filosóficas envolvidas no processo de educação escolar, que lhes aproximasse da cultura. Uma proposta curricular progressista deveria

estar articulada com políticas econômicas e sociais que visassem ocupar o tempo livre das crianças e jovens, tirá-los do marasmo de passarem o dia inteiro em frente à televisão, tirá-los das ruas, da prostituição e do trabalho infantil; que minimizassem o alcance das ações de grupos criminosos organizados sobre eles. Políticas empenhadas em dar sentido a essas vidas marginalizadas, fazendo-as sentirem-se dignas e úteis e não como um fardo para a família, para o Estado e para a sociedade. Mas, como já observado anteriormente, tudo isso é mais caro e conflitante! Sem essa articulação, os PCN acabam por servir de instrumento para conciliar retoricamente aquilo que é inconciliável na prática: a competitividade econômica, o exercício da cidadania e a equidade social.

Nos PCN, não é contestada a lógica de que a educação escolar deve estar voltada para as exigências expansionistas do setor econômico-produtivo. Pelo contrário, a lógica ali contida entende o respeito a essa subordinação como a finalidade precípua do ensino básico. E isso está mais explícito nos *PCN: ensino médio*, ao ser ressaltado ali que na década de 90 do século XX **não enfrentaríamos mais os desafios próprios do modelo de industrialização vigente no Brasil, nas décadas de 60 e 70 desse mesmo século, mas estaríamos diante de diversas transformações culturais e sociais decorrentes do progressivo desenvolvimento científico-tecnológico.**<sup>3</sup> Essa maneira de analisar a conjuntura social, além de mencionar apenas os aspectos econômicos, políticos e culturais aparentes das mudanças sociais ocorridas na fase da globalização econômica, não questionando as causas dessas mudanças, focaliza, sobretudo, os benefícios do progresso científico-tecnológico para justificar a necessidade da reforma curricular no sistema educacional do país. É preciso lembrar que os benefícios do progresso científico-tecnológico não se dão de maneira igual para todos os sujeitos da sociedade, uma vez que aquilo que poderia ser um benefício para a vida material de todas as pessoas é reduzido à produto com preço comercial (mercadorias).

As mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais características da fase pós-industrial, trazem consigo aspectos conjunturais novos e velhos. Não se contesta aqui que tenha havido uma revolução tecnológica nos meios de produção com grandes implicações de ordem estrutural nas relações de trabalho, na cultura e na vida

---

<sup>3</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 15.

social em seu conjunto. Contudo, o vínculo existente entre desenvolvimento científico-tecnológico e desenvolvimento econômico capitalista (expandir para acumular) na fase da globalização econômica, não só permaneceu como também acirrou a divisão política que havia no mundo ocidental (polarização entre nações ricas e nações pobres) e o fosso entre as classes sociais antagônicas, burguesia e proletariado, que ganharam uma dimensão transnacional. Dessa forma, **as transformações no sistema econômico-político-social vigente são apenas aparentes**, uma vez que não foi superada a lógica de expansão e acumulação capitalista mediante a exploração da força de trabalho, lógica que sustenta tal sistema. E, o que é mais grave, na fase da globalização econômica, milhões de pessoas já não servem nem como meios de exploração para a burguesia, podendo, com o passar do tempo, terem contestada, inclusive, a utilidade de suas vidas. Não é sem razão que FORRESTER (1997) adverte sobre a urgência de um modelo para a vida social, que desvincule os direitos humanos fundamentais da remuneração proveniente de um trabalho que deixou de existir para um grande número de pessoas. Todavia, nas análises burguesas sobre a atual conjuntura, como, por exemplo, nas análises conjunturais contidas nos *PCN: ensino fundamental* e *PCN: ensino médio*, além de serem mencionados apenas os aspectos econômicos, políticos e culturais aparentes das mudanças sociais, são **estrategicamente** enfatizados seus aspectos positivos. Tal maneira de descrever um fenômeno a partir dos resultados, enfatizando especialmente os positivos em detrimento da compreensão global das relações de causa e efeito que entrelaçam as fases do fenômeno, é apanágio da ideologia da Qualidade Total, que oferece seus termos (flexibilização, terceirização, especialização, competitividade, rentabilidade, empregabilidade, produtividade, criatividade, versatilidade, dentre outros) para respaldar racionalmente a expansão das organizações pós-fordistas (corporações transnacionais), motores da globalização econômica e atuais paradigmas sociais.

Os PCN enfatizam o termo *empregabilidade* em vez de qualificação profissional ou outro termo mais apropriado que agregue o sentido de proteção social durante o período de transição no modelo econômico-produtivo. Empregabilidade não é a possibilidade do mercado oferecer empregos, mas a capacidade de as pessoas oferecerem aquilo que o mercado exige. Dessa forma, os PCN, em especial os *PCN: ensino médio*, não contestam a lógica de que cada qual deve perseguir as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo na guerra pelo emprego

(empregabilidade), não questionam a progressiva desresponsabilização do Estado para com os membros das camadas populares (proletariado) no período de transição produtivo-social, como também não cogitam a hipótese de que o ensino básico é insuficiente para os estudantes oriundos das camadas tradicionalmente marginalizadas inserirem-se socialmente. Ao justificar as pretendidas mudanças nas diretrizes curriculares como forma de assegurar o desenvolvimento científico-tecnológico, ocultando o vínculo existente entre esse tipo de desenvolvimento e o sistema econômico-político-social vigente, e ao incentivar cada estudante a buscar a qualificação requerida por um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e predatório, o discurso contido nos PCN tende mais a reforçar o individualismo e a competição do que a solidariedade e participação do sujeito na vida social e produtiva, como diz-se pretendido ali.

Num mundo que centraliza a fonte da riqueza na produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, dificilmente aqueles que possuem apenas a educação escolar básica conseguirão colocação no mercado de trabalho, mesmo que no informal, uma vez que a força de trabalho excedente com níveis educacionais superiores ao mencionado passa a ocupar tal fatia do mercado. Isso ocorre porque o número de pessoas com mais escolaridade que a básica continuará sendo maior que o número de lugares disponíveis a elas no mercado de trabalho (manutenção de uma das essências do capitalismo). Dessa forma, não é perseguir as necessidades do mercado produtivo que a educação escolar deve focalizar, mas antes contestar as lógicas de um sistema que não produz mecanismos efetivos (precarizados e ideológicos, pode até ser) para os sujeitos suprirem as necessidades geradas pela progressiva complexidade da vida social. Portanto, uma proposta alternativa será aquela que considere o processo produtivo como decorrente da atuação de dois fatores, capital e trabalho, onde a relação entre eles não é harmônica como quer se fazer acreditar a ideologia burguesa, mas conflituosa e de interesses antagônicos; será aquela que assume que o conflito social não apenas permaneceu, mas se acirrou com o agravamento das desigualdades sociais entre classes e nações; será aquela que procure conservar memória coletiva a respeito da forma de organização social capitalista, suas fases, suas crises e o conflito de interesses existentes nesse sistema econômico-político-social (essa tarefa não cabe apenas às escolas, mas também aos sindicatos, partidos políticos representativos da classe trabalhadora, agremiações estudantis, dentre outros); será, ainda, aquela que contraste os discursos

que dão suporte teórico ao projeto neoliberal com os fatos reais, uma vez que somente a realidade pode revelar as conseqüências sociais de tal projeto.

