

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LIBERALISMO E REFORMA EDUCACIONAL: OS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS

Rita de Cássia Ribeiro Barbosa

Orientadora: Prof. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado
defendida por Rita de Cássia Ribeiro Barbosa e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 14/12/2000

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Francis M. J. Mognon

2000

856501000

+

CIDADE	BC
CHAMADA:	T/ UNICAMP
	B.234L
Ex.	
CMBO BC/	44120
OC.	16-39210-7
C	<input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
REC	R\$ 11,00
TA	25/04/07
CPD	

M-00154666-B

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

B234L

Barbosa, Rita de Cássia Ribeiro.
Liberalismo e reforma educacional : os Parâmetros Curriculares Nacionais / Rita de Cássia Ribeiro Barbosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Liberalismo. 2. Reforma do ensino. 3. Educação e desenvolvimento econômico. 4. Currículos - Mudança. I. Xavier, Maria Elizabete S. P. (Maria Elizabete Sampaio Prado). II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RESUMO

Neste trabalho analisamos a rearticulação da ideologia liberal para a manutenção do modo de produção capitalista, destacando a centralidade da questão educacional nesse ideário. A educação foi apresentada ao longo da história do pensamento liberal como condição para o progresso individual e como fator essencial para a promoção do bem-estar geral. Em particular, os liberais atribuíram à educação escolar a tarefa de construir uma sociedade “justa”, ou seja, o papel de realizar a integração social.

Verificamos que as diretrizes da atual reforma educacional, nos âmbitos internacional e nacional, estão impregnadas de objetivos ideológicos a pretexto de promover a “inclusão social”. Desta forma, analisamos a ampliação da concepção de conteúdo escolar proposta pelos Parâmetros Curriculares do Brasil e sua função de legitimar a “nova ordem” econômica.

ABSTRACT

This work analyses the alteration of the liberal ideology in order to maintain the capitalist way of production. It emphasises the centrality of the educational point concerning this thought. Education has been presented along the history of the liberal thought as an essential tool for the individual progress and as a necessary item to promote the general well-being. The liberalist assigned to school education the task of building a “fair society”, or, in other words, the role to perform the social integration.

The current work verifies that the guides for the present educational reform, both on national and international ambit, are impregnated with ideological goals, under the pretext to perform the “social inclusion”. Therefore, this dissertation analyses the enlargement of school contents conception, proposed by Brazil curriculum guides and their function related with the legitimation of the “new economical order”.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

EM MEMÓRIA DE MINHA AVÓ,
ALICE LEITE RIBEIRO

DEDICO

AO MEU COMPANHEIRO, RUY, PELO SEU APOIO
INCONDICIONAL,

AO MEU AMIGO-IRMÃO, RUBENS JOSÉ MATHIAS,
PELA LONGA E CONSTANTE CONVIVÊNCIA, FEITA
DE CARINHO, PACIÊNCIA E LEALDADE,

AOS ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
v SECÇÃO CIRCULANTE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a realização deste trabalho:

Professora Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier pela competente orientação que possibilitou a concretização desta dissertação.

Minha mãe, Kátia, pela motivação constante; meu irmão, Paulo César, pelas discussões acaloradas e esclarecedoras; meu irmão, Breno, pela ternura de sua presença.

Companheiros do Mestrado em Educação, área de concentração História, Filosofia e Educação, FE-UNICAMP, turma de 1998, e, em especial a Roberto Antonio Deitos pelos diálogos enriquecedores.

Professora Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira, imbatível e incansável na luta exemplar contra a desigualdade social.

Professores Dr. José Luís Sanfelice e Dr. Renê José Trentin Silveira pela leitura e valiosas contribuições no processo de qualificação deste trabalho.

Professor Dr. Reginaldo de Moraes pela disponibilidade e sugestões fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Ana Maria Arantes e Gildenir C. Santos pela gentileza e auxílio nos momentos de dificuldade.

Meus amigos, Mara, Bia, Laércio, João Rodrigues, Edmir, Paulão, Tatá, Fátima, Adriano, Ronaldo, Delza, Carlito, João Cavallin e Maurício Gomes pelo suporte intelectual, moral, social e físico.

SUMÁRIO

RESUMO	iii
DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. O PENSAMENTO LIBERAL E A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE IDEAL: A APOLOGIA DO MERCADO E O PLANEJAMENTO MODERADO.....	6
1.1 LIBERALISMO E PLANEJAMENTO: O PROCESSO DE REARTICULAÇÃO DA IDEOLOGIA ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL	6
1.2 LIBERALISMO E EDUCAÇÃO: A CENTRALIDADE DA QUESTÃO EDUCACIONAL NO PENSAMENTO LIBERAL	16
CAPÍTULO II. A NOVA ERA DO MERCADO: CRISE DO CAPITALISMO E ASCENSÃO DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL	35
2.1 A PUBLIC CHOICE	35
2.2 A CONSTRUÇÃO DO “PENSAMENTO ÚNICO”: O RESGATE DO MITO LIBERAL DA ESCOLA.....	39
CAPÍTULO III. O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA “NOVA ORDEM”: A REFORMA CURRICULAR NA “ERA DA GLOBALIZAÇÃO”.....	56
3.1 AS ORIGENS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	56
3.2 A REFORMA EDUCACIONAL ESPANHOLA: UM NOVO MODELO?.....	65
3.3 A CONSTRUÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 90, chamou-nos a atenção a quantidade de artigos veiculados em jornais e revistas, que atribuíam à educação a “missão” de integrar os indivíduos à “nova ordem mundial”. O *novo* contexto teria emergido com a globalização da economia, palavra que invocava no senso comum (mas também em muitos círculos intelectuais) uma situação inédita na história do mundo: uma ruptura definitiva com os acontecimentos que tiveram lugar até que esta forma de organização econômica, e suas orientações para o universo político e social, através da ideologia que a sustenta, o neoliberalismo, tivesse se imposto aos diversos países. Além disso, a ascensão da ideologia neoliberal conferiu um caráter “*inevitável*” ao curso da história, como se a sua trajetória fosse uma via de mão única em direção a um único fim.

Os neoliberais diagnosticaram na ação planejadora estatal as raízes da ineficiência das políticas de desenvolvimento, amplamente aplicadas após a Segunda Guerra Mundial, através do chamado “consenso keynesiano”, nas economias centrais, ou da ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista, apresentada aos países periféricos como a chave para o “progresso”. A terapêutica indicada deveria prever o controle do gasto público, a privatização, a abertura comercial; enfim, “a redução da atividade reguladora e disciplinadora do Estado no terreno da economia (em geral) e das relações de trabalho (em particular)”. (SAES, s/d, p.37)

No entanto, a convergência automática realizada por muitos estudiosos, entre a aplicação da teoria neoliberal e as diretrizes estabelecidas para a reforma educacional, não nos parecia adequada. A educação, redentora, deveria formar sujeitos que pudessem se inserir na *nova* realidade econômica e que, ao mesmo tempo, valorizassem a atitude democrática perante uma sociedade plural, convivendo de forma tolerante, solidária e pacífica com as diferenças existentes entre os povos, os grupos sociais e os indivíduos. Para a efetivação deste objetivo, seria preciso que as necessidades básicas de

aprendizagem fossem satisfeitas. Destacou-se, entre os conteúdos considerados básicos, o ensino de valores, que deixariam de ser ideais ao serem vivenciados no âmbito escolar e promovessem a aprendizagem das normas de conduta apropriadas para a convivência social.

Ora, sabemos que tais diretrizes para a reforma educacional não derivam diretamente da teoria neoliberal que apresenta-se como herdeira do liberalismo do *laissez-faire*. Este ideário privilegia unicamente a racionalidade individualista e recusa terminantemente que o comportamento dos homens possa ser orientado por qualquer valor “externo” aos mesmos.

Assim, pesquisando as origens do atual discurso que sustenta a necessidade da reforma da educação, percebemos na análise da tese de doutorado de Mirian Warde (1984), *Liberalismo e Educação*, como a ideologia liberal havia se rearticulado de forma substantiva, em determinados momentos históricos, para a perpetuação do modo de produção capitalista. Isso significava, muitas vezes, incorporar em sua “teoria” elementos de origem não liberal. Tais modificações iriam alterar o papel original atribuído ao Estado e promover a extensão dos direitos políticos, em um primeiro momento, e depois os sociais às classes trabalhadoras, para fazer frente à pressão do movimento operário organizado e a ameaça de internacionalização da sua luta. Ao mesmo tempo, o que o liberalismo perdia em termos de sistematização teórica ganhava em alcance social, ou seja, sedimentava-se no senso comum.

Pretendemos analisar, na primeira parte desse trabalho, as diferentes fases do pensamento liberal. Para tanto, foi necessário retomar o contexto histórico do período do entreguerras, quando se configurou uma das mais sérias crises do capitalismo. A “Grande Depressão”, iniciada no ano de 1929, indicava que as fases de prosperidade, seguidas de crise e depressão, inerentes ao modo-de-produção capitalista, se tornavam cada vez menos regulares, o que abalou a defesa do liberalismo do *laissez-faire* e permitiu a concretização de várias propostas dos adeptos do chamado planejamento moderado. O Estado poderia realizar a função de planejador e interventor desde que não ferisse a liberdade individual.

Os representantes dessa teoria pensavam que a reforma das instituições e a reforma do comportamento seriam suficientes para oferecer uma alternativa de organização social ao fascismo e, principalmente, ao socialismo, diante do “desajuste econômico” e de suas conseqüências sociais. Porém, tal como no liberalismo do *laissez-faire*, os adeptos do planejamento moderado tinham como finalidade “adequar” as relações estabelecidas entre os homens a uma realidade que se impunha, independente da ação humana.

Os adeptos do planejamento moderado consideraram fundamental a construção racional de valores básicos para a normatização de padrões de conduta ideais. Acreditaram que esses valores permitiriam a sobrevivência da ordem vigente no capitalismo e diminuiriam os riscos de sublevação social. Do mesmo modo, a reforma das instituições, com a extensão dos direitos sociais a camadas mais amplas da população, poderiam resguardar a propriedade privada e eliminar as “concepções mecânicas de igualdade”. O período de prosperidade que sobreveio à Segunda Guerra Mundial instituiu a crença de que o desenvolvimento do capitalismo poderia trazer benefícios para todas as classes sociais, através da garantia de direitos democráticos. A educação, mais uma vez, ocupou um papel central nesse ideário: o “ajuste social”, ou seja, a adaptação dos homens a uma realidade que fatalmente se impunha, como já assinalamos, seria realizado através dela. À educação caberia a tarefa de realizar a integração entre os indivíduos, a coesão para a manutenção da estabilidade social.

Na segunda parte desse trabalho, pretendemos verificar como as atuais orientações para a reforma educacional, que privilegiam a reflexão ética como o meio de obter padrões de conduta que promovam a integração social, através “do respeito pelo largo espectro das diferenças humanas” e da união dos esforços dirigidos para o bem-estar coletivo, encontram-se distantes, tanto das formulações teóricas como das condições históricas que permitiram a construção do Estado-de-Bem-Estar-Social. Enquanto os adeptos do planejamento moderado defendiam a reforma do comportamento e das instituições para a conquista da estabilidade social, atualmente a educação, principalmente a escolar, é apresentada como socialmente onipotente na resolução dos problemas da sociedade.

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SECÃO CIRCULANTE

O fim do “socialismo real” facilitou a hegemonia do que chamamos hoje de “pensamento único”. Muitos acreditaram que as propostas para a construção de uma ordem social mais justa deveriam ser viabilizadas dentro do sistema capitalista. O ideário que realiza a apoteose das diferenças humanas e indica, como o “novo caminho” para o desenvolvimento, o respeito ao pluralismo das culturas, considerando a ética como o princípio subjacente às ações dos homens, oculta que as reformas econômicas e políticas neoliberais determinam o mercado como o único referencial para as relações humanas.

A aplicação das políticas neoliberais tem demonstrado um efeito devastador. A ampliação da exclusão social, em função da restrição dos direitos sociais, além do desemprego estrutural que enfraquece os movimentos sociais organizados, encontrou na educação, novamente, uma das maiores justificativas para um “descompasso” entre a *realidade emergente* e a permanência de “antigos hábitos”. Os homens não teriam sido devidamente preparados para enfrentar as mudanças que estariam se processando em escala mundial. A expansão quantitativa do sistema educacional não teria correspondido aos “ideais de construção de uma sociedade mais igualitária, com liberdade de expressão” e infinitas possibilidades de realização. Assim, o “ajuste social” deveria ser realizado basicamente através da reforma educacional.

Na terceira parte do nosso estudo, pretendemos verificar como essas orientações traduziram-se nos Parâmetros Curriculares, elaborados para o ensino fundamental, no Brasil. A reformulação na concepção de conteúdo escolar foi apresentada como uma das maiores inovações do projeto curricular brasileiro. Os “novos tempos” clamariam por uma escola militante no combate à discriminação social, à destruição do meio ambiente e defesa do desenvolvimento sustentável. A escola ainda deveria preocupar-se com o desenvolvimento de capacidades que permitissem solução pacífica dos conflitos gerados pela diversidade social, através da formação de sujeitos autônomos, nos âmbitos moral e intelectual, capazes de tomar as suas próprias decisões, atuando de forma crítica em seu meio. Para contemplar as questões sociais, consideradas urgentes, os PCNs propõem a

discussão, na escola, dos chamados temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (3º e 4º ciclos).

A nova concepção de conteúdo também estaria vinculada às chamadas *novas demandas* do mercado de trabalho. O desenvolvimento constante de tecnologias estaria requerendo, da formação escolar, sujeitos flexíveis e criativos, aptos a enfrentar mudanças e tomar decisões com segurança. Assim, a escola deveria preocupar-se com a formação dessas capacidades que, em última instância, ao promover a habilitação para o mercado de trabalho, facilitaria a inserção social. Além de analisar a ideologia que deu origem aos Parâmetros Curriculares, como já dissemos, este estudo pretende, do ponto de vista do materialismo histórico, questionar as suas implicações para a atual realidade nacional.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Capítulo I

O PENSAMENTO LIBERAL E A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE IDEAL: A APOLOGIA DO MERCADO E O PLANEJAMENTO MODERADO

O homem poderia orientar as suas ações particulares por metas, tais como, a justiça social e a solidariedade humana? Seria possível a existência de bens públicos que beneficiassem os indivíduos igualmente? Qual seria a responsabilidade do Estado perante a sociedade? Estas questões, entre outras, dividiram os adeptos do liberalismo desde os seus primórdios, pois estes divergiam sobre os meios de obter o maior grau de eficiência econômica nas relações estabelecidas entre os homens e, conseqüentemente, na manutenção da ordem social existente. No entanto, a defesa de princípios básicos do liberalismo¹ os unia: a existência da propriedade privada e a condenação das concepções *mecânicas de igualdade*, consideradas como tentativas de uniformização e, portanto, de padronização social.

1.1 LIBERALISMO E PLANEJAMENTO: O PROCESSO DE REARTICULAÇÃO DA IDEOLOGIA ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL

A história do pensamento liberal é a história da instalação do modo de produção capitalista e a ascensão da burguesia enquanto classe hegemônica. Para que a luta da burguesia contra a aristocracia, em um primeiro momento, fosse vitoriosa, foi necessário destruir a ordem “imutável” que garantia os privilégios da nobreza, invocando os “direitos

¹ Luís Antônio Cunha definiu o liberalismo em seu livro *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, com as seguintes palavras: “O *liberalismo* é um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia. Todo sistema de convicções tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de idéias nas quais ele se fundamenta. Abordaremos alguns desses princípios, os mais gerais, os que constituem os axiomas básicos ou os valores máximos da doutrina liberal. São eles: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.” (CUNHA, 1975, p.28)

naturais” dos homens. Nesta etapa, conhecida como liberalismo clássico, que atingiu o seu auge no século XVIII, defendia-se que os direitos individuais antecedem ao Estado. Portanto, a sociedade civil deveria instituir o Estado para que ele garantisse o cumprimento das regras estabelecidas pela própria sociedade civil.

“Nessa fase, segundo Marshall, se generalizam os direitos civis, necessários à liberdade individual: liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e fé; o direito à propriedade e o direito à justiça; o direito de contrair contratos. O direito à justiça enfeixa todos os demais e firma o caráter predominantemente jurídico desses direitos.

Do ponto de vista epistemológico, a ideologia liberal tende à visão apriorística do real. De um conjunto de princípios deriva o conhecimento dos fatos. Essa epistemologia se explica porque a realidade que os liberais estão buscando compreender está em constituição e está sendo constituída por uma classe à qual pertencem ou da qual são portavozes. Essa perspectiva não se opõe à tendência analítica do século XVIII. O liberalismo desse século ainda é fortemente dedutivista. Afinal, a partir da razão absolutizada estão sendo construídos um novo homem e uma nova sociedade. As ciências físicas e matemáticas oferecem o grande modelo.” (WARDE, 1984, p.57-58)

Durante o século XIX e no início deste, a luta da burguesia contra o proletariado, que representava uma nova força política, obrigou o liberalismo a sofrer alterações em seus conteúdos e significados para a própria sobrevivência do sistema capitalista, que passava da fase concorrencial a monopolista. Como argumentou Mirian Warde (1984), é na história concreta do capitalismo que a rearticulação da ideologia liberal deve ser analisada. Assim, a ascensão do proletariado e, posteriormente, a ameaça de internacionalização da sua luta, tornaram essenciais as mudanças no discurso liberal para que ele pudesse manter o seu caráter universal perante as demandas de outras classes sociais.

Dessa forma, o aspecto revolucionário da fala liberal, característico da sua primeira fase foi desaparecendo, durante o século XIX, em um percurso contraditório: ao mesmo tempo em que a burguesia se confrontava com as forças contra-revolucionárias, o que resultava “em oposições e alianças de diferentes matizes”, incorporou algumas

reivindicações da classe trabalhadora fazendo-as aparecer como “concessões”, através de justificativas humanitaristas e pacifistas:

“... a burguesia construiu o liberalismo como ideologia no processo de constituição de si mesma como classe dominante e hegemônica, o que quer dizer nas relações que travou com as outras forças sociais, sejam as de aliança e compromisso sejam as de oposição e antagonismo. Nesse processo, ela construiu o liberalismo que passou a constituir-la e a constituir a forma dominante de conceber o mundo. E ainda treinou as classes trabalhadoras para as leis do capitalismo.” (WARDE, 1984, p.45)

Para que isso fosse possível a autora assinala que a burguesia teve que trazer o liberalismo “do céu para a terra”. O pensamento conservador e o positivismo ocuparam um papel central neste processo. Fruto da reação contra-revolucionária e do liberalismo, o positivismo, que teve como maior expoente Auguste Comte, pôde justificar a nova ordem, concebida como linear, ou seja, em progresso constante. Tal ordem deveria ter como base o desenvolvimento da ciência e da indústria. As contradições sociais que resultavam da própria expansão do capitalismo foram eliminadas. Para a harmonização dos diferentes interesses Comte pregava a necessidade de um governo forte, que não dissolvesse as posições de classe, mas que educasse os operários e lhes oferecesse trabalho. (WARDE, 1984, p.79)

A rearticulação da ideologia liberal, alimentada pela reação conservadora após a Revolução Francesa e pelo positivismo, ao redefinir o papel do Estado para fazer frente às exigências da classe trabalhadora, incentivou...