Nos *PCN: ensino fundamental* e *PCN: ensino médio*, pode se constatar que o tipo de educação escolar que a burguesia nacional deseja para as camadas populares é uma educação mínima, reduzida ao ensino fundamental, mantendo-se a tradicional elitização do ensino médio. A focalização da política pública educacional numa educação escolar mínima para as massas populares, expressa um apanágio da reestruturação econômico-social em tempos de globalização e neoliberalismo. Portanto, pode-se dizer que o discurso contido nos PCN em relação à função da educação escolar pública está em sintonia com a racionalidade econômica presente no documento do Banco Mundial *Prioridades y estrategias para la educación* e no documento do Ministério da Educação Brasileiro *Educação para todos: avaliação da década*. Essa racionalidade consiste em reduzir a interpretação de diferentes problemáticas à relação custo-benefício para as elites.

Tanto no documento do Banco Mundial *Prioridades y estrategias para la educación* (1995), como no documento do Ministério da Educação Brasileiro *Educação para todos: avaliação da década* (2000), pode ser constatado que essa redefinição da função da escola está mais explícita do que nos PCN (1997-1999); embora a linha de raciocínio contida nos PCN convirja para as diretrizes abrangidas em ambos os documentos citados. Essa função está relacionada com a formação de homens e mulheres, enquanto produtores e consumidores, educados para dinamizar o processo de expansão e acumulação do capital (crescimento econômico). Na lógica das classes dominantes, ao desempenhar essa função, a escola, como instituição social, estaria auxiliando a *estabilidad*e nos processos *democráticos*.<sup>4</sup> Ou seja, estaria contribuindo com a estabilidade das economias dos países ricos (estabilidade essa que permite, inclusive, sustentar o discurso de que esses países seriam modelos de democracia e civilidade para os demais países do mundo) e com a manutenção do atual estado das coisas: preservando uma forma de organização social que permite a uma pequena parcela da população mundial desfrutar das comodidades do desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Ver participação do representante da UNESCO Jorge WERTHEIN, no *I Seminário Nacional de Educação para Todos*. WERTHEIN, Jorge. *Op. cit.*, p. 19.

econômico-científico-tecnológico, enquanto bilhões de pessoas lutam para se manterem vivas.

Poucos anos após as conferências internacionais de *Educação para Todos*, realizadas em Jomtien (1990) e em Nova Delhi (1993), o documento do Banco Mundial *Prioridades y estrategias para la educación* (1995) definiu de forma clara a função, pretendida pela burguesia transnacional, que a escola pública dos países subdesenvolvidos deveria desempenhar: o ensino básico/fundamental deveria se ocupar em adaptar trabalhadores às exigências dos donos dos meios de produção (locais e mundiais), oferecendo aos trabalhadores base para a aquisição, sem dificuldades, de novos conhecimentos, e o ensino superior e de pós-graduação deveriam preocupar-se com a criação e aperfeiçoamento de novas tecnologias ou conhecimentos científicos passíveis de serem reduzidos a mercadorias (meios de proporcionar lucros) num curto espaço de tempo. No entanto, no referido documento, o Banco Mundial condiciona que somente aqueles países que “quase” universalizaram a educação básica/fundamental (que não é o caso da maioria dos países subdesenvolvidos) poderiam investir recursos públicos no ensino superior e de pós-graduação, devendo os demais países priorizar os investimentos no nível de ensino básico/fundamental e financiar o ensino superior e de pós-graduação com recursos advindos das famílias ou dos indivíduos. Na prática, isso significa que aos países ricos cabe investigar novos conhecimentos científicos e tecnológicos e aos demais países cabe preparar bolhas de consumidores de produtos, conhecimentos e tecnologias importados e força de trabalho barata para as elites transnacionais e nacionais associadas explorarem.

Numa sociedade globalizada, que centra a riqueza na produção científica e na inovação tecnológica, esse tipo de política recomendada pelos organismos internacionais de colaboração ao atual modelo de desenvolvimento e acatada pela maioria dos governos dos países subdesenvolvidos, como é o caso do governo brasileiro, por exemplo, reforça progressivamente o fosso existente entre o desenvolvimento social das nações ricas e o desenvolvimento social das nações pobres, acirra os laços de dependência econômico-política dessas em relação àquelas e sacrifica as populações aos interesses de acumulação das burguesias transnacionais e nacionais associadas. Se não detiverem a fonte daquilo que é considerado riqueza, as nações não poderão produzi-la, apenas consumi-la e pelos custos que os países produtores

impuserem, tornando-se uma nação montadora das tecnologias desenvolvidas e patenteadas pelas nações ricas. Não está sendo defendido aqui que os esforços sejam direcionados para o fortalecimento da economia nacional com o objetivo de concorrer no mercado mundial aberto ou apenas para consumo interno. O período histórico da ditadura militar (anterior à globalização econômica) permitiu que vivêssemos longos anos sob uma economia nacional profundamente elitista. Alguém poderia até perguntar: Mas o que é preferível às camadas populares dos países periféricos, o jugo pelas elites nacionais ou pelas internacionais? Todavia, essa indagação nos remete à alternativas dentro de um sistema que em si é marginalizador e excludente. Caminhos alternativos são aqueles que contestam e buscam superar a lógica de se auferir lucros, vantagens, sobre o desenvolvimento de tecnologias que passam a ser necessárias à manutenção da vida social; são os que questionam um sistema econômico-político-social que ao não garantir o direito ao trabalho (enquanto atividade produtiva e remunerada) a todos, nega a um número cada vez maior de pessoas o direito à satisfação das necessidades básicas (alimentação, habitação, saúde, educação, transporte, apoio na velhice), bem como nega os meios para que as pessoas pratiquem os valores sociais instituídos (comprar, vender, financiar, alugar, consumir, votar,...); são os que analisam os custos sociais da lógica de perseguir o modelo de desenvolvimento dos países centrais; são os que compreendem o desenvolvimento científico-tecnológico em seu estreito vínculo com o sistema econômico-produtivo vigente; são, também, os que criticam as práticas de imperialismo e discutem a possível superação das relações de dominação nas práticas sociais (família, trabalho, governos, políticas internacionais, por exemplo).

Como observado anteriormente, nas referências bibliográficas dos *PCN: ensino fundamental* e dos *PCN: ensino médio* não consta menção ao documento do Banco Mundial *Prioridades y estrategias para la educación* (1995). Embora os PCN tenham sido iniciados em 1994, aperfeiçoados durante os anos de 1995 e 1996 e publicados a partir de 1997, o germe ideológico da “nova” função da escola pública, enquanto instituição social, já estava sendo discutido desde o início da década de 90 do século XX, nas conferências internacionais convocadas pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD (agências da ONU) nas quais representantes do governo brasileiro estiveram presentes. Reduzindo o contexto social aos interesses imediatistas dos setores econômico-financeiros transnacionais, nessas conferências internacionais predominou o entendimento da educação escolar enquanto motor de desenvolvimento de uma

sociedade fundada progressivamente no conhecimento. Todavia, a concepção de desenvolvimento social, naquele momento, estava reduzida a crescimento econômico. Dessa forma, a partir daquele momento histórico, progressivamente a educação escolar, juntamente com as demais esferas da vida social, foram submetidas às exigências de apenas uma das esferas: a econômica, que se encontrava em crise nos centros capitalistas por falta de espaços para se expandir dentro da lógica de acumulação vigente naquele momento (modelo de produção e acumulação fordista e políticas do Estado de Bem-Estar-Social).

Ainda que nas conferências internacionais de Educação para Todos, realizadas no início da década de 90 do século XX, tenha sido ampliado o entendimento da educação do sujeito para além da escolaridade, a questão-chave que estava colocada naquele momento era a definição da função da educação escolar, em especial para as populações dos países subdesenvolvidos e de maior contingente populacional (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Isso porque, juntamente com outras instituições da sociedade burguesa, a escola pública dos países subdesenvolvidos deveria auxiliar o modelo de expansão e acumulação desejado pelos gestores do capitalismo: preparando as populações dos países subdesenvolvidos, consumidoras cativas da indústria nacional, na época, em consumidoras dinamizadoras da economia globalizada; preparando força de trabalho barata, disciplinada e “civilizada” para as corporações transnacionais, que se encontravam em franco processo de expansão flexível e predatória para esses países; entretendo as massas marginalizadas e sem chances de inserção social e, ainda, desincentivando atos rebeldes contra fundamentos dessa sociedade (propriedade privada, por exemplo) através da veiculação de informações a respeito das conseqüências coercitivas que tais atos podem engendrar. De acordo com a lógica dominante, aos Estados Neoliberais dos países periféricos caberiam oferecer às massas populares, através das escolas públicas, o tipo de educação desejado pelas elites transnacionais e nacionais associadas, restando aos sujeitos complementarem sua educação pessoal por outras fontes de informação e formação que não apenas a escola. Aos que tivessem recursos próprios ou de familiares, caberia garantir sua educação escolar através das escolas particulares, uma vez que a esfera educacional (ao lado de outras esferas sociais, como, por exemplo, saúde, infra-estrutura e previdência públicas) estaria sendo transformada em mercadoria e reorganizada pela lógica do capital (expansão da rede de ensino privada).

Segundo a racionalidade econômica burguesa, a educação escolar mínima a ser oferecida pelos Estados Neoliberais dos países subdesenvolvidos, como é o caso do Estado Brasileiro atualmente, deveria ser capaz de permitir aos sujeitos procurarem os meios para sua sobrevivência em atividades precarizadas na agricultura, no mercado formal ou informal; de levar o sujeito a temer se rebelar contra a ordem instituída; de possibilitar ao Estado Neoliberal, representante majoritariamente da classe economicamente abastada, continuar investindo os recursos públicos em benefício de uma minoria privilegiada (banqueiros, financiadoras, grandes empresas de importação e exportação, empresas de transportes de pessoas ou cargas, grandes ruralistas, políticos corruptos e corruptores, por exemplo) ao invés de utilizá-los com políticas educacionais de qualificação e capacitação altamente especializada para pobres. Nesse tipo de educação pública, aos sujeitos oriundos das camadas populares que conseguirem esgueirar-se pelas brechas do sistema de acumulação vigente e lograrem cursar níveis de ensino mais elevados que o básico, restará fazer parte do exército mundial de reserva de mão-de-obra, enquanto não conseguirem um cargo formal menos precarizado (atividades simbólicas) no mercado produtivo. Ao funcionar como ameaça àqueles que estão empregados nos cargos formais menos precarizados, o exército de reserva mundial de mão-de-obra permite que os donos dos meios de produção continuem a controlar as remunerações da classe trabalhadora, a explorá-la e subjugá-la com cargas intensas de trabalho, com negação de salários dignos e políticas trabalhistas: meios necessários à expansão de seus capitais. Distanciando os salários dos que trabalham no topo da hierarquia produtiva ou estatal daqueles que estão nas bases, agrega-se, inclusive, colaboradores à preservação de tal lógica.

O discurso contido nos PCN, ao focalizar uma educação escolar mínima como prioridade para os investimentos públicos no processo de educação escolar das camadas populares, tende mais a subordinar a educação escolar dos pobres às exigências das burguesias transnacionais e nacionais associadas, do que à formação de estudantes autônomos. Aqui se instala mais uma ambigüidade em tal discurso: o termo *autonomia* não é definido nos documentos curriculares; dessa forma, os elaboradores dos PCN não se comprometem com as diversas interpretações possíveis para tal termo. No entanto, o sentido sugerido para *autonomia*, nas entrelinhas dos textos curriculares ora analisados, tende mais à incumbência do sujeito ser empresário de si mesmo, decidindo seus horários e carga de trabalho em alguma atividade produtiva informal

precarizada,<sup>5</sup> do que à emancipação dos sujeitos oriundos das camadas populares em relação aos seus exploradores.

Com o avanço da ampliação da interdependência econômica das nações em direção aos países subdesenvolvidos, em especial na década de 90 do século XX, cada vez mais foi ficando patente que a promessa de construção de um “mundo” mais equitativo (justo) e humano, era em sua essência retórica, visando cooptação de colaboradores aos interesses de acumulação vinculados à interdependência. Isso porque essa promessa trazia em seu âmago a tentativa de conciliar o inconciliável: a competitividade econômica, o exercício da cidadania num contexto democrático e a equidade social. Ao constatar o agravamento da pobreza mundial (de forma mais explícita nos países subdesenvolvidos) o crescimento da violência urbana (que, conseqüentemente, acompanha a marginalização social progressiva) a proliferação de conflitos étnicos e culturais, a manutenção e acirramento das desigualdades entre as nações ricas e as nações pobres, a utilização predatória dos recursos naturais e suas implicações ambientais, dentre outros fatos, a partir de meados da década de 90 do século XX, a burguesia transnacional e nacional associada agregou à função da educação escolar pública a incumbência de reverter as danosas conseqüências sociais da globalização.<sup>6</sup> Dessa forma, na lógica dominante, a educação escolar vai ser responsabilizada, por um Estado que se isenta de sua função social, por minimizar as conseqüências sociais da globalização e por proporcionar a melhoria de vida às camadas populares (ascensão social burguesa) através da distribuição de cultura às massas; melhoria de vida que o atual modelo de globalização econômica não conseguiu e nem poderia garantir.

Nos PCN, as escolas públicas brasileiras, além da função de procurar atender prioritariamente as exigências do setor econômico-produtivo, são incumbidas, ainda, à tarefa de lutarem para inserir nas relações sociais pessoas fortemente ameaçadas de exclusão social, de buscarem alternativas criativas para suprirem suas deficiências materiais e proporcionarem um ambiente favorável à aprendizagem dos

---

<sup>5</sup> Cf.: KUENZER, Acacia Zeneida. *Op. cit.*

<sup>6</sup> Ver BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 25; UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir.*

alunos que atendem e de acolherem os alunos provenientes das camadas pobres e socializá-los com o ambiente escolar, para que esses alunos permaneçam nas escolas. Ora, uma escola pública precária em estrutura física, em materiais didáticos e em professores qualificados não é atrativa para ninguém, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos, pobres, médios ou ricos! Do ponto de vista da realidade econômico-social caótica imediata, no Brasil somente escolas em período integral, proporcionadoras de educação integral, podem contribuir para com a permanência de alunos pobres motivados e socializados com o ambiente escolar. No entanto, se esse sujeito da aprendizagem é criança ou pré-adolescente, não se pode desprezar o fato de que, independentemente de classe social, criança cresce e desejará realizar as práticas sociais (comprar, financiar, alugar, consumir, relacionar-se afetivamente, por exemplo). Quando os sujeitos constatarem que para realizar, dentro do legalmente instituído, os valores e práticas difundidos socialmente, suas chances são mínimas e independem de seus esforços, o sofrimento provocado pelos sentimentos de desespero, desesperança, rejeição e abandono trarão graves implicações subjetivas e sociais. Dessa forma, a função da educação escolar, defendida nos PCN, é extremamente limitada do ponto de vista filosófico e sociológico para a grande maioria das escolas públicas brasileiras e para as populações que elas atendem. Sem deixar de reconhecer a necessidade dos trabalhadores da educação de comprometerem-se com a busca de melhores condições de aprendizado para seus alunos, especialmente para aqueles mentalmente preocupados com as situações de agressão que terão de enfrentar no horário do recreio, ao término das aulas ou até mesmo em casa, a esses trabalhadores cabe, porém, recusarem-se, individual e coletivamente, a aceitar serem responsabilizados e incumbidos por obrigações que são do Estado! No entanto, as camadas populares devem estar conscientes da ameaça velada contida nos *PCN: ensino médio* de que a existência da escola pública, enquanto instituição social, estará ameaçada, caso grande parcela delas não se deixe cooptar ideologicamente pela função da escola contida na atual proposta curricular, dita “contemporânea”.<sup>7</sup>