“... um movimento crescente na direção da ‘publicização’ (sociedade política como lugar do ‘público’) da ordem privada (sociedade civil como lugar do ‘privado’). Esse movimento, pressupõe a subsunção (aparente) do individualismo possessivo aos interesses sociais. De que forma? Através da assimilação, à sociedade política (através de jurisdição competente), não do indivíduo isolado, mas dele nos ‘entes coletivos’, (no caso, sindicatos; na discussão anterior, dos partidos²) que o representam.

² Mirian Warde refere-se a questão dos partidos no modelo de democracia desenvolvimentista e destaca os nomes de J.S.Mills e J. Dewey como articuladores dessa concepção.

Que mecanismos ideológicos se fizeram necessários à essa passagem?

O liberalismo é desvinculado da sua base psicológica para uma nova base, a sociológica. Com isso, o liberalismo rearticulado não dispensa os suportes da psicologia, mas a converte em estudo 'moralista' dos desejáveis e adequados processos de adaptação e dos indesejáveis processos de inadaptação/desadaptação.

O manancial sociológico desloca o estudo na direção de dever ser e oferece o 'formulário de como produzir e conservar a ordem e a estabilidade sociais'.

O indivíduo não é dissolvido na ordem pública, até porque essa ordem é erigida (sob aparência contrária) para a preservação da ordem privada, cujo estado de cisão passou a ameaça-la de sobrevivência. Ao contrário, o seu conceito foi ampliado. De indivíduo idêntico a proprietário (seja lá do que for, mas que tenha uma mercadoria para vender) passou a indivíduo universal e múltiplo nas suas múltiplas participações sociais (sindicato, partido, agremiações corporativas, grupo religioso, etc.). A sociedade civil passou de espaço dos indivíduos em relações contratuais para espaço dos múltiplos agrupamentos e associações através dos quais os indivíduos se expressam e se protegem.

A 'anarquia' e a 'desordem' ameaçadoras à sobrevivência da propriedade privada foram neutralizadas e administradas pelo mecanismo do reconhecimento legal às instituições, associações etc. ou seja, aos 'entes coletivos', convertidos em adequados ('de direito') canais de expressão das insatisfações e reivindicações." (WARDE, 1984, p.63,64 e 65).

A terceira fase do liberalismo corresponde à etapa monopolista do capitalismo. O novo papel atribuído ao Estado, a saber, de interventor e planificador, foi uma exigência da reprodução ampliada do capital. No entanto, alguns teóricos do liberalismo ainda insistiam na crítica ao Estado-providência, "tido como destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição criadora, bases da prosperidade humana". (MORAES, 1997, p.16).

Em 1944, Friedrich von Hayek - principal expoente da escola Austríaca de economia - lançou o seu livro *O Caminho da Servidão*, que se tornou um manifesto entre os que se autoproclamavam neoliberais³. Apesar de questionar a idéia de equilíbrio perfeito do mercado, defendida pelos neoclássicos⁴ no início do século, argumentava que a

³ Reginaldo C. Corrêa de Moraes assinala que "a expressão 'neoliberalismo' reúne duas coisas diferentes." Pretende ao mesmo tempo apelar à novidade, através do prefixo neo, e sugerir a retomada da tradição do liberalismo clássico. Assim, pode legitimar-se tanto através da antiguidade das idéias como pela sua contemporaneidade, quando conveniente. (MORAES, 1997)

⁴ Os economistas "neoclássicos" enfatizam o mercado como a instituição suficiente para gerar riqueza e equilíbrio social. Gaudêncio Frigotto assinala que o pensamento econômico neoclássico veicula "a idéia de

existência de qualquer tipo de planificação econômica conduziria, necessariamente, ao totalitarismo, destruindo as condições favoráveis ao desenvolvimento econômico geradas pelo mercado, assim como a sua *tendência ao equilíbrio* - não estático - a longo prazo. A superioridade da ordem espontânea (do mercado), como orientadora do comportamento dos indivíduos, tornaria imprescindível a eliminação da intervenção regulamentadora do Estado no campo econômico e, conseqüentemente, nas decisões humanas.

Hayek afirma que a sua teoria sobre a superioridade da ordem do mercado deriva da impossibilidade da existência de uma razão objetiva, totalizadora e planejadora. O conhecimento, disperso entre agentes individuais, seria melhor aproveitado se, do reconhecimento do seu limite, aceitássemos a superioridade de uma ordem espontânea, favorecendo assim a utilização do arsenal de informações que se encontra em cada indivíduo. No entanto, as decisões humanas não seriam o resultado apenas de um cálculo constante. Os indivíduos teriam as suas ações orientadas pelo sistema de preços e por normas de conduta - tradição - embutidas nas instituições sociais, que seriam apreendidas através da imitação e da adaptação, quase automática, ao meio ambiente. A seleção natural dos bons costumes - os que perduram no tempo - se encarregaria de determinar as normas de conduta que deveriam ser preservadas ou não. Existe aqui uma idéia teleológica sobre o destino humano, tal como no liberalismo clássico, que considera a existência dos homens orientada e favorecida por uma entidade superior aos mesmos, ou seja, a mão

que a economia é uma ciência neutra, isto é, que existe uma independência entre os valores e posições do pesquisador e o processo de investigação. A economia, neste sentido, expungida de valores, envolve apenas uma busca imparcial de verdades econômicas. Seu método de investigação será, pois, um método positivista, isto é, que busca apenas fazer afirmações positivas acerca de fatos verificáveis." (FRIGOTTO, 1993, p.54-55). O caráter dedutivista da primeira fase do liberalismo, como assinalou Warde (1984), foi alterado com a hegemonia da burguesia sobre as outras classes sociais. Não é um acaso o uso do método indutivo, consagrado pelo positivismo, entre os economistas neoclássicos. No entanto, clássicos e neoclássicos mantêm em comum a visão negativa da ação do Estado.

Guido Mantega apresenta como principais expoentes do pensamento econômico neoclássico Marshall, Jevons e Walras. (MANTEGA, 1991, p.22).

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

10

SEÇÃO CIRCULANTE

invisível do mercado, aliada desta vez, por influência do pensamento conservador, à tradição⁵.

A época que assistiu o lançamento deste “manifesto neoliberal” coincidiu com a construção do Estado de Bem-Estar Social. A crise econômica de 1929 já havia proporcionado o surgimento do *New Deal*, destinado à recuperação do mercado interno dos Estados Unidos, assim como acontecia nos demais países atingidos pela Grande Depressão, que promoviam políticas orientadas para o desenvolvimento dos mercados nacionais. As idéias keynesianas sobre a necessidade da intervenção do Estado na economia, para corrigir as falhas do mercado, haviam ganhado força, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. As economias nacionais estavam sendo construídas sobre alianças entre os diversos setores da sociedade que, em sua maioria, acreditavam estar promovendo o desenvolvimento das *Nações*, e encontravam amplo respaldo nos diagnósticos realizados pelos teóricos da “economia mista”, ou seja, os adeptos do planejamento moderado⁶. As organizações internacionais que surgiram após a guerra

⁵ Mirian Warde argumenta que a vertente religiosa contra-revolucionária “...fruto da ‘consciência tardia’ das forças sob ameaça ou condenação efetiva, oferecem não só a essas forças (pequena burguesia; nobreza; clero) como também aos liberais desiludidos, aos humildes, acalanto moral contra a racionalidade destrutiva e impiedosa dos revolucionários. Aos desencantados com a desumanização da vida urbana e industrial, de Bonald (representante da concepção anti-liberal na França ligado à Igreja Católica) acenava para a pureza e humanidade da vida no campo. À desordem, à desarticulação, contrapunha a ordem orgânica, a estabilidade, a coesão da família (agrícola), da Igreja e do Estado iluminado por Deus. Os temas abordados por Maistre e de Bonald serão postos pela reação secular: valorização do irracional, do emocional, da intuição, da comunidade e da nação, da tradição, da organicidade natural e social, da moral e até da religião.” (WARDE, 1984, p. 70-71)

⁶Os teóricos da “economia mista” (termo recorrente na Economia Política) acreditavam que ao Estado cabia o papel do planejamento moderado para “amenizar” as diferenças sociais resultantes do desequilíbrio do mercado. Como já mencionamos, Mirian Warde definiu esta época como a terceira fase do liberalismo que correspondeu à etapa monopolista do capitalismo. No entanto, esse planejamento não deveria ferir a “liberdade individual”. Esse momento histórico exigiu que o papel do Estado fosse alterado para que a burguesia fizesse frente às exigências da classe operária e mantivesse a sua hegemonia: “...sob esse ‘modelo de democracia desenvolvimentista’ que a burguesia (inicialmente nas formações sociais inglesa e norte-americana) articulou os mecanismos de atendimento aos direitos sociais...” (WARDE, 1984, p.62)

Reginaldo Moraes assinala que: “Se acima da linha do Equador Keynes era ‘expressão do desespero e da esperança’ (Selligman), na América Latina um papel similar coube à CEPAL e a homens como Raul Prebisch e Celso Furtado. Demônios dos neoliberais - como o estado desenvolvimentista, o nacional-populismo integrador de massas operárias e populares - iria figurar como agentes de primeira grandeza na história latino-americana do pós-guerra.” (MORAES, 1997, p.20)

mapearam e divulgaram políticas de desenvolvimento ideais: pretenderam diagnosticar as causas dos problemas que atingiam os diferentes países e forneceram o respectivo receituário curativo.

Como isso foi possível na história do capitalismo? A crença no progresso material e moral constante fora abalada com a Primeira Guerra Mundial. A guerra que, pela primeira vez, assumia proporções *mundiais*, devido ao envolvimento das grandes potências, cobrou seus imensos custos econômicos e, sobretudo, humanos. Esse impacto traduziu-se, em parte, na Revolução de Outubro de 1917, cujas repercussões foram sentidas não apenas em sua época, mas na própria história do século XX. A crise que sobreveio à Guerra parecia advertir para o fim próximo do capitalismo e, enfim, o triunfo do socialismo.

Não era novidade que o capitalismo era marcado por uma sucessão de fases de prosperidade, crise e depressão. Tais fases lhe eram e são inerentes, e sua existência já era conhecida no século XIX. A regularidade desse ciclo o tornava aceitável para o homem de negócios. Assim:

“Tanto homens de negócios quanto governos tinham tido a esperança que, após a perturbação temporária da guerra mundial, a economia mundial de alguma forma retornasse aos dias felizes de antes de 1914, que encaravam como normais. E de fato o *boom* imediatamente após a guerra, pelo menos nos países não perturbados por revoluções e guerras civis, parecia promissor, embora as empresas e governos não vissem com bons olhos o poder enormemente fortalecido dos trabalhadores e dos sindicatos, o que parecia significar o aumento dos custos de produção, devido a salários maiores e menos horas de trabalho. Contudo, o reajuste mostrou-se mais difícil que o esperado. Os preços e o *boom* desmoronaram em 1929.” (HOBSBAWM, 1998, p.93-94)

De fato, em 1929 teve início, nos Estados Unidos, a pior crise da história do capitalismo: o consumo, a produção e o emprego entraram em queda livre. Não é difícil imaginar as conseqüências da perda econômica, para os que ainda tentavam se recuperar do trauma da guerra. Eric Hobsbawm assinala que o desemprego continuou alto na Europa Ocidental mesmo nos anos de *boom* e até os fazendeiros dos EUA, país que havia

se beneficiado economicamente com a guerra por estar distante dos campos de batalha, foram atingidos por uma queda dos preços dos produtos primários, após uma fase de breve recuperação. Além disso, Hobsbawm argumenta que o *boom* foi, em parte, alimentado pela entrada de capital internacional nos países industriais, “em especial a Alemanha”, cuja metade dos empréstimos teria sido realizada a curto prazo. A retirada desse capital, com a Depressão, evidenciaria a vulnerabilidade da economia alemã.

Muitos historiadores já demonstraram as conseqüências da Depressão para os países periféricos. Tradicionais exportadores de matéria-prima e dependentes das economias centrais, esses países tiveram as suas fragilidades expostas. No Brasil, a velha oligarquia cafeeira perdeu grande parte do seu poder na chamada Revolução de 1930, com o início do governo interventor de Getúlio Vargas. Já estava claro que o *laissez-faire* não poderia solucionar os problemas decorrentes da grande crise econômica. Assim:

“Curiosamente, o senso de catástrofe e desorientação causado pela Grande Depressão foi talvez maior entre os homens de negócios, economistas e políticos do que entre as massas. O desemprego em massa, o colapso dos preços agrícolas, as atingiram com força, mas elas não tinham dúvida de que havia alguma solução política para essas injustiças inesperadas - na esquerda ou na direita - até o ponto em que os pobres podem esperar que suas modestas necessidades sejam satisfeitas. Foi precisamente a ausência de qualquer solução dentro do esquema da velha economia liberal que tornou tão dramática a situação dos tomadores de decisões econômicas. Para enfrentar a crise imediata, a curto prazo, eles tinham, em sua visão, de solapar a base a longo prazo de uma economia mundial florescente. Numa época em que o comércio mundial caiu 60% em quatro anos (1929-32), os Estados se viram erguendo barreiras cada vez mais altas para proteger seus mercados e moedas nacionais contra os furacões econômicos mundiais, sabendo muito bem que isso significava o desmantelamento do sistema mundial de comércio multilateral sobre o qual, acreditavam, devia repousar a prosperidade do mundo.” (HOBSBAWM, 1998, p.98-99)

Essa crise internacional do capitalismo facilitou a escalada rápida do fascismo⁷. Da Alemanha, endividada pelos empréstimos que teve que realizar para cumprir as reparações

⁷ Para Mirian Warde, este momento “...expressa a quebra da ordem concorrencial e a instalação da etapa monopolista (do capitalismo); no plano do Estado, corresponde à instalação de Estados Fascistas (organizações limites do Estado Burguês que ao mesmo tempo sustenta o trânsito econômico e desarticula

de guerra, impostas pelo Tratado de Versalhes, irrompeu um nacionalismo agressivo que destruiu as instituições liberais e preservou os interesses do capital. Inspirado pelo fascismo italiano, o nacional-socialismo alemão, liderado por Adolf Hitler, mobilizou as massas atingidas pela inflação e a Depressão que a sucedeu. Ao mesmo tempo, o fascismo foi uma alternativa para o grande capital, eliminando os riscos de uma guinada à esquerda política. Assim, entre a democracia, em época de instabilidade econômica/social, e o totalitarismo, a balança pendeu para o segundo. Esta decisão se repetiria muitas vezes na história do capitalismo no século XX.

Não tardou para que o mundo se visse imerso em uma Segunda Guerra Mundial. A situação instável, gerada pelo acordo de Versalhes, do período entreguerras e uma Alemanha querendo recuperar o seu *orgulho nacional*, aliada ao Japão e a Itália no desejo de expandir os seus territórios, deflagraram o conflito. Na verdade, as atitudes belicosas desses países não tiveram uma resposta imediata por parte da Liga das Nações. A hesitação dos países que podiam ter impedido o avanço da ultradireita traduzido em invasões territoriais, desejosos de evitar a guerra a qualquer custo, somadas às dificuldades de formar uma aliança *indiferente à ideologia política*, com a finalidade de combater o avanço do fascismo, abriu o caminho para Hitler e seus aliados.

Segundo Hobsbawm, foi a relutância dos governos ocidentais em unir-se à União Soviética contra Hitler, que levou Stalin a firmar o Pacto Stalin-Ribbentrop, de 1939, pelo qual pretendia manter a URSS fora da guerra e também receber parte dos territórios ocidentais perdidos após a Revolução. Contudo, a estratégia de guerra de Adolf Hitler, rompendo acordos e declarando guerra em mais de uma frente, em suas ambições

o avanço do proletariado a nível internacional). Os liberais desesperados e os liberais adaptados à nova etapa do capitalismo enquadrarão o fascismo e o socialismo no mesmo conceito de 'totalitarismo'.

A postulação desses dois momentos afirma a descontinuidade do liberalismo para a continuidade do capitalismo. E essa afirmação é fundamental para que não se fraqueje diante da tentação de retroceder ao liberalismo clássico para nele encontrar as suas formas atuais ou buscar, por aí, a justificativa da sua morte." (WARDE, 1984, p.30).

A autora ainda argumenta que a Alemanha constituiu solo fértil para à instalação do Fascismo porque lá havia florescido a contra-revolução de cunho romântico, que havia fertilizado o liberalismo durante o

ilimitadas, acabou possibilitando a polêmica aliança que conseguiu deter a Alemanha. Eliminado o inimigo comum, o mundo se dividiu em dois pólos antagônicos: capitalismo e socialismo, como já era esperado.

No entanto, o capitalismo que emergiu dos escombros da Segunda Guerra Mundial estava visivelmente modificado. Muitos adeptos, antes radicais, do liberalismo do *laissez-faire* já não se mostravam tão intolerantes com o planejamento moderado. A irregularidade dos ciclos de conjuntura, cada vez maior, como havia sido provado pela longa depressão dos anos 30, já havia exigido maior intervenção dos governos na esfera econômica, “desde os Estados Unidos democratas até a Alemanha nazista”. O período de prosperidade nascente, entre 1945-1970, não encontrou precedentes na história do capitalismo, com a política do pleno emprego e a expansão da seguridade social, pelo menos para o mundo desenvolvido. Chegou-se a especular que as fases de prosperidade, crise e depressão, inerentes a esse sistema, como já dissemos, tinham sido superadas. O desenvolvimento tecnológico, como é sabido, beneficia-se enormemente da guerra, em função da competição bélica entre os países rivais e, assim, acelerou o processo de transformação que já estava em curso, ou seja, o desenvolvimento de inovações tecnológicas para a moderna economia industrial.

Na verdade, os adeptos do livre mercado e os do planejamento moderado, críticos do excesso de ação ou da inação estatal, construíram a sua identidade em oposição tanto em relação aos regimes totalitários - representados pelo nazi-fascismo - quanto ao socialismo. Tal debate encontrava os seus antecedentes em fases diferentes do pensamento liberal que, entretanto, mantinham em sua essência o mesmo princípio: a manutenção do regime de propriedade privada, fundamentado na defesa da liberdade individual. À educação caberia o papel de realizar a integração social, como veremos no próximo tópico.

século XIX, em função de um capitalismo de caráter tardio, “realizado pelo alto”, que dispensou composições com o proletariado.

1.2 LIBERALISMO E EDUCAÇÃO: A CENTRALIDADE DA QUESTÃO EDUCACIONAL NO PENSAMENTO LIBERAL

Como construir a sociedade aberta? Ao longo da história do pensamento liberal a educação foi apresentada como condição para o progresso individual e como fator essencial para a promoção do bem-estar geral. Durante o século XIX, atribuiu-se à educação o papel de realizar a integração social:

“O positivismo e a reação como um todo, preocupados com a dissolução dos costumes, a anarquia, a perda dos valores fundamentais, elaboraram, de modos diferentes, a idéia de que à educação cabe tarefa de integração, de reconversão do homem à humanidade. Mesmo assentada em preceitos diferentes, a idéia de que a educação é o caminho através do qual o indivíduo se faz homem, se faz cidadão, se faz ser social estará baseada na concepção de educação moral (para os positivistas, a formação intelectual aparecerá como contraface da educação moral, sem ser distribuída a todos indivíduos identicamente).” (WARDE, 1984, p.82)

Como já discutimos, segundo Warde, o liberalismo desta época havia sido estabelecido em uma nova base, a sociológica, produzindo o indivíduo universal. Já a psicologia teria se encarregado do estudo dos processos de adaptação dos indivíduos à sociedade, através da identificação de atributos desejáveis, ou seja, que garantissem a estabilidade social. Alguns dos pensadores que representaram o liberalismo na sua segunda fase, como Dewey e Kilpatrick, e na sua terceira fase, como Karl Mannheim, “absorveram muito das críticas elaboradas contra o liberalismo clássico e suas extremações.” (WARDE, 1984, p.106).