No Brasil, essa ameaça de extinção da escola pública, na condição de uma das instituições mantenedoras dos valores da sociedade capitalista, decorre do fato

---

<sup>7</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 24.

de que as pessoas a que essas escolas atendem deixaram de ser úteis para a burguesia nacional, tornando-se um encargo social a ser suportado com preciosos recursos públicos que, na lógica da classe dominante, poderiam estar servindo aos seus interesses de acumulação e dominação. A educação de médio e longo prazo para as camadas populares é interpretada como muito custosas e, portanto, inviáveis para o Estado burguês, como o Estado Brasileiro, atualmente. Aos pobres, as migalhas; especialmente nos períodos de eleição para garantir os processos ditos “democráticos” de recondução de representantes burgueses aos cargos do Estado. Migalhas que servem também para manter projetos sociais paliativos que disfarçam as fragilidades do sistema e possibilitem sustentar os discursos da classe dominante de que ela estaria se esforçando “sobremaneira” para promover a “inclusão social”. Dessa forma, todo o debate acerca da **redefinição** da função da escola pública acaba por ser reduzido à **readequação** dessa função. Readequação, e não redefinição, pois a função da escola pública continua a mesma desde que foi instituída pela burguesia: atender aos interesses dos donos dos meios de produção. Interesses que, na fase da globalização econômica e do neoliberalismo, contestam, inclusive, a viabilidade econômica de se manter escola para uma classe marginalizada e sem chances de participação nas relações sociais do sistema econômico-político-social vigente.

Os PCN, em paralelo com os sistemas centralizados de avaliação do sistema educacional, servem para auxiliar a classificação das escolas fornecedoras da qualidade educacional desejada pelas burguesias transnacional e nacional associada. Essa qualidade educacional não contém, em hipótese alguma, perspectiva de emancipação das classes subjugadas. O desejo de monitoramento do sistema educacional pelas elites traz de forma implícita uma ameaça de punição àquelas escolas que não se coadunarem à atual proposta curricular, apregoada “contemporânea”. Essa ameaça também decorre do fato de que as sucessivas crises do sistema capitalista vão oportunizando a um maior número de pessoas conhecer o funcionamento desse sistema, contestá-lo e intentar superá-lo. Como é um sistema criado pela burguesia, esta não está disposta a ser ameaçada pela classe que subjuga e explora, e, sem dúvida, acionará todo o seu aparato policial para tentar manter e aperfeiçoar as estruturas de um sistema com o qual se identifica. No entanto, os donos dos meios de produção e seus representantes intelectuais e políticos recusam-se a aceitar que esse desejo de emancipação das classes dominadas é provocado justamente porque a lógica de acumular, acumular e acumular

das elites, servindo-se, inclusive, dos recursos arrecadados de todos os segmentos sociais, por meio do Estado, empurra um número crescente de pessoas para a marginalidade e para a revolta com sua condição social. Onde há desigualdades sociais haverá ódio: há menos injustiça social numa sociedade com desenvolvimento científico-tecnológico mínimo, na qual as classes encontram-se sem um grande fosso entre elas, do que numa sociedade repleta de conhecimentos científico-tecnológicos e pessoas (crianças, jovens, adultos e idosos) padecem de fome, carências e enfermidades há muito conhecidos as causas e os procedimentos de prevenção.

O discurso contido nos PCN, reconhece as necessidades dos sujeitos enquanto essas necessidades não se confrontarem com os interesses de expansão do capital. Caso as necessidades subjetivas passem a fazer essa competição, o sujeito é reduzido a agente produtivo ou consumidor e, dessa forma, têm suas necessidades subordinadas às do capital. Caminho alternativo para não cair nesse engodo reducionista de concepção de sujeito fragmentado, pode ser não perder de vista que qualquer pessoa, antes de ser considerada agente produtivo ou consumidor, deve ser considerada *ser humano*, possuidora de necessidades biológicas, afetivas, sociais, dentre outras. Portanto, qualquer ser humano deve ter acesso aos meios para satisfazer essas necessidades. Além do mais, a satisfação, para uma minoria, de qualquer necessidade social, não pode prevalecer sobre as necessidades básicas de uma maioria, pois, em prevalecendo, deixará de ser necessidade social e constituir-se-á em privilégio, motivo de desigualdade social e mecanismo de desencadear revolta. O excesso para alguns não pode ser obtido mediante a carência para outros.

No processo de elaboração dos PCN, foram solicitados diversos pareceres de trabalhadores e especialistas da educação a respeito das versões preliminares dos documentos curriculares. Contudo, muitos desses pareceres não foram levados em conta, pois apontavam direções políticas contrárias a desejada pelo governo federal, e acabaram por dar o aval para o Ministério da Educação dizer que teria havido ampla consulta à comunidade educacional. Para confecção dos textos finais, foram privilegiados os pareceres relacionados à área da Psicologia Educacional, sendo marginalizadas outras áreas também implicadas na questão curricular, como, por exemplo, a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, a Sociologia do Currículo, os Estudos Culturais. Sem falar ainda na ausência de segmentos sociais, não ligados diretamente à comunidade educacional, implicados na questão curricular. Também

foram filtradas as críticas e sugestões levantadas através dos processos de consultas às instituições de ensino e a alguns trabalhadores ou especialistas da educação. Aquelas críticas ou sugestões que iam contra os compromissos assumidos pelo governo federal junto aos organismos internacionais de colaboração ao atual modelo de desenvolvimento, foram descartadas. As demais foram adaptadas. Essa adaptação serviu mais para produzir coerência interna aos documentos curriculares e dar a impressão de que a atual proposta curricular nacional seria fruto do consenso dos diversos segmentos da sociedade civil, do que para introduzir mecanismos efetivos que proporcionassem a superação das tradicionais mazelas relacionadas ao sistema educacional. Dessa forma, os proponentes dos PCN não foram além das constatações dos problemas mais explícitos relacionados à educação escolar pública, falsificaram o processo de obtenção do consenso quanto às atuais diretrizes curriculares, calando as vozes que poderiam ter interpretações divergentes das desejadas, continuaram a fragmentar o conceber e o fazer pedagógico, criaram um aporte teórico para uma concepção fragmentada de sociedade, sujeito, educação e de sistema educacional e, ainda, não foram coerentes, inclusive, com a proposta por eles elaborada de auxiliar no desenvolvimento do “[...] pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos”<sup>8</sup>.