John Dewey alertava para a fissura interna no pensamento liberal em seu livro: *Liberalismo & Ação Social*, escrito em 1935. Argumentava que a defesa do liberalismo do *laissez-faire*, ou seja, a oposição clássica realizada entre os indivíduos e a sociedade, teria resultado na incapacidade desta doutrina em enfrentar os problemas da organização social que tornavam-se cada vez mais complexos no decorrer do tempo. A sociedade idealizada e romantizada, pelos saudosistas dos anos anteriores à Primeira Guerra Mundial, já havia

desmoronado. Para o autor em questão, a crise gerada pelo impasse entre as transformações econômicas/sociais e a permanência de antigos hábitos que emperravam as forças do desenvolvimento, teria levado muitos liberais a romperem com a ortodoxia liberal e comprometerem-se com o planejamento social organizado.

As transformações constantes na sociedade, que seriam o resultado de forças ativas, como o método científico e a tecnologia nele baseada, teriam se deparado com instituições e hábitos da era pré-científica e pré-tecnológica. O período de abundância, que teria se originado do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, estaria viabilizando a construção de uma ordem social mais justa que as anteriores. Para tanto, seria necessário reeducar a mente dos homens, pois os seus hábitos ainda encontrar-se-iam enraizados no estado de escassez que teria marcado grande parte da história humana.

Este conflito seria o cerne no qual os liberais deveriam atuar, ou seja, a reforma das instituições e dos hábitos mentais. O método experimental da inteligência, a associação de idéias com ação, seria o meio de dirigir as mudanças sociais necessárias aos novos tempos. A busca de soluções pacíficas para reivindicações conflitantes, trazendo os conflitos ao exame da inteligência organizada, e realizando o seu julgamento segundo os interesses da maioria, criariam a verdadeira democracia. Assim, Dewey argumenta que:

“Quando, pois, digo que o primeiro objeto de um renascente liberalismo é educação, com isto desejo acentuar que sua tarefa é a de ajudar a formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais, que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos. É, repito, a ruptura entre estes acontecimentos ocorridos exteriormente e os modos de desejar, de pensar, de pôr em execução a emoção e o propósito, que constitui a causa básica da presente confusão de espírito e paralisia da ação. A tarefa educacional não pode ser realizada trabalhando apenas a mente humana, sem ação que efetue mudança real nas instituições. A idéia de que disposições e atitudes podem ser alteradas por meios apenas ‘morais’, concebidos estes como algo que se passa inteiramente no interior das pessoas, é ela própria um desses velhos modelos que tem de ser mudado. Pensamento, desejo e propósito resultam de uma interação entre a pessoa e as condições ambientes, num permanente dar e receber. Mas pensamento resoluto é o primeiro passo na mudança de ação, que, por sua vez, conduzirá a novas mudanças necessárias nos moldes da mente e do caráter.” (DEWEY, 1970, p.64-65)

Ainda segundo o autor, a análise histórica centrada na luta de classes seria uma posição anacrônica, dogmática e comprometida com a inevitabilidade da violência. Além disso, o enquadramento de seres humanos reais em entidades fixas chamadas classes camuflaria os interesses contraditórios entre os indivíduos que, na verdade, não poderiam estar de tal forma “*internamente unificados e externamente isolados, que possam constituir-se em protagonistas da história*” (DEWEY, 1970, p.81). Se os conflitos fossem examinados pela inteligência cooperativa, através do método da democracia, as mudanças sociais poderiam prescindir do método do conflito bruto.

Utilizando argumentação semelhante, porém menos democrático que Dewey, William Heard Kilpatrick em seu livro: *Educação para uma civilização em mudança*, escrito também no conturbado período do entreguerras, realizou um diagnóstico da sua época e propôs a reforma da educação como a solução central aos problemas levantados. Dewey concordava com a importância de tal reforma, julgava até mesmo que esse seria o primeiro grande passo para um liberalismo que concebesse o planejamento democrático: a formação de pessoas com uma fé humanística que estivessem dispostas a contribuir para o desenvolvimento da vida humana. No entanto, como tivemos a oportunidade de perceber, Dewey salienta a importância da mudança real nas instituições para a democratização da sociedade. Kilpatrick também menciona a necessidade dessa reforma. Porém, para esse autor, o progresso material estaria ameaçando a própria existência da civilização, já que poderia exceder a “nossa capacidade moral e social, na compreensão dos problemas que vão surgindo”. Assim, enfatiza acima de tudo a necessidade da mudança no sistema educativo, tendo em vista que caberia às novas gerações realizar tal ajuste. Kilpatrick está mais preocupado em mostrar as conseqüências do “declínio da tradição”, e em oferecer alternativas para impedir a “desagregação social”, do que em combater as diretrizes do liberalismo do *laissez-faire*.

As alternativas oferecidas por Kilpatrick foram incrivelmente repetidas ao longo deste século, constituindo algo semelhante a uma cartilha para as reformas realizadas no sistema educacional. É interessante observar o prefácio que Lourenço Filho escreveu para

a reedição brasileira deste livro, em 1964, cujo título é bastante sugestivo: *Um livro atualíssimo*. A ênfase na questão da educação como meio de promover o “ajuste social”, ou seja, o consenso, a estabilidade, atinge o seu clímax no final do século XX, demonstrando o seu conteúdo fortemente ideológico em tempos de reinado neoliberal.

E qual foi a leitura do mundo realizada por Kilpatrick? O autor assinalou que o desenvolvimento do pensamento baseado na experimentação foi o responsável pelo surgimento de uma nova atitude mental diante da vida. O conhecimento antigamente validado pela autoridade reconhecida de quem o enunciava, estaria agora sujeito às suas comprovações práticas. Tal mudança teria imprimido um dinamismo maior aos novos tempos, pois as instituições que constituíam anteriormente os pilares da organização social, e que muitas vezes pareciam eternas, tornaram-se alvos da crítica generalizada, pelo reconhecimento da sua transitoriedade.

Em segundo lugar, Kilpatrick afirma que a industrialização crescente tem como resultado tanto um mundo cada vez mais interdependente quanto a integração social dos indivíduos, em função da maior dependência entre os homens. No entanto, a tendência à agregação (sociedades anônimas, crescimento das cidades, etc), cada vez maior, poderia anular o indivíduo, diante do sentimento de que sua opinião pessoal não teria valor frente à grandeza deste processo.⁸ A consequência disto seria desastrosa: uma diminuição da responsabilidade pessoal seguida de um individualismo egoísta.

Por fim, a última tendência apresentada por Kilpatrick é a democrática, entendida no seu sentido mais amplo. O homem é, para o autor, o indivíduo. Assim, o desenvolvimento e expressão de todos, a vida em sociedade, é o resultado do desenvolvimento e expressão individuais.

⁸ Kilpatrick cita o seguinte exemplo: “O aumento da população eleitoral trouxe, em consequência, menor valor ao indivíduo. É tão fácil pensar: *Para que votar?* É tão fácil concluir: *Ora, eu não sou mesmo tomado em consideração.* O aludido decréscimo de votos de 80% a 50% encontra, provavelmente, parte de sua explicação neste fato.” (KILPATRICK, 1978, p.26). O tradutor esclarece, em nota, que o autor refere-se aos EUA da época em que escreveu o livro.

“Esta tendência democrática, das três apontadas, é a menos diretamente provinda da aplicação do pensamento experimental. Não escondemos que há quem proclame a mútua oposição entre a democracia e a industrialização, mas isso parece basear-se em conceitos menos verdadeiros. *A democracia sobretudo representa vida moral.*

Não há dúvida que a indústria moderna tem levantado problemas difíceis à democracia, mas são também problemas para civilização, para a própria vida. Já se disse, de modo muito judicioso: *ou o homem consegue dominar a indústria, ou a indústria dominará e sufocará o homem.* Mas isto equivale a dizer, simplesmente, que a indústria moderna apresenta certas fases que, livres e não orientadas, repelirão as necessidades da democracia e vencerão a própria vida.” (KILPATRICK, 1978, p.28)

Quais foram as soluções apresentadas para os problemas levantados? A leitura do livro *Educação para uma civilização em mudança* é surpreendente para qualquer pessoa que esteja um pouco familiarizada com os argumentos utilizados para fundamentar a reforma educacional que se impõe atualmente como uma exigência para enfrentar os problemas da nossa época!

Os tempos modernos teriam presenciado o declínio do autoritarismo, entendido como autoridade externa ao indivíduo, em função da experimentação no pensamento social e moral. As novas gerações, ao contrário das anteriores, estariam exigindo que as normas de conduta fossem submetidas ao exame da razão e, portanto, justificadas. A mera reprodução de antigos costumes já não era mais aceita. Contudo, Kilpatrick alerta para o risco do abandono da autoridade externa sem a aquisição da autoridade interna, “inerente ao funcionamento da própria conduta”. A escola teria que auxiliar a juventude na resolução dos seus problemas morais, para que se efetue a transição da autoridade externa para a interna.

Além disso, o progresso material intenso, acelerado após a guerra, observável no grande número de invenções práticas, teria transformado as condições de vida dos homens. Apesar da adoção de novos estilos de vida, a visão social-moral reguladora e os modos de comportamento não teriam se alterado. Esta tensão que, segundo o autor, muitos pensadores haviam conceituado de “*retardamento social*, por hiato cultural”,

poderia levar a desintegração da sociedade.⁹ Assim, para a conquista da estabilidade social seria necessária a construção de um equilíbrio social dinâmico, através da eliminação do citado descompasso pela capacidade humana, a ser desenvolvida, de adaptar-se às mudanças. Aliás, esta seria a tarefa para um sistema educacional realmente eficiente; a preparação de indivíduos que pudessem enfrentar com segurança um futuro desconhecido.

Portanto, entre as exigências para o sistema educacional¹⁰, encontramos a necessidade de desenvolver a autonomia de pensamento, para que as novas gerações possam enfrentar um futuro em mudança e, assim, “obter adaptação para a própria mudança”. É importante assinalar que, para Kilpatrick, a escola seria o espaço do verdadeiro viver, em virtude do enfraquecimento de formas educacionais anteriormente fortes: a família e a comunidade. No momento adequado, retornaremos a essa questão para discutirmos o que significa o apelo governamental a todos os setores da sociedade organizada para que “se envolvam” na questão da educação atualmente.

Em segundo lugar, a educação deveria estar voltada para a formação do espírito crítico, ou seja, o aumento da capacidade de julgar para tomar decisões com segurança. O desenvolvimento dos processos de comunicação teria facilitado a propaganda comercial ou de idéias e para os indivíduos não ficarem a mercê de interesses alheios, devem estar preparados para resistir quando necessário e, ao mesmo tempo, estar dispostos para “ver e ouvir sugestões sobre o que é novo”.

Por fim, Kilpatrick alerta para os riscos da especialização do trabalho imposta pela indústria. Além de limitar os horizontes à vida profissional, a especialização do trabalho levaria “à especialização das relações de grupo”, fato que implicaria na perda de interesse

⁹ A seguinte citação de Kilpatrick é esclarecedora: “Parecemos, por exemplo, incapazes de resolver eficazmente a questão do capital e do trabalho. Em qualquer pendência industrial, não temos o mecanismo social adequado ao julgamento calmo da justiça e do direito. As partes em questão geralmente apelam mais para a força, para a coação, de uma forma ou de outra, a fim de fazer o contendor curvar-se ao próprio desejo. Essa é, realmente, a lei das selvas, uma forma branda de guerra - brandura essa às vezes difícil de ser mantida pelas autoridades do país.” (KILPATRICK, 1978, p.38).

¹⁰ Destacamos algumas das diretrizes para a educação, que julgamos centrais no trabalho de Kilpatrick, para futura analogia com as diretrizes da reforma educacional atual no Brasil.

dos indivíduos pelo todo social. A escola deveria preocupar-se com a especialidade do indivíduo; porém, relacionando-a com outros interesses afins. Ainda:

“A agregação é consequência da especialização. Esta cresce também, e, algumas vezes, cresce tanto que tende a tornar-se esmagadora. Acompanham-na duas exigências: primeiro, precisamos de homens suficientemente grandes para dirigirem grandes empresas, e suficientemente grandes para que as possam dirigir com eficiência; segundo, suficientemente grandes para que saibam dar a devida importância aos fatores humanos de interesse na direção.

Qualquer das duas tarefas é difícil. A última, porém, mais difícil e, para falar claro, mais necessária ainda. Enquanto o homem não souber dirigir seus negócios de modo a servir melhor à vida, a civilização não conseguirá provar a sua eficiência fundamental. A mera multiplicação de valores econômicos não basta, evidentemente. O homem precisa viver *do* seu trabalho, mas precisa também viver *no* seu trabalho. A engenharia humana poderá vir a ser a mais elevada forma de engenharia. Isso no que diz respeito à educação dos que vão guiar. Mas, quanto à dos que são guiados?” (KILPATRICK, 1978, p.51-52)

Os que são guiados precisariam ser preparados pela escola para enfrentar a magnitude das mudanças que os transformam em apenas *um* entre *muitos*, para que eles não sucumbam ao “fatalismo das massas”. Por outro lado, quem diria que em plena época de desmontagem do Estado-de-Bem-Estar-Social, como a que vivemos, ouviríamos os mesmos apelos ao “capitalismo bonzinho”, tal como Kilpatrick o fez em seu tempo, orientando a educação dos “grandes homens”, como se o objetivo máximo desse sistema não fosse a acumulação?

Outro ponto bastante interessante discutido pelo livro em questão, e também facilmente reconhecível atualmente, diz respeito às exigências que a interdependência apresenta à educação. A interdependência crescente entre indivíduos, grupos e nações, estaria impondo a necessidade da construção de pontos de vista mais abrangentes, ou seja, a formação do que Kilpatrick chama de “mentalidade universal”, a criação de “um espírito de cidadão do universo”. Para tanto, os conteúdos tradicionais de história, geografia e ciência social, que anteriormente dividiam a humanidade, alimentando ódios, deveriam ser radicalmente transformados.

A relação da escola com a democracia também não nos é estranha. Kilpatrick escreve que, segundo a moderna teoria educativa, aprendemos o que praticamos. Portanto, a escola, o processo educativo deve ser democrático. Além disso, os alunos devem estar conscientes dos problemas da civilização para que possam agir, quando necessário e de forma eficaz, de acordo com os seus pontos de vista. Assim:

“Não se devem transmitir soluções, mas métodos, atitudes críticas, a fim de criar apreciação inteligente dos próprios problemas, bem como dos fatos que interessem à solução conveniente.” (KILPATRICK, 1978, p.56)

William Kilpatrick resume as orientações para a transformação da educação aos seguintes pontos: “moralização inteligente, com o porquê explicativo da conduta”; em segundo lugar, “métodos de combate a problemas sociais não resolvidos”; e, enfim, “necessidade da formação de caracteres morais fortes, firmados em critérios e atitudes sociais liberais”. É preciso lembrar que tais orientações não poderiam perder a perspectiva de um mundo em constante mudança, cujo futuro é, em grande parte, desconhecido, justamente por causa do seu caráter dinâmico. Orientar as novas gerações em relação a hábitos e atitudes que tenham como objetivo possibilitar um futuro melhor e estável, seria a tarefa fundamental da educação. A realização de tal empreendimento se faria através da construção, como já dissemos, da autonomia moral e da aprendizagem de “técnicas gerais de um modo flexível”, para que a atuação dos jovens pudesse ser eficiente. (KILPATRICK, 1978)

De forma semelhante a Dewey e Kilpatrick, mas já se colocando nas novas condições históricas geradas pelo avanço do socialismo, Karl Mannheim, em torno de 1941, defendia a construção de uma *democracia militante* como condição para a sobrevivência da ordem social da sua época. Isso implicaria no atendimento à demanda por justiça social, pois o aumento da desigualdade de renda e riqueza eram, e continuariam sendo, focos de tensão social crescentes, impedindo o funcionamento pacífico do sistema. Assim, a justiça social não era apenas uma questão de ética, “mas também uma

precondição do funcionamento do próprio sistema democrático”. É importante destacar que, para Mannheim, tal exigência não significava defender o que chamava de “concepção mecânica de igualdade”. Ao contrário, argumenta que diferenciais de renda razoáveis e de acumulação de riqueza seriam um estímulo aos empreendimentos, desde que não destruíssem a cooperação entre as classes. (MANNHEIM, 1973)

A justiça social poderia ser obtida através de meios de reformas já existentes, ou seja, o planejamento tributário, ampliação dos serviços sociais, controle dos investimentos, etc, eliminando os riscos da interferência revolucionária que levaria à ditadura. O liberalismo do laissez-faire seria, então, substituído por uma forma de organização econômica, política e social democráticas que, além de aceitar alguns valores básicos partilhados pela civilização ocidental, herdados da antigüidade clássica e do cristianismo, sem querer normatizar sobre as principais instâncias da vida do indivíduo, teria a vantagem de incorporar, na nova ordem, os grupos democráticos anteriormente dirigentes da sociedade. (MANNHEIM, 1973)

Da guerra teria surgido um certo consenso acerca da necessidade de tal reforma, tornando-a uma possibilidade concreta. Ainda, segundo Mannheim, as classes dominantes poderiam aderir ao planejamento democrático, ao invés de insistir na ausência de qualquer forma de regulação para o capitalismo, como uma alternativa ao fascismo. Apesar do fascismo ter preservado as propriedades, a interferência excessiva do Estado em todos os âmbitos da vida dos indivíduos poderia acabar subjugando-os. (MANNHEIM, 1973)

Para Mannheim, a história teria levado a humanidade da época a uma encruzilhada: os pilares do antigo sistema estariam desmoronando. O desajustamento da sociedade poderia ser explicado pelo que Kilpatrick chamava de tendência à agregação, como já discutimos. O desenvolvimento técnico transformava as condições de vida e provocava um “hiato cultural”. A tradição, como orientadora do comportamento dos indivíduos, e os acordos tácitos realizados entre os mesmos seriam inviáveis diante da formação da *Grande*

*Sociedade*¹¹, que tornou impossível a mera reprodução de normas de conduta, antes aceitas naturalmente pelas comunidades, facilitando, assim, a desintegração social. (MANNHEIM, 1972)

O diagnóstico da crise social não era apenas econômico, apesar da relevância desse setor. A ampliação do fosso da desigualdade social teria conduzido igualmente à desagregação moral da sociedade. Dessa forma, minorias privilegiadas teriam se apropriado dos mecanismos de poder existentes em benefício próprio, de forma abusiva. Essas minorias seriam relutantes em planejar *novas atitudes* que considerassem a *nova realidade social e os seus riscos*, como a crescente exclusão social, em função do próprio desenvolvimento do capitalismo. A desagregação social somente poderia ser evitada através da construção deliberada de valores básicos e universais - juntamente com a reforma das instituições - que pudessem nortear e dar sentido às ações humanas (MANNHEIM, 1972); caso contrário, os desfavorecidos poderiam terminar sendo promotores da destruição das democracias, pois:

“A privação econômica avança por fases lentas e, enquanto os homens suportam-na pacientemente, o mundo exterior pouco se importa. A eficiência física e a resistência à doença diminuem vagarosamente, mas, de alguma forma, a vida continua até o limite da resistência humana, até que os conselhos do desespero e da loucura movam as vítimas da letargia que precede as crises. Então, o homem se abala e afrouxam-se as relações estabelecidas. O poder das idéias torna-se soberano e os homens passam a dar ouvidos a quaisquer promessas transmitidas pelo ar.” (KEYNES, 1978, p.68)

Os adeptos do planejamento moderado acreditavam que a reivindicação de maior justiça social, através de políticas intervencionistas, impediria a desagregação da sociedade que, por sua vez, conduziria necessariamente ao caos, pois o proletariado vitimado pela política do *laissez-faire* não seria capaz de construir uma ordem social alternativa à existente. Dessa forma, as reformas sociais teriam, em primeiro lugar, como critério, a

¹¹ Esta expressão foi utilizada por Mannheim, não pela primeira vez, para descrever a realidade emergente do declínio da tradição, anteriormente fator de coesão social de pequenos grupos, conforme observamos no parágrafo indicado. (MANNHEIM, 1972).