O discurso contido nos PCN, ao ser fundamentado na interpretação simplista da realidade educacional brasileira, na falsificação do processo de obtenção do consenso em relação aos atuais referenciais curriculares e na fragmentação entre o conceber e o fazer pedagógico, serve para cooptar os trabalhadores da educação para as distorções inerentes às suas orientações. Sem serem definidos sistematicamente termos-chaves como *cidadania*, *democracia*, *qualidade educacional* e *desenvolvimento social* (por exemplo, não é definido ali o que seria essa cidadania desejada, quem é o cidadão, quais as características que o cidadão deve apresentar e se aquele sujeito que não apresenta as características enunciadas deixa de ser cidadão) o discurso contido nos PCN, tal qual a forma própria do discurso burguês dominante, é um discurso ambíguo, amplo o suficiente para abranger, inclusive, compreensões opostas a respeito de um mesmo tema. Dessa forma, as orientações contidas nos atuais referenciais curriculares

---

<sup>8</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Op. cit.*, p. 24.

tende mais a reforçar a alienação e cooptação ideológica dos trabalhadores da educação às lógicas da classe dominante do que auxiliar no processo de formação de estudantes críticos e reflexivos, como diz-se pretendido ali. Não se pode esquecer que o simplismo nos discursos dominantes é decorrente do fato de a burguesia universalizar seus **interesses** apregoando que seriam **necessidades** que “(toda) a sociedade demanda”.

Privados estrategicamente pelo Ministério da Educação de conhecerem outras perspectivas de análise do sistema e do processo educacional, muitos trabalhadores da educação frustrar-se-ão ao não constatarem a transformação dos educandos brasileiros em cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários, participativos e comprometidos com a transformação social, sob as orientações dos atuais referenciais curriculares. Sem entenderem que se empenharam por uma causa *inexequível*, muitos desses trabalhadores deixarão de se comprometer com as atividades ligadas à sua profissão, não sem graves conseqüências para a formação de ampla parcela dos estudantes brasileiros. Dessa forma, cabe aos trabalhadores da educação questionar e resistir, individual e coletivamente, às reformas produzidas de forma burocrática e autoritária, como os PCN, por exemplo – ainda que se diga que a sociedade civil teria sido consultada - uma vez que universalizam os interesses das classes dominantes no intuito de cooptar as camadas populares na defesa desses interesses.

Documentos oficiais com discursos universalizantes e, portanto, ambíguos, como os PCN, por exemplo, elaborados por um Estado que centra sua política social em programas paliativos, servem para **mexer** nas problemáticas mais explícitas de demonstração das fragilidades do sistema de expansão e acumulação vigente, no intuito de confundir as massas populares apregoando-se que esse Estado está empenhado em promover a inclusão social (ou seja, estar-se-ia oferecendo os meios necessários para a práticas dos valores desta sociedade). No entanto, os discursos e práticas de um Estado que prioriza uma esfera da vida social em detrimento das demais (por exemplo, prioriza a política econômica em detrimento das políticas sociais) visam conciliar retoricamente interesses opostos para que esse Estado não tenha suas ações contestadas. Não devemos ter olhos ingênuos ao analisar os discursos e as práticas dos Estados Neoliberais, pois seus gestores não são coronéis da agricultura, mas pessoas com sólida formação científica e racionalidade política e não estão a fim de verem seus interesses de acumulação e poder ameaçados pelas classes que dominam. A burguesia

brasileira muda, inclusive, a lei ao perceber uma ameaça de perda de poder. Diante desse quadro, as diretrizes da política educacional, inclusive as curriculares, promovidas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso tendem a aprofundar as desigualdades sociais e a tradicional polarização entre escolas das elites, escolas da classe média e escolas das camadas pobres. Desigualdades e elitizações herdadas dos governos anteriores, tão criticadas nos PCN.

Nesse início do século XXI, com as mudanças ocorridas no mundo nos setores econômico, produtivo, político, cultural e social, na fase da globalização econômica e da ideologia neoliberal, pode se concluir que os sujeitos que não possuem qualificação em investigação científico-tecnológica e em análise crítica das relações sociais e produtivas, serão analfabetos de uma *sociedade pós-industrial* [utilizando a denominação proposta por DE MASI (1999)]. O problema do analfabetismo brasileiro, com as especificidades próprias do início do século, pode até ser resolvido estatisticamente com medidas de promoção automática dos alunos, com as políticas de combate ao fracasso escolar centradas na correção de fluxo, no ciclo básico, nas determinações legais de ‘relaxamento’ para com a cobrança do aproveitamento escolar, como recomendado pelo governo federal. Essas políticas dão a impressão de que o governo federal brasileiro está empenhado na universalização das oportunidades educacionais de crianças e jovens, demonstrando estar cumprindo com os compromissos assumidos internacionalmente. Contudo, conceder certificados a indivíduos de uma sociedade global onde a riqueza progressivamente se fundamenta na produção científica e na inovação tecnológica, certamente servirá mais para produzir analfabetos funcionais<sup>9</sup> do que para garantir “[...] as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem”<sup>10</sup>. Ao que

---

<sup>9</sup> Aproximadamente 30% da população adulta brasileira é considerada analfabeta funcional. Para o IBGE, analfabeto funcional é a pessoa que têm mais de 20 anos e apenas quatro anos de estudo formal. Atualmente, a Organização Não-Governamental Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro buscam um outro critério para se medir o analfabetismo funcional. Sobre o debate a respeito do analfabetismo funcional, ver PIERRO, Maria Clara de. *Educação de jovens e adultos: ainda um desafio*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*, p. 113; ver também *Analfabetismo funcional*, disponível em: <<http://www.ipm.org.br/analfsaiu3.htm>> e <<http://www.ipm.org.br/analfsaiu2htm>> Acesso em: 30 nov. 2001.

<sup>10</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução...*, v. 1, p. 33.

parece, os mecanismos de promoção automática de correção de fluxo e ciclo básico, são excelentes mecanismos para se resolver de forma imediatista os problemas sociais que constroem governantes subservientes diante da burguesia transnacional, nas reuniões de “prestação de contas” junto aos organismos internacionais: corrupção, evasão escolar, distorção idade/série, baixo aprendizado dos alunos, analfabetismo, repetências, mau uso do dinheiro público e dos advindos dos empréstimos internacionais. Adotando esses mecanismos de promoção automática, camuflam-se as estatísticas sociais, mas aumentam as possibilidades de pleitear novos empréstimos, que é o que interessa para a burguesia nacional e seus representantes políticos. No entanto, mais cedo ou mais tarde, muitos sujeitos vão constatar que foram enganados e que o certificado escolar não é garantia de espaço dentro do sistema. E se tudo é um grande engodo, certamente o desespero, a desesperança e o descrédito nas instituições sociais trarão graves conseqüências para a vida no grupo social, que não está ao alcance da educação escolar prevenir.

Neste trabalho, não se questiona as recomendações pedagógicas contidas nos PCN para que os professores busquem desenvolver um clima amistoso e propício à aprendizagem contextualizada, crítica, reflexiva, participativa em sala de aula ou em atividades extra-classes. Acrescente-se ainda, que os professores procurem contextualizar os conhecimentos a serem trabalhados em suas perspectivas e implicações sociológicas, filosóficas, psicológicas e outras possíveis, aproximando esses conhecimentos da realidade dos alunos. Não uma realidade imediata e localizada, como apregoado nos PCN, mas uma realidade concebida de forma completa em suas dimensões local, regional, nacional e mundial. No entanto, o que os PCN pouco enfatizam é que o sistema educacional brasileiro reflete a segregação social existente no país. Dessa forma, menosprezam o fato de que, saindo das escolas públicas (elitizadas ou precarizadas) ou privadas, alguns alunos voltarão, por exemplo, para os jogos em seus computadores, cursos particulares de línguas estrangeiras ou de atividades físicas, outros passarão o dia todo no marasmo em frente à televisão ou cuidando das estafantes tarefas domésticas, outros, ainda, vão recolher e comercializar lixo, vender bugigangas, pedir esmolas ou praticar pequenos furtos para garantir a sobrevivência. E isso não está ao alcance das escolas, tampouco dos trabalhadores da educação, por mais que se esforcem, modificar. Tampouco a transformação social decorre da ação de pessoas isoladas, como procura apregoar o discurso contido nos PCN.