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

eficiência econômica, que permitiria a sobrevivência da ordem estabelecida, secundada pela questão da justiça social. Portanto, como já demonstramos, as “*concepções mecânicas de igualdade*” eram combatidas tanto pelos adeptos do liberalismo do *laissez-faire* quanto pelos adeptos do planejamento moderado que, na realidade, mantinham o seu verdadeiro interlocutor oculto: o socialismo.

Após estas considerações, Mannheim afirma que a reforma das instituições teria que ser acompanhada pela tarefa fundamental de reeducar o homem. As modernas técnicas sociais, “*todos os métodos que influem no comportamento humano para que este se encaixe nos padrões de interação e organização existentes*” (MANNHEIM, 1972, p.24), ao contrário de serem monopolizadas por uma minoria e utilizadas de acordo com os seus interesses, teriam que estar a serviço da democracia. Se não, o seu uso inadequado poderia submeter os indivíduos a formas de controle cada vez mais centralizadas.

A educação do homem¹² deveria também promover a socialização, sem interferir nos interesses mais complexos dos indivíduos que, por sua vez, estariam imbuídos de responsabilidade comunitária. O equilíbrio entre a socialização e a individualização seria a tônica da formação da estrutura da personalidade democrática. Dessa forma, a *nova atitude mental* - perante si mesmo e a comunidade - em relação aos valores democráticos consensuais, que emergiria dessa educação, possibilitaria a integração dos diferentes grupos sociais e superaria a dimensão da luta de classes através da utilização de métodos de controle que contivessem as crescentes diferenças sociais. (MANNHEIM, 1972)

A operacionalização desse princípio permitiria que os grupos que são - efetivamente ou potencialmente - fontes dos distúrbios sociais, fossem reintegrados em funções adequadas, unidos por objetivos comuns e respeito mútuo, sem estarem submetidos ao controle absoluto:

¹² É importante destacar que tanto Dewey quanto Mannheim concebem a educação em seu sentido amplo. A escola seria, segundo Dewey, “*parte da obra de educação.*” Para este autor, “*educação inclui todas as influências que contribuem para formar as atitudes e disposições (de desejo tanto quanto de crença) que constituem os hábitos dominantes da mente e do caráter.*” (DEWEY, 1970, p.62)

“Temos insistido na natureza da reintegração democrática porque abre caminho para a compreensão das novas técnicas capazes de influenciar o comportamento humano. A sociologia democrática reconhece que a maior parte das perturbações do comportamento são sintomas de desintegração social. A reforma das instituições e a reforma do comportamento são duas faces do mesmo processo, e a deterioração da estrutura social só pode ser corrigida por meio de um ataque coordenado. Assim, pois, a reforma da conduta e do caráter deve preocupar tanto o sociólogo quanto o planejador social.” (MANNHEIM, 1972, p.236-237)

Como a tradição já não poderia orientar o comportamento dos indivíduos, para evitar a desintegração social teríamos que realizar a mudança de normas de conduta, antes regidas pelo costume, para a apreciação e opção consciente de valores básicos que regulamentassem as relações humanas. Tal transformação seria:

“(…) formidável, posto que, para criar um cidadão obediente à lei cuja obediência não se baseie exclusivamente na cegueira da aceitação e do hábito, devemos reeducar o *homem integral*. As pessoas que se acham condicionadas a aceitar cegamente valores, por meio de obediência, imitação ou de sugestão emocional, dificilmente serão capazes de se haver com valores cujo apelo à razão e cujos princípios subjacentes podem e devem ser discutidos. Ainda não nos demos completamente conta de quão tremenda seria a reforma da educação necessária para fazer funcionar uma sociedade democrática, baseada na apreciação consciente dos valores. Há uma coisa que todo reformador e educador deve ter em mente, qual seja a de que *todo sistema novo de controles sociais exige a reeducação do ego*. Em uma sociedade em que os controles dos valores eram sinais de tráfego, apelando diretamente para reações condicionadas ou para as emoções e o inconsciente, era viável provocar ação social sem fortalecer as capacidades intelectuais do ego. Mas, em uma sociedade em que as principais mudanças devem ser obtidas por meio de deliberação coletiva e em que *as reavaliações devem basear-se no discernimento intelectual e no consentimento*, será necessário um sistema de educação completamente novo, que devote o grosso de suas energias ao desenvolvimento de nossas capacidades intelectuais e produza um estado de espírito apto a suportar o peso do ceticismo, sem entrar em pânico ao ver muitos de seus hábitos mentais destinados a desaparecer.” (grifos nossos) (MANNHEIM, 1973, p. 37-38)

Assim, contra o *laissez-faire*, o fascismo e o comunismo (especialmente contra o último), propunha-se a construção da *Terceira Posição - a democracia militante*. Tal posição seria compatível com o ideal de liberdade que deveria contemplar a diversidade social. Esta diversidade, desde que atendesse aos apelos de justiça social, para que não se

transformasse em um foco de tensão na sociedade, seria estimuladora para os indivíduos na busca do sucesso dos seus empreendimentos.

Dewey, Kilpatrick e Mannheim ofereceram propostas que contribuíram para a rearticulação do liberalismo, em suas respectivas épocas, e a manutenção do capitalismo. Realizaram diagnósticos e propuseram terapêuticas que demonstraram a centralidade da questão educacional na construção da ordem, do consenso, para a estabilidade social. O planejamento moderado, com ênfase na educação do homem como meio de *ajuste aos novos tempos* parecia ter liquidado o liberalismo do *laissez-faire*.

Após a Segunda Guerra Mundial, presenciamos um longo período de prosperidade na história do capitalismo. Dois países emergiram como grandes potências mundiais no fim deste conflito: os Estados Unidos e a União Soviética e, com eles, o cenário político que dominaria o mundo, a Guerra Fria. Eliminado o “perigo” da ultradireita, os países alinhados aos EUA construíram a sua identidade em oposição a URSS e seus aliados, transformados agora no grande “perigo vermelho”, em nome do qual os paladinos da justiça mundial, os EUA, interferiram em várias partes do mundo, auxiliando na imposição e derrubada de governos.

O receio de uma crise econômica, tal como a que havia ocorrido em 1929, e de uma possível adesão dos países destruídos pela guerra ao comunismo, levou os EUA a conceberem o Plano Marshall, lançado em 1947, para reconstruir a economia européia. Da mesma forma, o Japão recebeu auxílio para a sua recuperação econômica. Desta vez, a “ajuda” norte-americana assumiu, segundo Hobsbawm (1998), mais a forma de verbas que de empréstimos. Os EUA já se encontravam em sua campanha anticomunista apocalíptica, cujos argumentos preenchiam a imaginação e o coração dos norte-americanos. Hollywood exemplificou muito bem isso: com o fim do socialismo na URSS, houve um momento de oscilação sobre quem seria o grande inimigo a ser combatido, até alguns se decidirem pelos extraterrestres. Da mesma forma, a elaboração de novos perigos que deveriam ser enfrentados por James Bond, em um mundo onde a Guerra Fria já não existia, exigiu muita inventividade.

Em 1949, surge a Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN- uma aliança militar anti-soviética. A imagem de que a URSS encontrava-se em uma cruzada pelo comunismo justificou, principalmente perante os eleitores norte-americanos que pagavam impostos, os enormes gastos militares em uma corrida armamentista sem precedentes na história. A mesma atitude foi assumida pelo lado soviético. E, dessa forma, o mundo conviveu com a ameaça permanente de uma guerra nuclear, agravada quando as potências entravam em conflitos indiretos.

Neste contexto, presenciamos o *boom* econômico nas economias centrais, nascido das relações político-econômicas nacionais e internacionais e traduzidos em um baixo índice de desemprego, sindicatos fortes; enfim, um Estado social. O surto econômico, alimentado pelos avanços tecnológicos, tornou fundamental para a acumulação do capital a *Pesquisa e Desenvolvimento*, responsável pelos acordos que as grandes empresas fazem atualmente para a busca de novas tecnologias, em função dos seus enormes custos. A distância entre as economias dependentes e os países desenvolvidos aumentava crescentemente, já que os últimos iriam promover a sua industrialização importando tecnologias que já estavam obsoletas em seus países de origem. Mas como essa situação era pensada nesses países?

Os anos 40, e principalmente a década de 50, foram prósperos em estudos sobre a problemática do desenvolvimento dos países periféricos. A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) incentivou a participação do Estado na economia para promover a industrialização desses países, como forma de conquistar a sua autonomia, alegando que ainda eram, em grande medida, países agroexportadores. Os teóricos da CEPAL acreditavam que o desenvolvimento capitalista traria benefícios sociais para todas as classes e não apenas para a burguesia nacional. O seu receituário, o desenvolvimentismo, influenciou os planos governamentais da época. (MANTEGA, 1991)

No Brasil, os trabalhos realizados pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) não escaparam da influência cepalina. Nestes estudos, a contradição entre capital e trabalho também tornou-se secundária, diante da necessidade de expandir o capitalismo,

eliminando as “verdadeiras” forças que emperravam o desenvolvimento da “Nação”: o latifúndio arcaico e os imperialistas. A aliança proposta pelos teóricos do ISEB, a saber, os grupos “progressistas da Nação” deveriam aliar-se a burguesia nacional, inclusive o proletariado, para a eliminação do subdesenvolvimento, teria como resultado um aumento de produtividade e a realização do bem comum. Caberia ao Estado realizar a mediação para o desenvolvimento, através do planejamento econômico. (MANTEGA, 1991; TOLEDO, 1997)

Como se sabe atualmente, a burguesia nacional “progressista” não se opunha ao capital estrangeiro, como até mesmo os teóricos do Partido Comunista do Brasil, que haviam elaborado o Modelo Democrático-Burguês para a interpretação da “realidade nacional”, acreditavam. Tal crença fazia com que o PCB defendesse uma aliança entre a burguesia nacional e o proletariado, contra o “imperialismo”, para cumprir a tarefa histórica de eliminar os resquícios feudais do Brasil e instaurar definitivamente o capitalismo. Assim, as forças produtivas iriam se desenvolver e ocorreria a democratização da vida política, cumprindo uma etapa que levaria, futuramente, ao socialismo. (MANTEGA, 1991)

Neste ponto, gostaríamos de fazer algumas considerações. Em primeiro lugar, como já dissemos, a burguesia nacional não se opunha à participação do capital estrangeiro na industrialização do nosso país. Apenas fazia objeção em relação ao seu favorecimento, fato que, alegava, diminuiria as suas oportunidades de lucro. No entanto, as benesses que o capital estrangeiro geralmente lhe trazia, possibilitando o aumento das suas taxas de acumulação, demonstravam que os seus interesses não eram contraditórios com o “imperialismo”, como acreditavam os teóricos do ISEB e os adeptos do Modelo Democrático-Burguês. (MANTEGA, 1991)

Em segundo lugar, a teoria política isebiana identificava, na expansão do sistema capitalista, o bem-estar de todas as classes sociais, esvaziando o conflito de classes, através da eliminação das diferenças gestadas pelo próprio processo produtivo vigente (TOLEDO, 1997). Esse artifício ideológico fez com que quase não houvesse reação

organizada ao golpe militar ocorrido em 1964. Tal paralisia foi causada pela leitura equivocada dos teóricos do ideário nacional-desenvolvimentista sobre a posição ocupada pela burguesia brasileira diante da problemática da consolidação do capitalismo no Brasil, somada à crença do PCB na “vocação democrática” dessa classe social.

De qualquer forma, a ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista permitiu o estabelecimento de um pacto social em favor de interesses que, na verdade, nada tinham de gerais. Ao mesmo tempo, como a história nunca é uma via de mão única, a classe trabalhadora, cuja força havia crescido em função da intensa industrialização da década de 50, fazia pressão para que os seus interesses fossem atendidos, minando assim o mito do Estado neutro, que pairava sobre a sociedade. Não podemos esquecer como o populismo alimentou as suas expectativas enquanto, ao mesmo tempo, os objetivos nacionalistas as tornava parte de um único corpo social. Por um tempo, o clima político favoreceu o consenso necessário à estabilidade política. No entanto, apesar de estarmos distantes das conquistas do chamado Estado-de-Bem-Estar-Social das economias centrais, as reivindicações reformistas da época foram suficientes para assustar a burguesia brasileira, evidenciando o caráter não “progressista” das mesmas, o que as fez aderir ao regime autoritário implantado em 1964.

O governo militar instaurado no Brasil era entusiasta da ideologia tecnocrata/modernizante, propagada pelos Estados Unidos. A teoria do capital humano, que era uma especificidade desse ideário, prescreveu o receituário tanto para a superação do atraso dos países periféricos, concebendo o desenvolvimento de forma linear, quanto para a diminuição das desigualdades regionais e individuais, mediante o investimento em educação/qualificação, fatores que supostamente resultariam em um aumento de produtividade, favorável ao “progresso da Nação”, e à mobilidade social dos indivíduos. Citando Simonsen, Gaudêncio Frigotto comenta que:

“É na crença nesta mágica solução, ao largo das relações de poder na sociedade, que um dos mais ilustres representantes da escola econômica neoclássica no Brasil, Mário H. Simonsen, no final da década de 60 e início de 70, pregava ao

mundo que o Brasil tinha encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação.” (FRIGOTTO, 1996, p. 41-42)

A teoria do capital humano fez parte, historicamente, de um movimento de concentração e centralização do capital, acentuado após a Segunda Guerra Mundial. Tal movimento teve como expressão organizacional básica as multinacionais e sua resultante oligopolização do mercado (FRIGOTTO, 1993). A América do Norte, dando continuidade a um processo que já tinha iniciado, exportou o modelo fordista de produção em massa para o mundo capitalista. Os efeitos da incorporação crescente de tecnologias de capital intensivo seriam sentidos apenas mais tarde, na chamada crise do Estado-de-Bem-Estar-Social. Acima da linha do Equador a prosperidade reinava; a produção e o comércio internacional atingiam índices bastante altos. Dessa forma, a democracia política tornou-se possível, pois:

“Tratava-se de um pacto aceitável para todos os lados. Os patrões, que pouco se incomodavam com altos salários num longo *boom* de altos lucros, apreciavam a previsibilidade que tornava mais fácil o planejamento. A mão-de-obra recebia salários que subiam regularmente e benefícios extras, e um Estado previdenciário sempre mais abrangente e generoso. O governo conseguia estabilidade política, partidos comunistas fracos (exceto na Itália) e condições previsíveis para a administração macroeconômica que todos os Estados então praticavam. E as economias dos países capitalistas industrializados se deram esplendidamente bem, no mínimo porque pela primeira vez (fora dos EUA e talvez da Australásia) passava a existir uma economia de consumo de massa com base no pleno emprego e rendas reais em crescimento constante, escorada pela seguridade social, por sua vez paga pelas crescentes rendas públicas. Na verdade, nos eufóricos anos 60 alguns governos incautos chegaram a garantir aos desempregados - poucos então - 80% de seus antigos salários.” (HOBSBAWM, 1998, p.277)

O próprio crescimento do capitalismo continha o germe da sua crise. Porém, como os seus efeitos tardariam a ser sentidos, as propostas defendidas pelos adeptos do planejamento moderado, em maior ou menor escala, puderam ser colocadas em prática. Já vimos que a crença em que a educação poderia promover o necessário “ajuste social” em um mundo em transformação era fundamental para esses teóricos. Na verdade, tal idéia

não é criação original da teoria do capital humano, elaborada a partir de um determinado estágio do avanço capitalista, pois encontra-se na raiz do pensamento liberal.

A ênfase na questão educacional, de forma sistemática, como meio de promover o “ajuste social”, surgiu com a necessidade de atualizar a ideologia liberal para a perpetuação do sistema capitalista, frente às exigências da classe trabalhadora em expansão. Quando dizemos que a idéia de “ajuste social” encontra-se na própria raiz do pensamento liberal, entendemos que, nessa “teoria”, as mudanças são sempre externas ao homem, cabendo ao mesmo adaptar-se às novas condições de vida, atribuídas, de forma crescente, ao desenvolvimento tecnológico, concebido de forma autônoma. E não poderia ser de outro modo; reconhecer que os homens não precisariam adaptar-se, e sim assumir a condução do processo histórico, seria negar qualquer virtude do mercado em gerar eficiência, justiça e riqueza.

Assim, o mundo pré-1914 ainda pôde fazer a apologia da mão invisível do mercado, considerando que a busca do interesse próprio conduziria, como disse Reginaldo de Moraes (1997), “ao ajustamento entre os indivíduos e a uma determinada harmonização dos diferentes esforços e vontades”. No entanto, o mundo do pós-guerra inviabilizou a defesa do liberalismo do *laissez-faire*. Na realidade, o liberalismo já havia sofrido alterações substanciais, como demonstrou Mirian Warde (1984), em função da emergência do proletariado como força política e a internacionalização da sua luta. O “ajuste” para o consenso teria que ser, dali em diante, realizado de forma intencional. E aqui entra o papel fundamental da educação, e fica explícito o seu caráter ideológico. A democratização das instituições incluía, entre outras exigências, a ampliação do sistema escolar:

“O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do ‘homem total’, liberado e pleno.

A escola assim preocupada com o Homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, irá revelar e desenvolver, em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. (...)

É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. (...) Desta forma, ela (escola) pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material.” (CUNHA, 1975, p.34-35).

O acesso crescente à educação escolar, para grande parte da população inédito, alimentou as expectativas de ascensão social via escola. Afinal, não eram tempos democráticos? Parecia que esse mito não se sustentaria perante a crise do sistema capitalista. Porém, a sua capacidade de se metamorfosear e o fato, como assinala Warde (1984), de ter se convertido no “solo ideológico da nossa época”, pois encontra-se “vivíssimo no senso comum”, perpetuam a sua existência. Os seus argumentos centrais podem ser encontrados na reforma educacional atual, que discutiremos, mais precisamente na terceira parte deste trabalho.

A crise do Estado-de-Bem-Estar-Social, que teve início nos anos 70, alterou as orientações governamentais para o campo econômico em direção ao ideário neoliberal, mas em função da crescente exclusão social, acentuou o discurso sobre a necessidade da formação integral do homem, como forma de inserção (ajuste) social e manutenção da paz mundial. Assim, esse “ajuste” não seria mais realizado através do planejamento estatal, e sim do esforço e competências dos indivíduos.

Capítulo II

A NOVA ERA DO MERCADO: CRISE DO CAPITALISMO E ASCENSÃO DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

A década de 1970, marcada pela crise do capitalismo nas economias centrais, trouxe os sinais que anunciaram o fim do período de prosperidade inaugurado no pós-guerra. Os neoliberais já haviam iniciado um ataque aos teóricos da “economia mista”. Em 1974, Friedrich von Hayek ganhou o Prêmio Nobel de economia, em 1976 foi a vez de Milton Friedman e, em 1986, o vencedor foi James Buchanan. Os defensores do individualismo econômico dominaram as políticas de governo paulatinamente.

2.1 A PUBLIC CHOICE

Em 1962, James Buchanan e Gordon Tullock publicaram as idéias fundamentais da escola de economia de Virgínia dos EUA - *Public Choice*, - em seu livro *O Cálculo do Consenso*. Esta escola retoma, em parte, a argumentação da escola Austríaca (cujo maior expoente, como já dissemos, foi Hayek) e também é influenciada pela escola de economia de Chicago, lugar de origem da teoria do capital humano. Buchanan e Tullock pretendem ampliar a aplicação da teoria econômica para outros campos do conhecimento, principalmente o universo político. Defendem, ao contrário dos Keynesianos, a necessidade de corrigir as falhas políticas (e não do mercado) através da redução das funções do Estado. Esta teoria tornou-se muito influente nos anos 80, época em que se acelerou a desregulamentação financeira mundial, legitimando o livre trânsito de capitais entre os países.

A *Public Choice* argumenta que todos os indivíduos agem buscando maximizar o seu bem estar individual, inclusive os políticos, através do cálculo dos custos e benefícios

personais das suas ações. Sendo assim, o discurso sobre a justiça, a ética e o bem estar coletivo, seriam meramente ideológicos e serviriam aos políticos apenas para a sua própria perpetuação no poder e, conseqüentemente, para possibilitar a maximização dos seus interesses.

Partindo deste princípio, alegam que as políticas de bem estar social teriam tentado inculcar valores nos indivíduos que lhes eram estranhos - por lhes serem externos - a partir de uma concepção orgânica de sociedade, necessariamente coercitiva. Esse procedimento seria responsável pela degradação da conduta pública e privada, assim como pela corrupção generalizada nesses dois âmbitos. A solução para esse problema seria o reconhecimento de que a gênese dos valores se encontra nos próprios indivíduos, que os revelam no processo de troca realizado no mercado, ao tentar satisfazer as suas demandas e definir - para um determinado momento - as suas escalas de preferências. Dessa forma, ao abordar a questão da justiça, Buchanan e Tullock escrevem:

“Como temos sugerido em nossa discussão anterior, este problema admitidamente ético se reduz a um mínimo no funcionamento dos mercados competitivos, porque o funcionamento apropriado de uma organização de mercado assegurará que o comprador determinado ou o vendedor determinado tenha escasso controle sobre os fins do intercâmbio. Se se estabelecem os fins do intercâmbio (as condições do intercâmbio) independentemente do próprio comportamento do indivíduo participante, não pode surgir nenhuma questão ética concernente a sua ‘justiça’ ao tratar com outras partes para o intercâmbio, excluindo um comportamento fraudulento. Daqui que encontramos os problemas éticos sobre o comportamento do mercado presentes somente quando os indivíduos ou grupos não estão em posições competitivas, quando possuem algum poder para exercer influência nos fins do intercâmbio a seu favor.” (BUCHANAN & TULLOCK, 1980, p.308)

E como as condições deste intercâmbio seriam estabelecidas? Através de um contrato firmado entre os indivíduos. Na realidade, seria necessário realizar uma *revolução constitucional* que limitasse o poder dos agentes estatais, exacerbados pela influência do keynesianismo, que teria legitimado o crescimento do Estado e do déficit público, em função da maximização dos interesses dos políticos, gerado inflação e causado a degradação moral da sociedade. As regras contidas no pacto constitucional deveriam ser

de natureza genérica, de tal forma que os indivíduos ao aderirem a elas, o fizessem por não conseguirem identificar se no futuro essas regras limitadoras lhes seriam benéficas ou malélicas. Aqui, também, encontramos o papel reservado ao Estado: o protetor, o responsável pelo cumprimento do contrato social que, basicamente, deveria garantir a propriedade privada e esvaziar as funções do Estado produtor e promotor de políticas sociais.

Porém, a inevitável existência de bens públicos tornaria necessário um momento *pós-constitucional* para decidir sobre a sua gerência. Discordando da possibilidade de um poder estatal produtivo e distributivo que esteja acima das vontades individuais na administração desses bens, Buchanan e Tullock defendem que a racionalidade individualista seria suficiente para orientar os esforços na construção dos bens comuns:

“O problema dos bens públicos não é distinto do problema da lei, ou a tendência ao não cumprimento dos contratos privados na ausência de uma autoridade que exija coercitivamente o cumprimento do unanimemente aprovado. Do mesmo modo como é racional para as partes acordar a nível constitucional a obrigatoriedade da lei, e inclusive dos contratos privados, o é também estender o poder coercitivo do estado aos acordos para a provisão de bens públicos. A única condição é que esses bens sejam eficientes do ponto de vista de Pareto, é dizer, que constituam um bem que para todos compense os custos; e portanto um bem cuja provisão e consumo possa em princípio ser objeto de uma decisão unânime. O contrato é social - ademais como todos os contratos - não tanto em função de seu objeto comum, senão porque sua própria natureza afeta a totalidade e, por suposto, pela autoridade que se dá ao Estado para perseguir as infrações. Deste modo é possível a provisão de bens públicos, objetos de uma decisão coletiva, mas que se assenta sobre a base individualista de não dar a ninguém um poder de decisão que não proceda, em cada caso, da vontade particular.” (PACHECO, 1997, p.172; trad. por Rita de Cássia R. Barbosa)

No entanto, para os ideólogos da *Public Choice*, ao discutir a questão dos bens públicos, necessariamente nos defrontaremos com um problema que se configura da seguinte forma: a democracia ilimitada, que se fortaleceu durante o período do *Welfare State*, teria permitido que as massas exigissem a redistribuição de recursos obtidos por uma minoria, pela sua *origem*, sua *sorte*, seu *esforço* e suas *escolhas*. Os desafortunados do mercado, os que não obtiveram êxito em suas relações de troca, ou seja, aqueles que

geralmente têm a ofertar apenas a própria força de trabalho, estariam se aproveitando dos regimes democráticos para tentar *rapinar* a propriedade alheia. Os processos eletivos para decidir sobre esses bens seriam viciados, pois os indivíduos tentariam maximizar os seus benefícios em suas escolhas e existiria sempre o risco de uma maioria impor uma tirania sobre a minoria e, é claro, a maioria fracassada.

A solução para este problema seria restringir a um mínimo a esfera pública. A privatização da maior quantidade possível de bens públicos permitiria que o mercado restabelecesse a eficiência dos intercâmbios, realizados entre os indivíduos, dentro da estabilidade constitucional acordada entre os mesmos, ou seja, com a devida proteção à propriedade. A restrição desses bens comuns também minimizaria a necessidade de decisões coletivas e suas possíveis distorções. Dessa forma, os neoliberais encaminham o esvaziamento do voto através do esvaziamento das funções do Estado.

Assim, quanto menor for o número de regulamentações políticas sobre a economia, que busquem resultados finais, utilizando o planejamento econômico como meio, e quanto mais o processo de interação entre os indivíduos for facilitado - tendo em vista que o processo seria o meio utilizado pelos indivíduos para atingir os seus fins imediatos - maior seria a otimização do padrão de distribuição gerado pelo mercado. Para Buchanan, a intervenção política nas relações de troca estabelecidas entre os indivíduos teria que supor um ser onisciente que executasse essa função, pois os próprios participantes deste jogo não conheceriam - previamente - quais seriam as suas escolhas (as suas preferências) até que se encontrassem nesse processo de interação. A questão da *verdade* e da objetividade é relativizada nesta argumentação, assim como o papel da razão na compreensão da coletividade, pois qualquer tentativa de ação que ponderasse as variantes envolvidas nas relações econômicas estabelecidas entre os homens e buscasse minimizar efeitos indesejáveis, seria limitar a liberdade individual de decisão. Dessa forma, para a escola de Escolha Pública:

“O mercado é um processo institucional dentro do qual indivíduos interagem, uns com os outros, perseguindo seus objetivos individuais separados, quaisquer que

sejam. A grande descoberta dos filósofos do século XVIII foi que, dentro de leis e instituições apropriadamente projetadas, o comportamento individual *separately self-interested* no mercado gera uma ordem espontânea, um padrão de resultados que não é escolhido por ninguém, ainda assim sendo propriamente classificado como uma ordem, na medida em que reflete uma maximização dos valores das pessoas participantes. Quais são estes valores é algo definido no próprio processo; os valores dos indivíduos, enquanto tais, não existem fora ou independentemente do processo dentro do qual vêm a ser definidos. Neste sentido, e só neste sentido, pode a ordem gerada no processo de mercado ser rotulada ou classificada como 'eficiente'. Economistas que presumem alguma inerente habilidade para definir aquilo que é 'eficiente' independentemente do comportamento de pessoas no próprio processo de mercado, uma definição que é então utilizada para avaliar a performance do mercado como uma instituição, estes economistas presumem uma arrogância que simplesmente não pode ser encorajada." (BUCHANAN, 1971, p.68)

Assim, o mercado torna-se o paradigma da administração pública, por ser considerado *impessoal*, sendo devidamente resguardado pelo contrato social estabelecido entre os indivíduos. Neste sentido, a *Public Choice* atribui um papel mais ativo aos agentes que firmam pactos (deliberados) - ao conceber a sociedade como um contrato - se a compararmos com a escola Austríaca de economia. O *evolucionismo* de Hayek, em função do papel que a tradição desempenha em sua teoria, é criticado por Buchanan e Tullock. No entanto, a legislação ordinária, dentro do arcabouço teórico da Escola de Virgínia, está rigidamente submetida ao momento da *revolução constitucional* e, este momento garantiria que etapas posteriores (momento pós-constitucional, a construção da legislação ordinária), ficassem legalmente proibidas de subverter a ordem social estabelecida. Os inconvenientes causados pela democracia no mercado seriam, portanto, minimizados.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ÚNICO: O RESGATE DO MITO LIBERAL DA ESCOLA

Como verificamos, alguns liberais responsabilizaram a intervenção "desmedida" do poder estatal, no exercício de suas *pretensas* funções, pelas crises econômicas, sociais e morais que tiveram lugar ao longo do século XX, enquanto outros atribuíram as causas

das mesmas ao excesso de individualismo na sociedade. Porém, em geral alertavam para os riscos de desintegração da ordem social vigente no capitalismo e estavam interessados em viabilizar a sua manutenção. Em cada época, o sucesso de tais teorias esteve relacionado às formas possíveis de expansão do capital.

As reformas políticas da atualidade, que delimitam o espaço da ação governamental, são amplamente orientadas para o estabelecimento do mercado como o paradigma das relações humanas e, portanto, portadoras dos valores que privilegiam a racionalidade individualista. Determinam a restrição dos direitos sociais conquistados, ao longo deste século, minando cada vez mais a possibilidade de uma convivência efetivamente democrática entre os homens, pois as condições favoráveis a uma sobrevivência digna estão desaparecendo. Ou seja, a reprodução do capital dispensa atualmente amplos contingentes humanos, que encontram-se na mais absoluta miséria.

No entanto, o custo social de tais reformas parece não ter alterado a crença na sua *inevitabilidade*. Governantes de diferentes países não questionaram as premissas das diretrizes econômicas que contemplam a liberalização dos mercados financeiros, a abertura comercial, a privatização e as demais orientações de caráter neoliberal que estão sendo por eles amplamente aplicadas. Simplesmente passaram a defender a construção racional de valores que permitissem a convivência solidária e a normatização de determinados padrões de conduta ideais, como meios de promover o “ajuste social”, para a suavização das conseqüências sociais geradas pela atual rearticulação do capitalismo.

Assim, emergiu o diagnóstico e a respectiva terapêutica para os problemas atuais, que se configurou como um paradoxo: um determinismo econômico que dita reformas políticas *inevitáveis*, às quais os governantes devem obedecer, e um discurso voluntarista que julga e prega ser possível combater a marginalização social através da educação para uma nova atitude mental, favorável à democracia e às suas instituições, contemplando a heterogeneidade social, e com capacidade de adaptar-se às constantes transformações do mundo moderno.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL...
SECÃO CIRCULANT

Portanto, apontam no compromisso com a democracia através da formação ideal do cidadão, as condições necessárias para promover a inclusão social. Para isso, justificam, racionalizam e legitimam as diferenças econômicas, naturalizando as desigualdades sociais, mediante o desenvolvimento de políticas que promovam a *igualdade de oportunidades* e que minimizem os riscos de “desintegração social”. Dessa forma, tentam reforçar a manutenção da ordem social existente, pois:

“O final da Segunda Grande Guerra, explicitando os anseios democráticos por mais justiça, liberdade e democracia, de um lado, e o debilitamento da maior parte das grandes potências por outro, desencadeou, entre outras coisas, o processo de descolonização. A guerra fria contudo, ao bipolarizar o mundo, obrigou o imperialismo a praticar também políticas de ‘ajuda’ e de reconstrução. Porém, a tentativa de nova ordenação mundial (*Bretton Woods*) foi insuficiente e precária, não dando conta do equacionamento financeiro internacional. A década de 1970 assistiria, assim, ao agravamento dos desequilíbrios dos países ricos, com inflação e estagnação, que culminariam na chamada ‘crise da dívida externa’ imposta ao Segundo e ao Terceiro Mundos e na financeirização mundial.

Assim, o imperialismo viu-se obrigado a vestir nova ‘roupagem’, dado que a supremacia da acumulação de excedentes financeiros não pode impedir, por muito tempo, a inevitável crise explicitada pela debilidade da acumulação real. A velocidade necessária para a busca de canais que pudessem converter aqueles excedentes em investimentos produtivos exigiu uma engenhosidade ideológica: o neoliberalismo.” (CANO, 1996, p. 133)

Ou seja, no final da década de 60 e início da de 70, presenciamos a destruição do sistema internacional de pagamentos, estabelecido após a Segunda Guerra Mundial. Tal sistema implicava no compromisso dos governos em manter a estabilidade do câmbio, tendo como moeda-chave o dólar, cujo valor em ouro era mantido constante pelo governo norte-americano. Esse fato demonstrou que o período de prosperidade não poderia durar, apesar disso não parecer evidente na época. O balanço de pagamentos crescentemente deficitário dos EUA e a dificuldade em controlar o capital que se evadia do país em busca da maximização dos seus lucros, encontrando refúgio no “Euromercado”¹³, estimulou uma especulação geral contra o dólar. (SINGER, 1987, p.58-59)

¹³ O “Euromercado”, possibilitado pela liberalização paulatina do comércio, passou a atuar como um mercado de capitais que fugia a regulamentação dos governos nacionais. O seu crescimento foi espetacular

Assim, em 1971, o presidente Nixon recusou-se a manter a paridade dólar-ouro, o que resultou na falência da estabilidade internacional do câmbio. Dessa época em diante, o valor das moedas seria determinado nos mercados de dinheiro, sujeitos, cada vez mais, à especulação financeira. O aniquilamento deste sistema foi seguido das chamadas crises do petróleo, quando a Organização dos Países Exportadores de Petróleo - OPEP - aumentou os seus preços, ameaçando estrangular o abastecimento deste produto nas economias capitalistas. Receando uma possível inflação, devido ao repasse dos custos da energia para outros produtos, os governos adotaram políticas recessivas, agravando a crise econômica já em curso nas economias centrais. (SINGER, 1987)

O “Euromercado” havia sido inundado pelos chamados “petrodólares” e, como a recessão nos países desenvolvidos diminuía a procura por empréstimos, os bancos ampliaram a oferta dos mesmos para os países periféricos, que receberam grande parte dos investimentos oriundos do aumento da receita dos países membros da OPEP, entre outros. No entanto, a crescente dívida externa e os altos juros cobrados sobre a mesma, culminou em uma enorme crise na década de 80, quando vários desses países tornaram-se inadimplentes, colocando em risco os bancos privados (norte-americanos e de outros países), que atuavam no “Euromercado” (SINGER, 1987). Diante desta situação, os Estados Unidos da América decidiram interferir, sob a forma de empréstimos para os bancos credores, ao mesmo tempo em que impunham medidas de “ajuste econômico” aos países devedores, através de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. O conjunto de regras ditadas para o “ajuste” ficaram conhecidas, posteriormente, como o “Consenso de Washington”.

“O consenso de Washington formou-se a partir da crise do consenso Keynesiano e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborada nos anos 40 e 50. Por outro lado, essa perspectiva é influenciada pelo surgimento, e afirmação como tendência dominante, de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (

e logo se tornou uma grande fonte de empréstimos, principalmente a curto prazo, em busca de lucros rápidos.

Friedman, Phelps, Johnson), dos novos clássicos relacionados com as expectativas racionais (Lucas e Sargent) e da escola de escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen). Essas visões teóricas, temperadas por um certo grau de pragmatismo, próprio dos economistas que trabalham nas burocracias internacionais, é partilhada pelas agências multilaterais em Washington, o Tesouro, o FED e o Departamento de Estado dos Estados Unidos, os ministérios das finanças dos demais países do G-7 e os presidentes dos 20 maiores bancos internacionais constantemente ouvidos em Washington. Esta abordagem dominante em Washington exerce poderosa influência sobre os governos e as elites da América latina.” (PEREIRA, 1991, p.5)

Paulatinamente, o *consenso* estabelecido na abordagem dos problemas econômicos e sociais, desenraizados dos seus respectivos contextos históricos, tornou-se hegemônico. Nos anos 80, os governos de vários países - tanto os de direita quanto os de esquerda, que se apresentavam como uma alternativa progressista - aderiram a aplicação do programa neoliberal seguindo os exemplos de Reagan e Thatcher, como descreveu Perry Anderson (1996). A palavra de ordem, mais uma vez, passou a ser adaptar-se aos novos tempos. O fim do chamado “socialismo real”, na antiga URSS e no leste europeu, contribuiu para a construção da hegemonia neoliberal e difundiu o conformismo ante a “inevitabilidade” dos acontecimentos. Como resultado da aplicação das políticas de liberalização, desregulamentação e privatização, o capital pôde escolher, em total liberdade, as regiões de seu interesse e as formas de maximizar o seu lucro.

No Brasil, o resultado de tais medidas tem se mostrado desastroso: as esperanças alimentadas com a redemocratização do país, que pareciam avançar com as conquistas dos trabalhadores na Constituição de 1988, estão sendo frustradas pelas reformas que as restringem. As políticas impostas pelos organismos multilaterais de financiamento foram adotadas, principalmente durante o governo Collor, e aprofundadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. A privatização está na ordem do dia, a pretexto de “modernizar” o país, livrando-o do “fardo” das empresas estatais, para “integrá-lo” à economia internacional. O trânsito de capitais também foi facilitado, deixando o Brasil a mercê dos caprichos do capital financeiro. Ao mesmo tempo, o país enfrenta uma violenta

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SECÃO CIRCULANTE

política recessiva, em meio ao desemprego em massa e ao agravamento das desigualdades sociais.