Ainda que seja reconhecido nos PCN que a educação do sujeito não está restrita aos conhecimentos que este recebe na escola, sendo portanto um processo muito mais amplo e que envolve outros fatores como mídia, família, trabalho, política, religião, esporte e lazer, ou seja, o ato de viver e conviver na sociedade, contraditoriamente, acaba-se, ali, simplificando o processo de educação do sujeito, não sendo abordada a influência que os valores vigentes nas relações produtivas e nas práticas sociais (por exemplo: busca pelo lucro, competitividade, individualismo, cooperação, dominação, exploração, subjugação, alienação, manipulação, cooptação e dependência) exercem na educação dos sujeitos sociais e, portanto, também na educação dos estudantes. Assim, os PCN acabam por reforçar a idéia de que através da formação curricular básica comum recomendada pelo governo federal o sujeito estaria munido das condições necessárias para transformar as práticas sociais e permanecer inserido nas relações sociais (comprar, vender, financiar, produzir, consumir, relacionar-se afetivamente, votar, questionar, decidir, manifestar-se, protestar, dentre outros exemplos).

Com a inclusão nos currículos do ensino básico de temas sociais urgentes de nosso tempo, os temas transversais, nos PCN espera-se que a transformação social aconteça pela iniciativa de indivíduos isolados. Todavia, a inclusão nos currículos escolares de questões relacionadas ao meio ambiente, saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, tecnologia, trabalho e consumo, ainda que integrados com as diferentes áreas do conhecimento escolar, não é suficiente para que as diversas indústrias deixem de lançar no ar, na água ou na terra seus resíduos poluentes e até mesmo materiais tóxicos; não é suficiente para proteger as famílias que vivem nos lixões urbanos, nas favelas ou às margens de rios poluídos, donde bebem água, tomam banho, lavam os utensílios domésticos e roupas, dos riscos de contaminação; não é suficiente para impedir a prostituição, a prostituição infantil, os abusos sexuais contra os mais frágeis (mulheres, crianças, deficientes) a gravidez precoce, ainda mais com os meios de comunicação de massa (emissoras de televisão, revistas, jornais) sugerindo comportamentos e identidades através da incitação da libido; não é suficiente para diminuir a violência, o ódio, o desejo de vingança, a submissão da mente aos instintos, ainda mais com o trabalho pedagógico realizado pelos filmes, novelas, programas policiais e desenhos animados nas emissoras de televisão; não é suficiente para fazer com que as pessoas renunciem à busca pelo lucro através, por exemplo, do uso

indiscriminado dos recursos naturais e da subjugação, manipulação, exploração e miséria do semelhante; e, finalmente, não é suficiente para transformar as relações sociais e inserir os cidadãos no mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo da cultura, como diz-se pretendido nos PCN. Além do mais, num país subdesenvolvido e dependente, marcado pela segregação social decorrente da extrema concentração de renda existente, pelo empobrecimento crescente das classes médias, pela minimização das garantias sociais e pelo progressivo processo de globalização econômico-financeira, que tem como centro das determinações políticas os interesses do capital transnacional! Como observa o professor Fernando BECKER, ao elaborar seu parecer sobre a versão preliminar dos *PCN: ensino fundamental*, num momento em que as incoerências entre o discurso e as políticas sociais do governo federal estavam ainda que encobertas historicamente:

Não é o currículo que constitui o projeto de sociedade. Ao contrário, é o projeto de sociedade que conta – ou não – com o currículo, entre outras coisas, para sua realização. Pergunta-se: como está formulado o projeto de sociedade pelo governo que formula esses PCN? Existe esse projeto? Desconhecemos um projeto de sociedade, da parte do atual governo, que combine com os princípios sobre os quais formulou-se os PCN. Restrinjamos essa pergunta ao sistema educacional: que políticas governamentais conhecemos para o ensino público brasileiro?<sup>11</sup>

Diante da incoerência existente entre a realidade para a qual foram propostos os PCN e o discurso contido nesses documentos curriculares, conclui-se que o governo federal, através do Ministério da Educação, acabou por produzir um conjunto de referenciais curriculares, publicados a partir de 1997, que serve para isentar o Estado de seu papel social, desresponsabilizando-o em relação à educação científico-tecnológica de média e longa duração das camadas pobres, serve prioritariamente às necessidades e exigências de apenas um dos fatores envolvidos no processo produtivo, o capital, serve para responsabilizar os sujeitos pela sua educação pessoal e por sua condição social e, serve, ainda, para auxiliar o processo de classificação das escolas públicas que estão a serviço do modelo de competência desejado pelas burguesias transnacional e nacional associada. **Dessa forma, os referenciais curriculares propostos pelo Ministério da Educação são inadequados e insuficientes para se atingir o objetivo geral da proposta ora analisada. Tornando esse objetivo geral**

---

<sup>11</sup> BECKER, Fernando. *Op. cit.*, p. 262-263.

**inexequível pelos caminhos ali apontados.** Somente uma escola revolucionária poderia estar formando cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, solidários, participativos, comprometidos com a transformação social e possuidores de possibilidades reais de inserção social no mundo produtivo, social e cultural, numa sociedade em que as práticas sociais estão repletas de dominação, exploração, competitividade, individualismo, alienação, manipulação, dependência, insegurança e medo. Sem estar articulada com políticas sociais e econômicas, **num enfrentamento global** das tradicionais mazelas do sistema educativo brasileiro, é impossível uma proposta curricular ser progressista. Sem estar articulada com políticas de expansão da rede pública de ensino infantil, básico e superior gratuitos, de qualificação permanente para o corpo docente, de inserção social efetiva para os marginalizados, de universalização da educação integral e em período integral, dentre outros mecanismos já mencionados ao longo deste trabalho, uma proposta curricular será um discurso retórico ecoando entre alguns trabalhadores da educação. Uma proposta curricular progressista deve estar articulada com um projeto claro de sociedade a ser construída em médio e longo prazo. A clareza de um projeto de sociedade consiste em se explicitar, além de outros fatores, aquilo que é direito social e, portanto, direito para todas as classes, e criar mecanismos para que essas áreas não sejam invadidas pela iniciativa privada. Um governo comprometido com a população que o elegeu não pode permitir que o potencial humano de sua nação esteja ocioso e sem os meios necessários para praticar os valores sociais. Portanto, a função da escola pública, como instituição difusora de direito social, não cabe ser definida por um grupo de autoridades governamentais e especialistas “iluminados”.