No entanto, segundo o “arcabouço teórico” das “novas teorias de desenvolvimento”, de país periférico, dependente, cuja condição havia inspirado, durante um bom tempo, “fórmulas” que prescreviam como superar o “atraso” ao qual estávamos submetidos, como discutimos na primeira parte deste trabalho, nos vimos alçados - milagrosamente - à condição de interdependência na economia global e, claro, tendo em mãos a cartilha que orienta as ações governamentais nesse mundo interligado de forma umbilical. Presenciamos a defesa ardorosa do pluralismo, da solidariedade e da tolerância como condição *sine qua non* para o progresso da realidade que teria emergido com a chamada globalização ou mundialização. Através de uma operação ideológica, deslocaram-se as contradições existentes entre as classes sociais para “diferenças culturais” existentes na sociedade; daí a ênfase na valorização da diversidade cultural (no coletivo), na liberdade individual (em particular), e no respeito ao “outro” como formas de atingir o “consenso necessário” à estabilidade e ao desenvolvimento social.

As medidas de *suavização* das diferenças sociais geradas pelo capitalismo, defendidas antigamente por Dewey e Mannheim, entre outros adeptos do planejamento moderado, através do ideário que se configurou na chamada *Terceira Posição* em Mannheim, traduzem-se, atualmente, nas propostas da *Terceira Via* proclamadas pelos sociais-democratas, herdeiros desta tradição. Sem questionar a rearticulação do capitalismo sustentada pela ideologia neoliberal vigente, esses ideólogos advogam a “adoção de medidas” que reduzam a exclusão social gerada pela subserviência dos Estados Nacionais às políticas neoliberais.

No entanto, ao invés de mecanismos de controle do capital, essas propostas soam como ecos da época em que foi possível a ampliação da democracia liberal em função da prosperidade reinante (e da existência do inimigo comum: a URSS). Assim, em um discurso com um conteúdo fortemente ideológico, que alimenta o avanço da ultradireita, defendem que para combater o crescente processo de exclusão social teria que se

transformar as formas de atuação humana sobre o meio, através da adoção de novos hábitos e de novas atitudes que possibilitassem o estabelecimento de um pacto mundial para a construção de uma sociedade mais justa. A utilização desses argumentos, que mascaram a origem econômica das diferenças sociais, concedendo autonomia às mudanças de comportamento para a construção da sociedade inclusiva, não se restringe aos sociais-democratas, pois o liberalismo:

“...está vivíssimo no senso comum, mas é aí mesmo que a burguesia apoia sua hegemonia; pode-se dizer até que em algumas formações sociais a burguesia seja menos liberal que o homem comum. Serve de anteparo às variantes do pensamento revolucionário; orienta as críticas dos Executivos que se ‘afastam’ das regras liberais; é lembrado, através das Cartas Magnas nacionais e internacionais quando as ‘sociedades’ estão passando por crises intestinas ou quando ‘nações’ se confrontam. Projeta a luz no fundo do túnel e mantém viva a chama da esperança quando ‘governos ditatoriais’ (quem os denomina de ditadura?) entram em processo de desmantelamento; irmana setores contra supostos inimigos comuns; imputa de radicais aos que nas horas de ‘conclamação nacional’ ousam lembrar as oposições e os antagonismos. Tinge de pardo todos os gatos ao manter a questão econômica opaca.” (WARDE, 1984, p.83)

Enquanto os adeptos do planejamento moderado argumentavam que a reforma do comportamento, a intervenção do Estado na economia e na garantia de direitos sociais eram faces do mesmo processo para a promoção do “ajuste social”, muitos dos críticos das conseqüências sociais resultantes da aplicação do ideário neoliberal parecem enfatizar apenas a reforma do comportamento, considerando-a suficiente para a ação transformadora na realidade contemporânea. Para a realização de tal empreitada, brandem com veemência a bandeira da educação, resgatando o mito liberal da escola como instrumento para a construção de uma sociedade “justa”.

Portanto, novamente atribuiu-se ao descompasso entre a realidade emergente e a permanência de “antigos hábitos”, a causa da *crise social - econômica e moral* - dos nossos tempos. Se para Mannheim a formação da *Grande Sociedade* demandava a construção racional de valores que permitissem a coesão social, promovida anteriormente pela tradição, diagnósticos semelhantes sobre a nossa época determinam que:

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

“Três séries de fatos que afetam especialmente aos países desenvolvidos e que produzem impacto a nível mundial podem considerar-se como os três vetores do novo espaço em que nos movemos. Estes três vetores são: universalização, tradição e incerteza. Nos encontramos, cada vez mais, em um mundo presidido por um tipo de universalização que não podemos reduzir a seus termos estritamente econômicos, e sim devemos considerar em sua acepção mais ampla. Uma acepção que permite entender a universalização em relação com a transformação do espaço e do tempo surgida do desenvolvimento das tecnologias e das comunicações. A universalização assim entendida está transformando os contextos pessoais e grupais, de experiência e de vida, social e culturalmente.” (LEIVA & MARTINEZ, s/d, p.4-5)

No entanto, o confronto entre a universalização e as tradições locais poderia gerar um comportamento dogmático na defesa de *verdades* enraizadas pelo hábito, caso não exista uma mudança na concepção de tradição:

“Ante esta situação é fácil que surjam atitudes em defesa da tradição em seus termos clássicos, que não somente não aceitam submeter a tradição a justificação e argumentação, mas que entendem que a pureza da doutrina e a possessão da verdade são condições de sobrevivência da tradição. Esta defesa da tradição ao modo tradicional é a base dos fundamentalismos e a negação do diálogo. Esta defesa da tradição ao modo tradicional está presente em um mundo caracterizado pela universalização e supõe, ao rechaçar o diálogo e a possibilidade de um modelo de verdade vinculado ao mesmo, o surgimento de atitudes e de comportamentos potencialmente violentos.

Esta mudança nas formas de tradição, que não fazem com que desapareçam mas que devam submeter-se ao debate e justificação, vem acompanhada nesta nova ordem social de uma mudança na natureza que faz com que perca seu sentido original ao poder concebê-la em função da atividade humana, e, portanto não de forma natural.”

Assim,

“Como consequência, nossas vidas estão cada vez mais em função de nossas decisões que de nosso conhecimento. O grau de incerteza que nos rodeia não é fruto de nosso escasso conhecimento, mas de um processo de fabricação a que nos tem conduzido o desenvolvimento da sociedade moderna. É esta incerteza fabricada que nos obriga pedagogicamente a preocuparmo-nos não somente em formar pessoas autoras de suas vidas, mas donas das mesmas.” (Ibidem, p.5; trad. por Rita de Cássia R. Barbosa)

Portanto, a construção racional de valores éticos, que permitam a convivência solidária e tolerante em uma sociedade plural, com ênfase na formação voltada para o autoconhecimento, a autonomia, a autoregulação, a capacidade de julgar e discernir entre ações boas e más, além do desenvolvimento de habilidades sociais - como o diálogo, a convivência pacífica, a atuação responsável perante a comunidade -, seriam, por si mesmas, medidas redutoras da violência, da discriminação e promotoras da dignidade pessoal. Dessa forma, os indivíduos poderiam enfrentar a “*incerteza fabricada*” a que nos tem conduzido o desenvolvimento da sociedade moderna.

Ora, insistimos, segundo essa ótica, se a realidade fatalmente se impõe, independente da ação humana, o que tem que ser mudado é a forma como as pessoas *sentem* essa realidade através da *renovação* dos hábitos e atitudes. Neste sentido, presenciamos o fortalecimento de um discurso conservador que pretende modificar não as desigualdades existentes, mas o *sentimento* de desigualdade. Supostamente, a emergência dessas novas atitudes perante a comunidade local, nacional e mundial propiciariam a ampliação da participação democrática entre os indivíduos e grupos sociais. Assim, tal qual a *democracia militante* de Mannheim:

“Estamos convencidos de que a democracia não é apenas um sistema de governo, mas também uma forma de vida, à qual os valores éticos dão consistência e durabilidade. A tolerância, a capacidade de valorizar e aceitar o pluralismo; o direito à livre expressão e ao debate público; o respeito, a promoção e a proteção dos direitos humanos, a aplicação das regras de convivência civilizada estabelecidas pela lei; a validade do diálogo na solução dos conflitos; a transparência e a responsabilidade na gestão pública são princípios jurídicos e valores éticos da prática democrática, que devemos fortalecer e promover dentro de programas efetivos e estratégias nacionais de formação de cidadania.” (CIMEIRA...,1997, p.2; trad. por Rita de Cássia R. Barbosa)

Porém, é bom reforçar, a *democracia militante* de Mannheim esteve escorada no Estado-de-Bem-Estar-Social e foi legitimada no contexto da Guerra Fria. E hoje, o que a respalda? Ao contrário da apologia realizada pelos entusiastas do capitalismo, que diziam ver no fim do “socialismo real” a vitória da democracia liberal, o sistema capitalista e a

ideologia neoliberal que atualmente o sustenta, prescindem da democracia política. Tal fato pode ser facilmente observado: a ditadura militar implantada no Chile, em 1973, instalou, sob a assessoria norte-americana, uma economia de livre mercado irrestrita, que se constituiu numa experiência piloto dos neoliberais. Da mesma forma, quando ocorreu a diminuição do ritmo do crescimento econômico na década de 70, e o conseqüente agravamento dos conflitos distributivos, a balança pendeu para o capital.

Durante um tempo, as políticas sobreviventes do Estado social mascararam a crise desse modelo. Mas o fim do socialismo, no chamado Segundo Mundo, selou o resultado da batalha que já vinha sendo travada entre keynesianos e neoliberais. E foi assim que, imensas áreas do globo, os “bolsões de pobreza”, deixaram de ter qualquer relevância para a atual ordem econômica. O desemprego estrutural¹⁴, causado pelo crescente processo de automação das indústrias que reduzem os seus custos e aumentam as suas taxas de lucro, resultou no enfraquecimento dos sindicatos e na desregulamentação das relações de trabalho.

O fim do “socialismo real” também facilitou a hegemonia da política de identidade grupal. Entre o fim dos anos 60 e início dos 70, presenciemos a emergência de comportamentos que fundamentavam-se, acima de tudo, na liberação pessoal e social. A liberação dos egos e a satisfação dos desejos individuais soavam como palavras de ordem e um desafio às convenções sociais. Como assinalou Hobsbawm (1998), tal mudança pode ser entendida como “o triunfo do indivíduo sobre a sociedade”. Assim, para esse autor, “mesmo quando tais desejos eram acompanhados de manifestações, grupos e movimentos públicos”, mantinham o seu caráter subjetivo:

¹⁴ O desemprego na atualidade não é uma questão conjuntural. A reprodução ampliada do capital prescinde de amplos contingentes humanos, em função do desenvolvimento tecnológico. O Estado-de-Bem-Estar-Social foi possível e necessário em condições históricas específicas, que somaram um “longo” período de prosperidade do capitalismo às necessidades de responder às pressões da classe trabalhadora, desarticulando os seus movimentos e reorganizando-as sob a jurisdição do Estado através do estabelecimento dos direitos sociais.

“O *slogan* de maio de 1968, ‘Quando penso em revolução quero fazer amor’, teria intrigado não só Lenin, mas também Ruth Fischer, a jovem militante comunista vienense cuja defesa da promiscuidade sexual Lenin atacou. Contudo, por outro lado, mesmo para o neomarxista-leninista radical, conscientemente político, típico das décadas de 1960 e 1970, o agente do Comintern de Brecht que, como o caixeiro-viajante, ‘fazia sexo com outras coisas em mente’, teria sido incompreensível. Para eles, o importante era sem dúvida não o que os revolucionários esperavam conseguir com suas ações, mas o que faziam e como se sentiam fazendo-o. Não se podia claramente separar fazer amor e fazer revolução.” (HOBSBAWM, 1998, p.326)

A triunfal liberdade do indivíduo encontrou ampla expressão nas teorias pós-modernas, tão em voga ultimamente, em tempos neoliberais. Da mesma forma, favoreceram, como dissemos anteriormente, a política de identidade grupal em detrimento da política de classes sociais. Assim, a sociedade aparece fragmentada e incompreensível, diante dos olhos do observador desavisado. O individualismo econômico extremado recusa qualquer análise do todo social. É surpreendente que algumas pessoas tenham manifestado espanto diante da manifestação ocorrida em Seattle, contra a Organização Mundial do Comércio - OMC - em 1.999. Esse movimento nada mais foi do que a consequência lógica da leitura ideológica do mundo atual. O emaranhado de vozes que se confundiam e ofereciam diferentes justificativas para a sua presença, ou então simplesmente não as tinham, impediu que o público soubesse exatamente o que estava em questão. Os diferentes grupos presentes postulavam o seu modelo de verdade. Conseguiram adiar o encontro promovido pela OMC, mas com certeza não alteraram as suas diretrizes. Ficou na lembrança apenas como um momento de “perturbação pública”, mas que absolutamente não se constituiu como um sinal de ameaça a atual ordem social.

Assim, nos parece vazios os atuais apelos realizados pelos governos; a saber, a necessidade “da ação conjunta dos grupos sociais e das instituições de caráter pedagógico, social e de comunicação” - na busca de um consenso básico que permita a educação para a convivência social pacífica, cooperativa e solidária. Mesmo porque não podemos nos enganar em relação ao significado dessa proposta: se anteriormente acreditava-se que o Estado poderia satisfazer as demandas da maioria, através do financiamento público, estendendo os direitos sociais a camadas mais amplas da população, os limites deste

modelo de democracia no sistema capitalista ficaram evidenciados mediante a crescente acumulação e centralização do capital que culminou na crise do Estado-de-Bem-Estar-Social. Dessa forma, atualmente as instituições da sociedade civil são exortadas a contribuir para a construção da cidadania através da promoção de oportunidades educativas e do seu financiamento.

Vários autores defendem que o Estado Nacional Clássico estaria enfrentando uma mudança em sua natureza, evidenciada por uma dupla dimensão de perda do poder: a impossibilidade de decisão autônoma diante da nova economia mundial e uma crise de legitimidade, em função dos atuais limites do Estado no atendimento das demandas dos cidadãos. Este fato teria resultado, portanto, em uma *crise de governabilidade*.

Para sobreviver, teria sido necessária a redefinição do perfil estatal. As novas formas de cooperação entre as nações estariam exigindo, do Estado, “flexibilidade, eficiência, capacidade empresarial e inovativa”. O planejamento e a realização de políticas redistributivas seriam uma sobrecarga inadmissível com o dinamismo dos novos tempos, pois o Estado seria apenas um ator entre outros, em um mundo globalizado, ou seja, existiriam limites a sua autonomia “diante dos processos econômicos globais que estruturam o capitalismo atualmente”.

Portanto, o apelo à “parceria” apresenta-se como fundamental para o atendimento das demandas sociais. Redefinem-se as relações entre o público e o privado. As empresas, sociedades civis e organizações não-governamentais são exortadas a contribuir para a eficiência e a equalização no financiamento de políticas que promovam a *igualdade de oportunidades*, reforçando a importância das ações cidadãs na responsabilidade de todos pelo bem comum.

A insistência na promoção dos direitos humanos também evidencia a restrita agenda estatal neste cenário: lembremos que, no ideário do liberalismo clássico, a filantropia era o meio pelo qual os desfavorecidos deveriam ter as suas necessidades contempladas, sendo privados, então, de qualquer garantia por parte do Estado em relação a possíveis direitos. Atualmente, podemos verificar, na argumentação dos ideólogos da

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Terceira Via, que a crescente exclusão social poderia ser detida pelo reconhecimento dos direitos humanos. Poderíamos concluir que a educação dos indivíduos, voltada para esses direitos, tornaria esses valores mais sólidos, justamente por derivarem dos indivíduos, do que os valores externos “*artificiais*” que o Estado teria tentado legitimar com insucesso? Para a efetivação de tais direitos, seria necessário o reconhecimento das necessidades dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais e a promoção de ações coletivas que procurassem compensar os desfavorecidos.

É necessário, ainda, assinalar que a configuração atual da economia mundial determinaria, igualmente, que os países se auxiliassem de forma mútua, ou seja, as medidas de compensação em prol dos desfavorecidos deveriam estar presentes nos âmbitos nacional e internacional. A atual condição de interdependência entre os países implicaria na necessidade da “ajuda” das economias centrais aos países “menos favorecidos”, assim como na existência de solidariedade internacional para a promoção do bem comum. Paulatinamente, a meta de justiça social poderia ser construída:

“Concebemos a justiça social como a realização material da justiça no conjunto das relações sociais, a qual exige *medidas de compensação* a favor daqueles que requerem um tratamento especial e diferenciado e que não podem representar, ou fazer valer de forma efetiva e pública, os seus interesses, necessidades ou aspirações.

Esse mesmo princípio tem validade nas relações entre os povos. A justiça social internacional obriga cada país, de acordo com as suas capacidades, a fazer tudo o necessário frente a outros povos para obter o bem comum universal. A solidariedade humana não se esgota nas fronteiras de um Estado soberano, mas sim abarca todos os povos da humanidade. Em consequência, os países mais desenvolvidos econômica e tecnologicamente prestarão a sua colaboração aos países menos desenvolvidos.” (grifos nossos) (CIMEIRA...,1997, p.4; trad. por Rita de Cássia R. Barbosa)

Porém, o “*novo perfil*” da educação não teria somente a função, para realizar o “ajuste social”, de formar a personalidade democrática e solidária adequada aos novos tempos. O “*antigo*” sistema educacional ainda estaria preparando alunos para atuar em uma economia centralizada na produção de larga escala. O declínio do modelo fordista de produção teria evidenciado a ineficiência desse sistema, cuja inadequação seria, em grande

parte, responsável pela exclusão social, já que não estaria respondendo a *formação ideal* para o *moderno sistema produtivo*. Assim:

“Hoje nós enfrentamos o enorme desafio que representa que nossa educação não tem respondido ao desafio gerado pelos novos modelos de desenvolvimento centrados na competitividade econômica internacional e nas demandas políticas, econômicas, científico tecnológicas, sociais, culturais e éticas que emergem nos anos 90. Desafortunadamente os sistemas educativos não estão respondendo bem a estes desafios. Muitos analistas falam de maneira crescente de uma separação radical entre os sistemas educativos da região e suas necessidades de desenvolvimento. Apontam a baixa qualidade da maior parte da educação pública, o seu declinante papel na promoção de mobilidade social, a debilidade da educação técnico vocacional ao nível secundário e a proliferação de sistemas universitários sobreexpandidos, caracterizados por muitos estabelecimentos de baixa qualidade. Essa falta de resposta é o que levou os presidentes e chefes de governo decidirem dar-lhe uma tal prioridade.” (GAVIRIA, 1998, p.1; trad. por Rita de Cássia R. Barbosa)

Nesta mesma linha de argumentação, Robert Reich, ex-Ministro do Trabalho do governo Clinton, defende a *adequação* do sistema educacional às novas demandas do sistema produtivo. Para o autor em questão, o desenvolvimento tecnológico e o dinamismo das transformações de nossa época estão marginalizando pessoas que tiveram uma educação padronizada voltada para uma produção padronizada. Ao mesmo tempo, pessoas hábeis na identificação e resolução de problemas, chamadas por Reich de “analistas simbólicos”, seriam bem sucedidas por conseguirem responder às exigências do atual sistema produtivo.