Aos trabalhadores da educação, em vez de se preocuparem em readequar suas práticas às orientações geradas a partir de processos reformistas autoritários e burocráticos, não elaborados com ampla participação de todos os segmentos sociais envolvidos, cabem, primeiramente, questionar quais interesses estão envolvidos em tais processos reformistas, no que esses interesses auxiliarão ou prejudicarão as camadas populares, se esses interesses intentam consolidar práticas de dominação, que concepção de sujeito, sociedade, escola e educação essas pretensas reformas procuram difundir e, sobretudo, se valerá a pena para o conjunto social colocar seus trabalhos profissionais a serviço desses interesses. Além disso, é necessário entender a dinâmica da atual forma de organização social, seus fundamentos e como ela se perpetua, para

poder decidir conscientemente o que fazer ou deixar de fazer no processo pedagógico; procurar criar o hábito da leitura crítica; questionar as ordens hierárquicas procurando entender reflexivamente as razões de serem assim e não de outra forma também possível; questionar os discursos e informações veiculados através da mídia; refletir sobre os valores e práticas sociais procurando maneiras de superar aquelas que são danosas ao coletivo; recusar qualquer proposta generalista, que crie seu aporte teórico desvinculado da realidade ou que conceba a sociedade e os sujeitos como entes fragmentados e a-históricos. Isso porque essas concepções camuflam o conflito existente entre as classes da atual forma de organização social. Também não se pode deixar de ressaltar a importância da recusa ou boicote de cargas de trabalho excessivas, nas quais se perde a compreensão da tarefa a ser desempenhada, da organização coletiva por condições adequadas de trabalho e, ainda, da rejeição, individual e coletiva, da mercantilização da educação pública e de outras áreas que devem se constituir direitos sociais. Através dos projetos político-pedagógicos, refletir coletivamente e procurar suplantar interesses mesquinhos e imediatistas, pois somente a organização coletiva pode ser transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ACORDO COM FMI DEZEMBRO DE 1998. Disponível em: <<http://www.aec.com.br/aecom/cenario.asp?n=87>>; <<http://www.estadao.com.br/agestado/noticias/2001/set/14/225.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2001
- ANALFABETISMO FUNCIONAL. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/analfsaiu3.htm>> e <<http://www.ipm.org.br/analfsaiu2htm>> Acesso em: 30 nov. 2001.
- APPLE, Michael W. *O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*. In: GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.181-204.
- ARIAS, Juan. *Multidão de excluídos vive nas ruas de São Paulo e Rio*. El País, Madrid, 11 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.
- ARRUDA, Marcos. *ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?* In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 41-73.
- ASSIS, Regina de. *Uma educação pública inclusiva*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 133-136.
- ASSMANN, Hugo (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Como se interpenetram o conselho de relações exteriores, o círculo Bilderberg e a comissão trilateral*. In: \_\_\_\_\_. *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 27-43.

\_\_\_\_\_. *O terceiro mundo passa a adotar uma linguagem alternativa sobre os direitos humanos*. In: \_\_\_\_\_. *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 209-215.

ÁVILA, Ivany; MOLL Jaqueline. *Parecer de Ivany ÁVILA e Jaqueline MOLL*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p.242-252.

AZEVEDO, Francisco de Assis. *A empresa parceira da educação*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 181-186.

BALANÇA COMERCIAL. Disponível em: <[http://www.mdic.gov.br/indicadores/Outras\\_Estatisticas/EvolucaoCEbrasileiro2001outurbro.xls](http://www.mdic.gov.br/indicadores/Outras_Estatisticas/EvolucaoCEbrasileiro2001outurbro.xls)> Acesso em: 30 nov. 2001.

BAMPI, Lisete Regina. *O discurso da educação matemática: um sonho da razão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial: el conocimiento al servicio del desarrollo (resumen)*. Washington: Mundi-Prensa Libros, S. A., 1998.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: Banco Mundial, 1995.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas; São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil*. In: \_\_\_\_\_. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas; São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 5-42.

BECKER, F. *Corações e mentes*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p. 260-264.

*BOLSA-ESCOLA pagará R\$ 340 mil a 13 mil famílias até 30 de junho*. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 08 jun. 2001. Disponível em: <<http://www.jb.com.br>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, n. 74, 18 abr. 1997.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CEB 10/97, aprovado em 03 de setembro de 1997.

Trata das diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://www.fiep.org.br/dcn.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução 3/97, de 08 de outubro de 1997.

Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://www.fiep.org.br/dcn.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB 1/99, de 29 de janeiro de 1999.

Trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Disponível em: <<http://www.fiep.org.br/dcn.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB 2/99, de 19 de abril de 1999.

Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e do anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Disponível em: <<http://www.fiep.org.br/dcn.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

BRASIL. MEC/INEP. *Exame nacional do ensino médio – Enem: relatório final 1999*. Brasília: O Instituto, 2000.

BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Ministerial nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96 e do Decreto nº 2208/97 e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, n. 91, 15 maio 1997. Seção 1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. V. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2001.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. *As propostas curriculares de matemática*. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas; São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 91-125.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília: INEP, 1998.

\_\_\_\_\_. *A melhoria dos indicadores educacionais*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 57-62.

CENSO PENITENCIÁRIO. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/ilanud/Imprensa/desemprego.htm>> Acesso em: 30 nov. 2001.

CHASSOT, Áttico. *Parecer de Áttico CHASSOT*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p.265-271.

CHOMSKY, Noam; HERMANN, Edward S. *Os Estados Unidos contra os direitos humanos no terceiro mundo*. ASSMANN, Hugo (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 185-207.

CHOSSUDOVSKEY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.

COLL, Cesar. *Entrevista*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p. 199-213.

CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-123.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Abrindo a roda da participação*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 33-37.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979, cap. 5, p. 231-293.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental*. In: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas; São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 233-259.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. 2. ed. Rio de Janeiro; Brasília: José Olympio; Ed. da UnB, 1999.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DE TOMMASI, Livia. *Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 195-227.

DÍVIDA EXTERNA BRASILEIRA. Disponível em:  
<<http://www.cnbb.org.br/jubileu/cartaMalan.html>>;  
<<http://historianet.zip.net/main/conteudos.asp?conteudo=211>>;  
<<http://ecen.com/content/eee4/divida.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2001.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública*. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. V. 21. n. 70. Campinas, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/fbpe...->>. Acesso em: 08 mai 2001.

DREIFUSS, René Armand. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DURHAM, Eunice. *Os desafios do plano nacional de educação*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 149-159.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996.

ENGUITA, Mariano Fernández. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 95-110.

ESCOLA DA VILA. Disponível em: <<http://www.vila.org.br>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

ESTEVES, Regina. *Combate ao analfabetismo*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 105-109.

FARAH, Nicolau; FONDA, Paulo. *Programa garantirá lotes a favelados*. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 04 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

FERNANDES, Francisco das Chagas. *Em defesa da educação pública de qualidade*. In: MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

FINI, Maria Inês. *Uma escola pública para a cidadania*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 79, 80.

FONSECA, Marília. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 229-251.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

Frei BETTO. *Os novos pobres*. Disponível em: <[http://www.geocities.com/free\\_thinker\\_br/OsNovosPobres.html](http://www.geocities.com/free_thinker_br/OsNovosPobres.html)>. Acesso em: 13 jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 33-92.

GADOTTI, Moacir. *Da palavra à ação*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. *Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1996.

GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da democracia mínima: o consenso como simulacro*. In: \_\_\_\_\_. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 113-177.

GOLDSTEIN, Clifford. *O dia do dragão*. 3. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1999.

HINKELAMMERT, F. J. *O credo econômico da comissão trilateral*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 83-114.

IBGE. *Censo 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos>>; <<http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao.shtm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

IGNATIOS, Miguel. *O pecado original*. Tribuna da Imprensa, Rio de Janeiro, 26 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

ISTO É. São Paulo: Editora Três Ltda, n. 1640, p. 22. Semanal. 07 mar. 2001.

IWANOW, Lúcia. *Os municípios e a qualidade do ensino*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, 67-71.

LEAL, Guilherme. *O novo papel do empresariado na sociedade*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 187-191.

LIMA, Domingos L. F. *Educação profissional para qual sociedade? Uma avaliação das políticas públicas para o ensino técnico no Brasil em tempos de globalização*. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997. Piauí: Universidade Federal do Piauí.

JULIA, Didier. *Dicionário da filosofia*. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1969.

KLUSENER, Renita. *Uma reflexão sobre a prática dos professores e o compromisso pedagógico-social com o ensino da matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

KNIJNIK, Gelsa. *Parecer de Gelsa KNIJNIK..* In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p. 253-259.