Para Reich, as novas oportunidades de trabalho não se restringem mais às fronteiras nacionais, pois os “serviços simbólico analíticos” podem ser comercializados mundialmente. Assim, os antigos laços sociais, que davam um corpo à “Nação”, correm o risco de ser destruídos pela desigualdade econômica, pois os detentores do conhecimento possivelmente irão desligar-se dos seus concidadãos menos favorecidos e aproximarem-se de quem julgam como semelhantes, independentemente da nacionalidade, aprofundando o fosso já existente entre a riqueza e a pobreza. Dessa forma, o autor conclui que, em um futuro próximo, o patrimônio fundamental de um país serão as aptidões e os conhecimentos de seus cidadãos, para que estes possam inserir-se na *nova realidade*

mundial. Para que o investimento em educação seja eficaz, seria necessário romper (mais uma vez) com as antigas concepções de conhecimento:

“Na antiga economia de larga escala, ‘profissional’ era quem dominava um campo particular de conhecimento. O conhecimento existia antecipadamente, pronto para ser dominado. Já havia sido registrado em empoeirados volumes, ou codificados em regras e fórmulas exatas. Uma vez que o noviço havia diligentemente absorvido o conhecimento e passado por exame de comprovação, o status de profissional era conferido automaticamente, normalmente por meio de uma cerimônia com a adequada aparência e esplendor medievais. (...)”

Mas na nova economia - repleta de problemas não identificados, soluções desconhecidas e maneiras nunca antes tentadas de reuni-los - o domínio de um antigo campo de conhecimento não é nem de perto suficiente para garantir um bom salário. E, o que é mais importante, nem sequer é necessário. (...) Muito mais valiosa é a capacidade de usar o conhecimento de forma efetiva e criativa.” (REICH, 1994, p.169)

Neste sentido, para Reich, o investimento em educação é essencial tanto para manter a integração nacional quanto para inserir os indivíduos na competição global, atendendo ao que seria a atual lógica da concorrência capitalista mundial. Apresentada como a solução para os problemas sociais (decorrentes do desenvolvimento do capitalismo), a questão da educação tem sido frequentemente abordada pelos presidentes e chefes de governo que, por sua vez, atribuem à ineficiência do sistema educativo o agravamento das tensões sociais. Os participantes da segunda Cúpula das Américas, realizada em Santiago do Chile, em 1998, não fugiram a essa regra. Em um documento elaborado pela Unidade de Desenvolvimento Social e Educação, da Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos, e apresentado pelo presidente Clinton na Cúpula de Santiago, encontramos as seguintes atribuições para a educação:

“As demandas surgem de diversas dimensões sociais. A independência dos países do Caribe de língua inglesa nos anos 60 e 70, o fim dos regimes ditatoriais dos anos 80 e a chegada da democracia a grande parte da América Latina, assim como os atuais modelos de desenvolvimento econômico e o rápido crescimento tecnológico, exigem renovados esforços tanto para competir efetivamente no âmbito internacional, como para superar a pobreza extrema, eliminar as grandes desigualdades de ingressos, evitar a marginalização social, a violência urbana e rural. Uma educação socialmente equitativa, contribui para a integração e estabilidade social, para uma harmonia étnica e racial, para a capacitação da força de trabalho e a formação de

uma comunidade de cidadãos informados e responsáveis. Também promove a tolerância política, reduz a violência e, portanto, cria um clima mais favorável para as inversões nacionais e internacionais, para o crescimento e prosperidade social e cultural.” (OEA..., 1998, xi; trad. por Rita de Cássia Ribeiro Barbosa)

A teoria da *empregabilidade* também é elucidativa em relação ao que seriam as “qualificações necessárias para inserir-se no moderno sistema produtivo”. Esta teoria, amplamente divulgada nos anos 90, enfatiza que a educação deve estar voltada para a formação de capacidades que permitam não só obter empregos, mas também manter-se nos mesmos. A possibilidade de manter-se competitivo no mercado de trabalho implicaria na capacidade de dar respostas às transformações constantes dos setores modernos da economia, em função da reestruturação produtiva dos últimos vinte anos.

Supostamente, os empregos “*tradicionais*” estariam sendo substituídos por tipos de trabalho que requerem maior capacidade de abstração. Para promover a equidade, caberia ao Estado, e seus parceiros, ofertar um sistema educativo que seja adequado às demandas da atual ordem econômica. A responsabilidade pelo “*sucesso*” ou “*fracasso*” na vida cabe, agora, unicamente aos indivíduos que, como já dissemos, devidamente instrumentalizados por tal oferta, poderiam inserir-se no mercado de trabalho. A formação de mentalidades que saibam administrar e aproveitar a flexibilidade gerada pelas “*novas relações de trabalho*”, e que possam oferecer respostas imediatas às situações de mudança, seria a condição básica para o sucesso pessoal e para a promoção do bem-estar geral.

Assim, construiu-se o “pensamento único”: a adoção de medidas econômicas e reformas políticas universais de acordo com o receituário neoliberal; a construção ideológica sobre a existência de um *consenso democrático* praticamente mundial, que se fundamenta na valorização da *diversidade dos povos* e no respeito às *diferenças individuais*; a promoção de *valores humanos básicos*, que questionem *atitudes enraizadas na intolerância* e permitam a *convivência pacífica* nesta *sociedade plural*; a ênfase na *educação para a cidadania* como forma de efetivar direitos já existentes e a necessidade

da adequação do ensino às exigências do sistema produtivo no *novo mundo* que emergiu do processo de globalização.

Na terceira parte deste trabalho, analisaremos a reforma educacional inserida neste contexto. A escola vai cumprir uma função estratégica neste ideário. O mito liberal da escola, ou seja, a crença na escolarização como promotora da ascensão social e na formação da personalidade democrática, ressurgiu com força neste cenário e atingiu o ápice de sua expressão ideológica. Não por acaso, nas décadas de 80 e 90 foram realizadas reformas curriculares em vários países, que tiveram como eixo a reformulação da concepção de conteúdo escolar. No caso do Brasil, presenciamos a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SECÃO CIRCULANTE

Capítulo III

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA “NOVA ORDEM”: A REFORMA CURRICULAR NA “ERA DA GLOBALIZAÇÃO”

No final da década de 80 e durante os anos 90, vários países promoveram reformas curriculares. O diagnóstico para que isto ocorresse foi praticamente o mesmo em todos os lugares: o currículo já não correspondia às necessidades da realidade que teria emergido com a chamada globalização econômica e cultural. A antiga formação para a produção padronizada em larga escala, que teria determinado um tipo de currículo que consagrou o saber de forma fragmentada, estaria incapacitada para responder às demandas geradas pela reestruturação produtiva, agravando o problema do desemprego. Por outro lado, a *consolidação de sistemas políticos democráticos*, seja pelo fim da Guerra Fria ou pela abertura de regimes autoritários que não eram socialistas, assim como a resolução de conflitos sociais que estariam enraizados na intolerância, dependeria do desenvolvimento de uma cultura política democrática que contemplasse a diversidade social. Assim, atribuiu-se à educação, através do estabelecimento de diretrizes curriculares, um duplo papel: a responsabilidade pela inserção econômica dos homens na “*nova estrutura produtiva*” e a formação de “*personalidades democráticas*” que aceitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidárias e solucionem pacificamente os conflitos sociais. O mito liberal da escola redentora ressurgiu com força em nosso tempo, com a “missão” de realizar o “ajuste social”.

3.1 AS ORIGENS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

No ano de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto apresentou a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de 1ª a 4ª séries e, em 1998, foi

apresentada a versão final dos PCNs para o ensino de 5ª a 8ª séries.¹⁵ Segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira (1996), a versão preliminar dos Parâmetros teve início antes da posse (do primeiro mandato) do atual Presidente da República. Já no final do ano de 1994, a futura equipe da Secretaria de Educação Fundamental do MEC teria promovido discussões entre estudiosos da educação brasileira e representantes de países que recentemente haviam realizado reformas curriculares, sobre a idéia de estabelecer um currículo nacional para o Brasil.

Paralelamente, encomendou-se à Fundação Carlos Chagas a análise das propostas curriculares dos estados brasileiros e dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, sob o pretexto de articular os esforços de reformulação dos currículos ocorridos nestes estados e municípios nos anos 80. Além disso, como justificativa para a elaboração dos PCNs, apresentou-se o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, tendo em vista “assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, e a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal nº 9.394/96) reafirmariam tal compromisso. Portanto, o currículo deveria ser composto por uma base comum e uma parte diversificada, visando a atender as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (BRASIL, 1996, Art.26)

No âmbito internacional, os ideólogos da nova proposta curricular buscaram legitimação na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, documento resultante da Conferência sobre Educação realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia. De acordo com Marília Fonseca, apesar da participação de 155 nações e 150 entidades não governamentais nesta Conferência, o Banco Mundial imprimiu a tônica do evento e colocou-se “como atual coordenador da cooperação técnica internacional de educação” (FONSECA, 1997, p.57-58). Assim, as políticas de ajuste estrutural de cunho neoliberal,

¹⁵ Iremos limitar a nossa análise sobre as atuais diretrizes curriculares ao ensino fundamental, em função de seu caráter obrigatório. Apesar disto, gostaríamos de registrar que nos parece que as diretrizes

como discutimos na segunda parte deste trabalho, impostas aos países periféricos pelo Banco Mundial e outras instituições financeiras, como condicionalidades¹⁶ para a realização de empréstimos, fizeram-se acompanhar de um receituário para a atual reforma educacional. Tal receituário privilegiou a educação básica; porém, devemos ressaltar que a educação básica é entendida de diferentes formas nos diversos países que fizeram-se representar neste encontro e a classificação deste tipo de ensino varia nos documentos do Banco Mundial.

A leitura de alguns dos objetivos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos esclarece quais seriam os conteúdos considerados relevantes para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, para que os indivíduos possam “funcionar de maneira efetiva na sociedade”:

“1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.” (DECLARAÇÃO MUNDIAL..., 1991, p.3)

curriculares para o ensino médio seguem os mesmos princípios dos PCNs.

¹⁶ Francis Mary Guimarães Nogueira esclarece que *condicionalidades* são as imposições do Banco Mundial de políticas econômicas para os países periféricos, vinculando a adoção de tais políticas à concessão de empréstimos. (NOGUEIRA, 1999)

Este mundo interdependente, que teria emergido com a chamada globalização econômica e cultural, estaria avançando rumo à distensão pacífica (fim da Guerra Fria) e para uma crescente cooperação entre as “nações”. Para isso, necessitaria da contribuição da educação para a construção de condições que permitissem aos indivíduos o progresso pessoal com consciência da sua responsabilidade social.

O Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, *Nossa Diversidade Criadora*, publicado em 1996, cuja elaboração foi solicitada pelas Nações Unidas e Unesco, em 1992, a um grupo independente de pensadores de diversas áreas do conhecimento, evidenciou como as diretrizes propostas para a reforma educacional se tornaram cada vez mais convergentes, como resultado de uma leitura do mundo que se tornou hegemônica nos anos 90. Apresentaremos, agora, as principais características desse ideário, contidas no Relatório citado.

Acredita-se que os conflitos liderados pelas potências mundiais, durante a Guerra Fria, “esconderam por muito tempo inúmeras reivindicações e tensões locais por causa da escassez de recursos ou da sua distribuição”. Com o fim da antiga ordem, os confrontos, antes latentes, produziram “novos confrontos entre comunidades étnicas, religiosas e nacionais”. Atualmente esses conflitos estariam ameaçando “a paz e a segurança, minando o crescimento econômico e a harmonia social, violando a dignidade inerente à pessoa humana, diminuindo a fé de cada sociedade em seu próprio patrimônio e ameaçando a diversidade das culturas, elemento vital para o bem-estar da humanidade”. (CUÉLLAR, 1997, p.13)

No entanto, tal diagnóstico vem acompanhado de previsões bastante otimistas: as teorias que concebiam o desenvolvimento de forma única e linear, teriam fracassado por não levarem em conta a diversidade cultural da humanidade. Assim:

“Temos um longo caminho pela frente. Ainda não aprendemos a respeitar plenamente o outro, a partilhar e a trabalhar em conjunto. Vivemos um período verdadeiramente excepcional da história, que exige soluções também excepcionais. O mundo, tal como o conhecemos, com todos os seus relacionamentos e interações, que tomamos como certos, está passando por uma profunda reavaliação e reconstrução.

São necessárias, nesse contexto, a imaginação, a inovação, a visão ampla e a criatividade. Novas parcerias internacionais e novas formas de interação constituem um ingrediente essencial para a criatividade na solução dos problemas. Trata-se de uma qualidade que requer a disposição de lidar abertamente com questões difíceis em vez de se ater a soluções convencionais. Isso exige mente e coração abertos, prontidão em buscar novas definições, capacidade de conciliar antigas oposições e de formular mentalmente novos tipos de mapas. Em última instância, será uma *atitude honesta de introspecção* que conduzirá à compreensão da experiência do outro. Essa compreensão levará a um futuro no qual *a busca da liberdade individual estará ligada de forma harmônica à necessidade de bem-estar coletivo*, no qual nossas prioridades incluirão a empatia e o respeito pelo largo espectro das diferenças humanas.” (grifos nossos) (Ibidem, p.17-18)

Para que as relações entre os povos se dêem dentro de um espírito de cooperação, seria necessário observar a existência, principalmente, de dois princípios: o pluralismo e o universalismo. O primeiro está relacionado ao reconhecimento da multiplicidade das visões de mundo, em função da pluralidade de culturas. Portanto, a tolerância e o respeito deveriam ser guias das relações humanas, nos âmbitos nacional e internacional, abrindo espaço para o diálogo e conciliando as diferenças com a construção de uma cidadania comum. O segundo está relacionado à necessidade da existência de uma ética universal, fundamentada sobretudo na idéia dos direitos humanos e responsabilidades. Tais princípios deveriam ser operacionalizados dentro de contextos democráticos, envolvendo a participação ativa de todos os membros da sociedade.

Os autores do Relatório em questão argumentam que a busca por uma ética, que possa orientar as relações humanas, não constitui uma novidade. A Comissão de Governabilidade Global já teria assinalado que

“... a eficácia (dessa ética) dependerá da capacidade dos indivíduos e dos governos de transcender os interesses estreitos e egoístas e de reconhecer que a adesão a um conjunto comum de direitos e responsabilidades é a melhor forma de servir aos interesses da humanidade”.(Ibidem, p.45)

A observância dos princípios discutidos possibilitariam ao indivíduo a inserção no panorama de transformações da atualidade, sem que perdesse a sua identidade e, ao mesmo tempo, participasse do desenvolvimento que deveria levar em conta não apenas o

aspecto econômico, mas principalmente as diferenças culturais dos diversos grupos humanos. A criatividade deveria ser estimulada, na busca de novos modos de vida em comum e novas formas de expressão, em um relacionamento dinâmico com a tradição.

Portanto:

“Este relatório é um apelo urgente pela mobilização democrática mais ampla. A pobreza, o desemprego, a fome, a ignorância, as doenças, a desnutrição e a exclusão são flagelos absolutos. Tais males são agravados por hábitos culturais que conduzem ao egoísmo estreito, ao preconceito e ao ódio irracional. São esses os obstáculos e as barreiras do caminho à nossa frente. Ao final do caminho, contudo, se formos capazes de produzir um equilíbrio entre informação, conhecimento e sabedoria, direitos e deveres, fins e meios, o que nos aguarda é nada menos do que um novo Renascimento - uma visão nova e criativa de um mundo melhor.” (Ibidem, p.28)

A Declaração de Jomtien também já havia realizado um diagnóstico sombrio da realidade, destacando como problemas o endividamento de muitos países, a estagnação econômica, o crescimento populacional, as desigualdades crescentes, a violência, a degradação do meio ambiente, entre outros. No entanto, curiosamente, os autores do documento assinalaram que estamos “às vésperas de um novo século carregado de esperanças e possibilidades”, ou seja, encontramos, aqui, os mesmos prognósticos otimistas que, posteriormente, foram apresentados em *Nossa Diversidade Criadora*.

Atribuímos esse fato ao então evidente fim do socialismo no chamado Segundo Mundo. O “inimigo” que apresentava uma alternativa de organização econômica e social estava “derrotado”. O impacto desse acontecimento pode ser avaliado pelo clima de desorientação que abateu-se sobre muitas pessoas, levando-as a aderir ao que chamamos de “pensamento único”. Muitas vezes repletas de “boas intenções”, fundamentavam as suas críticas à exclusão social no ideário liberal que, como assinalou Warde (1984), é o “solo ideológico de nossa época”. Tratava-se, desse momento em diante, de cultivar hábitos e atitudes que permitissem uma convivência social harmoniosa dentro de um único sistema: o capitalismo. Os mecanismos de funcionamento do sistema capitalista nunca são expostos nos documentos discutidos; mesmo quando alertam para a existência de

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

problemas sociais, apresentam, como meio para combatê-los, a reforma do comportamento, realizando uma inversão que denuncia o caráter ideológico de tais análises. Se nem a época de prosperidade, que sobreveio à Segunda Guerra Mundial, conseguiu deter a busca desenfreada pelo lucro e suas conseqüências sociais, por que apenas a “boa vontade” dos homens poderia fazê-lo agora?

No entanto, inúmeras vezes anunciam que os conteúdos valorativos e atitudinais, veiculados pela educação, possibilitariam o desenvolvimento efetivo, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade. A antiga idéia liberal que sustentou a construção do Estado de Bem-Estar-Social, a saber, a de que a desintegração social poderia ser detida pelo reconhecimento de valores universais que permitissem aos indivíduos viver com dignidade, e por atitudes solidárias que possibilitassem a construção de uma sociedade mais justa, ressurgem em todo o seu vigor e, desta vez, de forma totalmente subjetivista e voluntarista. O Estado não poderia, atualmente, de acordo com essa ótica, arcar sozinho com a responsabilidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Assim, o nono artigo da Declaração em questão assinala que:

“(…) será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.” (DECLARAÇÃO MUNDIAL...,1991, p.7)

De acordo com a ideologia neoliberal vigente, que delimitou o campo de atuação estatal, os autores da Declaração de Jomtien realizaram um apelo para a mobilização de recursos privados para a expansão e melhoria da educação básica, assinalando que ao Estado cabe um papel como o dos outros atores. Além disso, podemos verificar, na citação acima, que a educação seria a chave para o desenvolvimento. A consciência de cada um possibilitaria a concretização desse desenvolvimento, ou seja, permitiria que um pacto social fosse firmado para que os grupos excluídos não sofressem discriminação no “*acesso às oportunidades educacionais*”, objetivando a sua capacitação para atuar em um

mundo em constante transformação. Isto implicaria a necessidade de aprender a aprender, decorrendo daí a ênfase que o documento dá às abordagens ativas. Os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seguindo o mesmo raciocínio, argumentam que:

“a escola pode contrapor à satisfação individualista dos desejos a satisfação pessoal derivada da participação e da pertinência ao coletivo. Além do trabalho de ensino, o convívio na escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma ‘vida boa’. Assim, os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade e poderão integrá-los às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los.” (BRASIL, 1998 a, p.70)

O *Plano Decenal de Educação para Todos* reafirmou as diretrizes estabelecidas na Conferência de Jomtien. Após a realização de uma análise geral sobre a situação nacional, os autores do *Plano Decenal* concluíram que, além da necessidade de um profundo ajuste econômico e financeiro que permitisse uma nova forma de inserção do Brasil na ordem econômica internacional, seria imprescindível, para contemplar as mudanças no plano político, o desenvolvimento de valores e padrões de conduta voltados para o aperfeiçoamento democrático, tarefa para a qual os programas escolares estariam completamente despreparados, em função da sua “alienação”. O currículo deveria conter orientações para a formação de sujeitos que respeitem o pluralismo, tenham senso de tolerância, solidariedade e estejam predispostos à solução pacífica de conflitos. O exercício ativo, na escola, de tais habilidades sociais garantiria o estabelecimento de relações democráticas também na sociedade.