KUENZER, Acacia Zeneida. *O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. V. 21. n. 70. Campinas: Cedes, 2000

LIMA, Regina Othon de. *Ações do programa Acorda, Brasil*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 95-97.

LUMPKIM, Garren. *Aprendizagem como direito*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 207, 208.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. *O plano decenal e os compromissos de Jomtien*. In: MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

MADEIRA, Felícia Reicher. *O mundo do trabalho e o desempenho escolar*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 141-143.

MALAN, Pedro. *Curriculum vitae*. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/institucional/malan1.html>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARANHÃO, Éfrem de Aguiar. *O desafio da exclusão social*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 63-66.

MARANHÃO, Helena Ponce. *A diversidade e seus sentidos nos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/1201t.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. V. I. 3. ed. Brasil: Livraria Martins Fontes, [19-?], p. 7-102.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. I, seção I, capítulo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, v. II, seção VII, cap. XXIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1980.

MEDEIROS, Cleide F. *Educação matemática: discurso ideológico que a sustenta*. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, São Paulo, 1985.

MELLO, Guiomar Namó de. *Reformas e diretrizes necessárias para o ensino médio*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 137-140.

MICHEO, Alberto. *O caso Carter: um fenômeno planejado*. In: Hugo ASSMANN (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p.17-26.

MILLÁN, Patrício. *A importância dos municípios*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 209.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Propostas curriculares alternativas: limites e avanços*. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. V. 21. n. 73. Campinas, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/f...>>. Acesso em: 08 mai 2001.

\_\_\_\_\_. *Os parâmetros curriculares nacionais em questão*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p. 9-22.

MOREIRA, Sônia Maria Ribeiro. *A experiência do programa de garantia de renda mínima*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 85-87.

NASPOLINI, Antenor. *Ceará: todos pela educação de qualidade para todos*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 89-93.

NEVES, Abílio Baeta. *Ensino superior: expansão organizada*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 145-147.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

PACOTE FISCAL. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/pacfisc1.html>>; <<http://www.pdt.org.br/ccardpct.htm>>; <<http://www.sindicato.com.br/artigos/pacote2.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2001.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?* In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. V. 21. N. 73. Campinas, dez. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/cgi-bin/f...>>. Acesso em: 08 mai 2001.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. *Avaliando a aprendizagem*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 99, 100.

PIERRO, Maria Clara de. *Educação de jovens e adultos: ainda um desafio*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 111-115.

POSSAS, Zenaide Claudino. *Globalização: discurso, saber e poder*. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1999.

PRADO, Iara. *Formação de professor com qualidade*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 129-131.

PRESIDENTES DO BRASIL. Disponível em: <<http://elogica.br.inter.net/crdubeux/hsarney.html>>. Acesso em: 30 nov. 2001.

PROER. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.br/htms/proer.shtm>>. Acesso em: 30 nov. 2001.

PROGRAMA DE ESTABILIDADE FISCAL. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/artigos/artigo79.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2001.

RAMOS, Cosete. *Excelência na educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

\_\_\_\_\_. *Sala de aula da qualidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

RÚSSIA e OTAN. Disponível em: <<http://br.news.yahoo.com/011123/1611gn3/html>>; <<http://br.news.yahoo.com/011125/16/1hib.html>>. Acesso em: 01 dez. 2001.

RÚSSIA e GRUPO DOS SETE. Disponível em: <<http://ambafrance.org.br/abr/label/label24/dossier/g7.html>>. Acesso em: 01 dez. 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Entrevista*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p. 213-227.

SALOMON, Marta. *Para favela, política assusta mais que tráfico*. Folha de São Paulo, São Paulo, 02 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtml>>. Acesso em 13 jun. 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. *Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p. 23-44.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Theotonio dos. *A crise capitalista: caráter e perspectivas*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 115-144.

SANTOS, Theotonio dos; BRIONES, Álvaro. *A conjuntura internacional e seus efeitos na América Latina*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 145-165.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHMIDT, Selma; PONTES, Fernanda. *Cercas para frear as favelas*. O Globo, Rio de Janeiro, 29 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/noticias.shtml>>. Acesso em 13 jun. 2001.

SENNA, Viviane. *Acelerando a aprendizagem*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SETUBAL, Maria Alice. *Efeitos da participação da sociedade civil organizada*. In: MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 73-78.

SHOUP, Laurence H.; MINTER, William. *Rumo à década de 80: a convergência dos planos do conselho de relações exteriores e da comissão trilateral para uma nova ordem mundial*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 45-81.

SILVA, João dos Reis Junior. *Cenário da crise do capitalismo mundial: a nova lógica do capital e as reformas estruturais no Brasil*. CONGRESSO Estadual Extraordinário de Unificação. APP-Sindicato/Sinte-PR. Praia do Leste, 1997. 1 fita de vídeo. Reproduzida por Laboratório de Apoio Pedagógico, UEM.

\_\_\_\_\_; SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma do estado e reforma da educação superior no Brasil*. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 7-40.

SILVA, Lúcia Cecília da. *A concepção de cidadania na educação popular. Ou: Sobre a necessidade de desencantar deuses e demônios*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1996.

SILVA, Maurício da. *Violência nas escolas, caos na sociedade*. Evirt-Editora Virtual. Disponível em: <<http://www.evirt.com.br/violencia/meio.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

SILVA, Mônica Apolonio da. *A cidadania em T. H. Marshall: uma contribuição à crítica da cidadania liberal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1997.

SINAIS dos TEMPOS. *Os pobres de amanhã: futuristas prevêm aumento do conforto e da tecnologia, mas estatísticas mostram crescimento da pobreza*. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, maio-jun. 2000.

SIST, Arturo; IRIARTE, Gregório. *Da segurança nacional ao trilateralismo: razões pelas quais o governo Carter defende a vigência dos direitos humanos*. In: ASSMANN, Hugo (Org.). *A trilateral: nova fase do capitalismo mundial*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 167-183.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 15-40.

SOUZA, Paulo Renato. *Curriculum vitae*. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/organiza/galeria/gl\\_min50.shtm](http://www.mec.gov.br/organiza/galeria/gl_min50.shtm)>. Acesso em 13 jun. 2001.

TADEU da SILVA, Tomaz; GENTILI, Pablo A. A. *Escola S&A*. Brasília: CNTE, 1996.

TADEU da SILVA, Tomaz. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: GENTILI, Pablo A. A.; TADEU da SILVA, Tomaz (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 11-29.

TORRES, Rosa María. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed., São Paulo, Brasília: Cortez, MEC/UNESCO, 1999. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Agência USP de notícias*. São Paulo, n. 412/99, 31/05/99. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/rede412.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. *Parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries*. Disponível em: <<http://www2.proex.ufu.br/paran/pcn.html>>. Acesso em: 24 jun. 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS*. In: *EDUCAÇÃO & REALIDADE. Currículo e política de identidade*. V. 21. n. 1. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 1976-. Semestral. Jan./jun. 1996, p. 229-241.

VARGAS, Elizabeth. *A participação das universidades*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 101-103.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 17. Semanal. 26 abr. 2000.

VEJA. São Paulo: Abril, n. 21 Semanal. 24 maio 2000.

WEATHERFORD, Jack. *A história do dinheiro: do arenito ao cyberspace*. São Paulo: Negócio Editora, 1999.

WERTHEIN, Jorge. *Educação brasileira: um pacto nacional em construção*. In: BRASIL. MEC/INEP. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Participação é a essência*. In: MEC/INEP: *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000, p. 205.