Segundo os autores do *Plano Decenal*, a educação deveria estar direcionada para o desenvolvimento de conteúdos que, no domínio cognitivo, incluam:

“...habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender.”

E, no domínio da sociabilidade,:

“...pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, senso de alteridade e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais.” (BRASIL, 1993, p.31)

Assim, imersos na lógica predominante na Conferência de Jomtien, e na leitura de mundo que tornou-se hegemônica nos anos 90, os autores do *Plano Decenal* não questionaram o papel ideológico da educação neste “*novo mundo globalizado*”.

A necessidade de promover a educação básica foi reafirmada na Conferência de Nova Delhi, realizada em 1993. Os nove países mais populosos do mundo, Brasil, México, Egito, Nigéria, Indonésia, China, Índia, Paquistão e Bangladesh, afirmaram na Declaração resultante deste Encontro que “a educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural”. Os participantes destacaram que, em seus respectivos países, o avanço quantitativo na oferta de oportunidades educacionais não havia sido acompanhado de um padrão que garantisse uma educação de qualidade, fato que teria comprometido o desenvolvimento. Assim, tal como nas conclusões da Conferência de Jomtien, defendem que:

“a educação é - e tem que ser responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas.”

Esta grande aliança social permitiria, dessa forma, a retomada do desenvolvimento através da promoção de oportunidades educacionais:

“os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao

meio ambiente - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural.”

Portanto, vários países “*intensificaram*” a meta de reformular os seus sistemas educacionais, com a finalidade de adequá-los às exigências impostas pela nova realidade que teria emergido nos últimos vinte anos. No entanto, devemos destacar que o processo de redemocratização, que atingiu muitos países a partir de meados dos anos 70, instituiu a crença em que as propostas para a reforma educacional contariam com ampla participação popular. O curso dos acontecimentos que tiveram lugar no final dos anos 80 e durante a década de 90 demonstraram o contrário: as diretrizes universais para a reforma educacional vão se tornando hegemônicas, já que tais propostas emergem no bojo do “pensamento único”. Esta situação pode ser verificada na experiência brasileira e espanhola, cujo modelo curricular inspirou os nossos Parâmetros.

3.2 A REFORMA EDUCACIONAL ESPANHOLA: UM NOVO MODELO?

O sistema educacional espanhol, herdado do período franquista, apresentava inúmeros problemas em 1982, ano em que se consolidou a transição democrática na Espanha, com a vitória eleitoral do Partido Socialista Operário Espanhol. A vitória do PSOE, por maioria absoluta, permitia a esse partido executar o seu programa eleitoral sem ter que recorrer a coalizões ou negociações com parlamentares representantes de outras forças políticas. Esse amplo apoio popular refletia a esperança de que o PSOE propusesse alternativas para a resolução dos problemas econômicos que afligiam o povo espanhol. (MILLARES, 1998)

O PSOE apresentava soluções reformistas dentro do capitalismo, fato que justifica o amplo apoio que obteve das classes médias, cientes da imagem moderada desse partido. Além disso, conquistou a juventude (a idade média da população na época era de vinte e sete anos) com a “promessa eleitoral de criar 800.000 postos de trabalho”, e obteve votos dos setores progressistas e intelectuais, “talvez levados pela síndrome do voto útil”, que,

até aquele momento, apoiavam o Partido Comunista Espanhol (MILLARES, 1998).

Ainda:

“Finalmente, o respaldo do mundo financeiro e empresarial ao PSOE constitui um poderoso fator para explicar a sua vitória. Os socialistas espanhóis, fortemente influenciados e financiados pelos socialdemocratas alemães, se ofereceram para uma melhor gestão do capitalismo espanhol, provavelmente mais racional, mas sem questionar suas bases econômicas. O mundo financeiro e empresarial não tinha nenhum motivo de alarme e a prática posterior do governo socialista afastaria qualquer dúvida a esse respeito.” (MILLARES, 1998, p.94; trad. por Rita de Cássia R. Barbosa)

As tentativas de solucionar os problemas referentes à questão educacional na Espanha não eram novidade. Em 1970, já havia sido promulgada a Lei Geral de Educação. Segundo Goikoetxea¹⁷, a L.G.E. teve um caráter progressista, em sua concepção, e pretendeu reformar integralmente o sistema educacional, para adequá-lo às novas necessidades culturais e do mundo do trabalho, na sociedade espanhola da época. No entanto, a intenção dessa Lei não teria correspondido à sua interpretação, e teria sido apenas um marco de caráter indicativo e de formulações gerais para mudanças que iam se realizando gradualmente.

Os anos 70 também presenciaram a articulação de estratégias dos movimentos de renovação pedagógica que, de forma independente, discutiram as necessidades de mudanças educacionais e organizaram Escolas de Verão. Tais movimentos aglutinaram parcelas do professorado que desejavam transformações no sistema educacional. A chegada do PSOE ao poder imprimiu uma nova direção a essas ações: muitos dos renovadores pertenciam a esse partido e a Reforma Educacional (cujas intenções já constavam no programa eleitoral do PSOE) adquiriu um caráter institucional. Assim, Benjamin Zufiaurre assinalou que, após o Primeiro Congresso de Movimentos de Renovação Pedagógica, patrocinado pelo M.E.C. e realizado na cidade de Barcelona, em dezembro de 1983, os movimentos vão:

¹⁷ Para realizarmos a nossa análise sobre a reforma educativa espanhola, nos apoiaremos principalmente nos estudos de Benjamin Zufiaurre Goikoetxea. Os interessados poderão encontrar tal análise no livro: *Proceso y Contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*, ICARIA Editorial, S.A, 1994.

“...optar por continuar em sua ação e evolução independente embora agora, de forma mais demarcada tanto a nível territorial como de grupos de trabalho. Em alguma medida, muitos (as) membros desses Movimentos se envolveram na Reforma e, em consequência, vem a ser menos as pessoas e os grupos que trabalhem pela inovação de forma independente. Os encargos da Renovação também se iriam reduzir. Já não se trata de organizar reciclagem, agora institucional, mas de aportar iniciativas em torno da Reforma e, de envolver-se em uma linha de análise sobre a Reforma e igualmente na elaboração de estratégias e de encontros de reflexão conjuntos inter-movimentos.” (GOIKOETXEA, 1994, p.37; trad. por Rita de Cássia R. Barbosa)

O PSOE dizia pretender construir um sistema educativo mais eqüitativo e de maior qualidade. Para tanto, entre suas metas para a Reforma Educacional estava a formação polivalente e integral dos alunos através do estabelecimento de vínculos entre teoria e prática, escola e vida, ensino e meio, para a construção de uma visão de conjunto e crítica da realidade. Goikoetxea divide a Reforma em quatro fases: a primeira, chamada de reforma processual aberta, 1982-1987, teria sido humanista em sua definição de intenções, porém tecnicista e formalista, tanto em seus objetivos quanto em suas propostas de ação e validação. Segundo o autor em questão, apesar da presença de pessoas conscientes, integrantes da Renovação, nos grupos de trabalho que elaboravam hipóteses prévias para fases distintas de aplicação das propostas educativas, evidenciava-se um afastamento da realidade escolar e, paulatinamente, o crescimento dos corpos Técnicos de Programas. Assim, muitas vezes as fases de preexperimentação, experimentação e generalização das experiências foram comprometidas por interesses nada inovadores.

A segunda fase, chamada de Reforma Curricular, teria explicitado a tecnocratização na condução do processo. Especialistas definiram, então, um Desenho Curricular Básico, experimentado anteriormente pela Catalunha, que contribuiu para que o Estado definisse a sua proposta para a educação não universitária e estabelecesse mínimos obrigatórios para todo o território espanhol, a serem interpretados e negociados com as Comunidades Autônomas. Os centros educativos e os professores também deveriam elaborar suas propostas curriculares.

O atraso na concretização das diretrizes estabelecidas nesta segunda etapa, em função de greves do professorado de 1987-88, e a mudança do titular do Ministério da Educação (Solana substituiu Maravall), introduziu a terceira fase da Reforma, caracterizada pelo surgimento do Livro Branco e dos DCBs, em 1989. Apesar desta fase não significar uma ruptura com o momento anterior, as declarações do novo Ministro teriam evidenciado a redução dos objetivos iniciais da Reforma. A intenção de adaptar o sistema educacional “às necessidades de modernização, integração na Europa, dignificação do ensino profissional e prolongação da escolarização” aparecem como a principal tônica na condução da Reforma Educativa. A quarta fase, em andamento, marcada por um modelo de “competências” para a formação profissional, estaria inaugurando uma fase de verdadeira contrarreforma.

É importante destacar que:

“A Reforma Educativa iniciada no Estado Espanhol a partir de 1982 pretendia então, e ainda hoje doze anos mais tarde, adaptar o SE à sociedade moderna. E isto é dizer que respondia e responde à necessidade de corrigir as áreas disfuncionais do SE em relação às demandas socio-político-produtivas, na crença de que a transformação da escola poderá fazer com que esta responda melhor a essas necessidades. Tanto é assim que a Administração veio a desempenhar o papel central na ponderação dos fatores que tinham que conjugar (as necessidades do Sistema Produtivo, a situação de cada grupo na hierarquia social e as necessidades de desenvolvimento pessoal), pelo que a ideologia do Estado veio incidir notavelmente nesta Reforma.” (GOIKOETXEA, 1994, p.46; trad. por Rita de Cássia R. Barbosa)

Dessa forma, o debate amplo e democrático sobre a Reforma, prometido em 1982 e em ocasiões posteriores, nunca teria acontecido; resumiu-se em escassas opiniões de grupos e avaliações parciais de profissionais envolvidos no processo. Benjamin Zufiaurre assinala que, para realizar a Reforma, tanto o M.E.C. quanto as Comunidades Autônomas vêm recorrendo às experiências educativas de outros países, devidamente validadas pela OCDE, com melhores ou piores resultados em seus países de origem. Portanto, imperou a diretriz dedutiva, ou seja, a Reforma foi realizada de “cima para baixo”, ao invés da análise

das deficiências específicas do SE espanhol e da valorização das opiniões de profissionais que não participaram da elaboração das estratégias oficiais.

Como assinalou Perry Anderson (1996), o governo de Felipe González, eleito em 1982, nunca realizou uma política keynesiana ou redistributiva, apesar de suas promessas; ao contrário, favoreceu a privatização e o capital financeiro e não recuou nem quando o desemprego na Espanha atingiu índices alarmantes para a Europa. A desregulamentação dos mercados financeiros, a partir do colapso do tratado de Bretton Woods, e a mobilidade do capital financeiro de tipo especulativo, que posteriormente se constituiu numa das características da chamada globalização econômica, contribuiu para a construção ideológica de um determinismo econômico que reduz a importância do político. Os governos nacionais teriam a sua capacidade de atuação limitada pelas forças econômicas transnacionais. Este discurso tem justificado, tal como foi o caso da Espanha, políticas públicas que, apesar de impopulares, são apresentadas como fundamentais para enfrentar a competitividade global. Ora, a condução da Reforma Educacional pelo PSOE não pode ser entendida fora deste contexto, pois ela é o resultado desta leitura de mundo.

3.3 A CONSTRUÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Durante o ano de 1995, constituiu-se uma equipe restrita de professores, ligados a uma pequena escola privada da cidade de São Paulo, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares do Brasil. Foi indicado para consultor deste projeto o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, que esteve envolvido na reforma educativa da Espanha, mais especificamente, na construção da proposta curricular espanhola.

Apesar de uma das justificativas para a elaboração dos PCNs ser a tentativa de articular as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, como já registramos no início da terceira parte deste trabalho, a primeira versão desses

documentos foi apresentada, em sessão realizada em dezembro de 1995, simultaneamente aos resultados da pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas. Este fato demonstrou a preferência do Ministério da Educação por uma diretriz dedutiva para a reforma educacional, ou seja, as principais orientações para a construção do projeto curricular não dependiam dos resultados da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas. Luiz Antônio Cunha escreveu sobre a sessão na qual estes acontecimentos tiveram lugar:

“Em vez de se partir das propostas curriculares existentes para se chegar aos PCN, o que se fez foi apresentar aos estupefactos assistentes os parâmetros já elaborados. Esse procedimento insólito serviu para desestimular docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos, quando solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental. Parece que, mais uma vez, a administração pública tem da pesquisa uma visão apenas justificatória das opções já tomadas pelos dirigentes, quando não de algo apresentado tão-somente para efeito propagandístico.”
(CUNHA, 1996, p.61)

De fato, a legitimação dos documentos foi realizada através da solicitação e elaboração de muitos pareceres, institucionais e individuais, emitidos sobre a versão preliminar dos PCNs para a Secretaria do Ensino Fundamental. No entanto, a segunda versão dos Parâmetros, de agosto de 1996, assim como a versão final, do ano de 1997, não sofreram alterações substanciais em relação à concepção inicial do projeto curricular. Registre-se ainda que os documentos elaborados para 3º e 4º ciclos, ou seja, para o nível da 5ª a 8ª série, que tiveram sua versão final em 1998, mantiveram as diretrizes estabelecidas para 1º e 2º ciclos, de 1ª a 4ª série.

As concepções que orientaram a elaboração da proposta curricular brasileira podem ser facilmente identificadas no desenho curricular espanhol. De acordo com a leitura de mundo que já discutimos, a proposta curricular espanhola e posteriormente os PCNs, partiram do princípio de que os conteúdos de ordem cognitiva veiculados pela escola - de forma fragmentada, em razão da especialização do conhecimento de cada área - não seriam suficientes para atender às demandas da atualidade em relação ao perfil ideal

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

do novo homem, para que este homem pudesse inserir-se no mundo do trabalho, exercer a sua cidadania e participar na construção do bem comum. A educação deveria voltar-se, a partir de então, para a formação integral dos alunos.

Foi, assim, proposta a ampliação da concepção de conteúdo escolar, que deveria agora incorporar o ensino de hábitos, atitudes, valores, normas e procedimentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento e socialização dos alunos. César Coll considera que a reformulação do conceito de conteúdo “pressupõe aceitar até as suas últimas conseqüências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos alunos pode e deve ser ensinado pelos professores.” (COLL et al., 1998, p.15)

Além disso, o currículo deveria contemplar a discussão de “temas sociais urgentes”, que foram chamados de “transversais”, como forma de abordar a problemática social em toda a sua complexidade, sob a alegação de que estes estudos ficaram restritos, anteriormente, às abordagens unilaterais e parciais das áreas tradicionais do conhecimento. De agora em diante, esses temas deveriam ser trabalhados em uma abordagem integrada, explícita e sistemática a partir das áreas convencionais do conhecimento, através da seleção de conteúdos que permitissem a concretização dos objetivos estabelecidos para os mesmos.

Os Parâmetros encontram-se divididos da seguinte forma: um documento introdutório, que justifica a sua elaboração e apresenta as suas principais orientações; um documento que apresenta os temas transversais e discute a sua importância para a ação transformadora na realidade; os temas transversais propriamente ditos, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo (3º e 4º ciclos); e, por fim, os documentos que abordam as diferentes áreas do conhecimento.

Conforme já dissemos, os PCNs não podem ser entendidos fora do contexto das discussões internacionais que assinalaram “a necessidade e a urgência da reforma educativa, para o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das sociedades”. A própria leitura do documento introdutório é esclarecedora nesse sentido. Ao apresentarem trechos de documentos de órgãos internacionais, que realizaram reflexões sobre a atual situação

do mundo e o “novo” papel destinado à educação, os autores dos PCNs demonstraram a convergência de suas idéias com tais análises. Dessa forma, os diagnósticos sombrios sobre a realidade atual foram retomados, ou seja, o crescimento das desigualdades, a miséria extrema, a degradação do meio ambiente, as tensões que “continuam a explodir” apesar do fim da Guerra Fria, entre outros problemas, para em seguida concluir que é “preciso aprendermos a viver juntos no planeta”, num contexto “marcado pela interdependência crescente entre os povos”. (BRASIL, 1998 b, p.15)

Portanto, citam algumas “tensões” consideradas centrais nas análises destes documentos e que, por isso, mereceriam ser analisadas. É importante registrar que as “tensões” mencionadas podem ser encontradas no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”, iniciado em 1993 e concluído em 1996, mais conhecido como Relatório Jacques Delors. Pela apresentação dos Parâmetros, ainda no documento introdutório, seriam:

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

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

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

A tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável: num contexto em que uma imensa quantidade de informações e de emoções atuam sem cessar, faltam espaços para maior reflexão sobre os problemas e suas soluções; privilegiam-se

opiniões, respostas e soluções rápidas, muito embora, para muitos problemas sejam necessárias estratégias pacientes e negociadas. Tal é o caso das políticas para a educação.

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

Em resumo, deve-se obedecer ao princípio do pluralismo e do universalismo, no que se refere à construção de uma ética comum, que possa nortear as ações humanas, valorizando a diversidade, a cooperação entre os povos e grupos sociais, a solidariedade, a utilização do diálogo na resolução de conflitos, mesmo quando os problemas “exigirem soluções de longo prazo”, e o domínio das novas tecnologias não deve implicar em uma recusa da cultura local. Dessa forma, o indivíduo poderia inserir-se em um mundo em transformação sem perder a sua identidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a integração da humanidade, do local para o global. O Relatório Jacques Delors aponta que:

“A educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.

(...)

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica.” (DELORS, 1999, p.16)

Ainda de acordo com as orientações contidas no relatório em questão, os autores dos Parâmetros dizem que a educação deveria estar fundada em quatro pilares, ao longo da vida:

“- **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

- **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.”
(BRASIL, 1998 b, p.17)

No diagnóstico realizado sobre a situação atual do Brasil e, em especial, sobre a educação nacional, os autores dos PCNs constataram que “em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência”. Assim, caminhando a passos lentos, o sistema educacional não estaria contribuindo, de forma efetiva, na luta contra a desigualdade, a destruição do meio ambiente, a miséria, a baixa qualidade de vida, a violência, entre outras questões, apesar das “rápidas transformações econômicas e tecnológicas” vividas em nosso país. (Ibidem, p.19)

“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.” (Ibidem, p.21)

Apesar de ressaltarem que a educação escolar não pode ser encarada como o fator “preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se a sua importância na construção da democracia” (Ibidem, p.42), acabam enfatizando as causas intra-escolares para abordar os problemas enfrentados pelas mesmas. A escola é apresentada, como Luiz Antônio Cunha (1996) assinalou, como socialmente onipotente. Vejamos:

atribuem à incapacidade da escola, de não reconhecer a diversidade da sua demanda, o problema da não permanência dos alunos nas mesmas; julgam que a ineficiência do ensino, por transmitir conhecimentos que, alegam, não eram socialmente relevantes, impediu que os alunos compreendessem as mudanças à sua volta e que pudessem “interpretar a massa de informações com que se deparavam diariamente” (BRASIL, 1998b, p.36); as escolas não teriam conseguido construir um espaço de convivência social harmonioso, impossibilitando o estabelecimento de relações democráticas e, ainda, os jovens não teriam sido preparados para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho, agravando a questão do desemprego.

As soluções apresentadas para a realização do “ajuste social” reiteram a “concepção da escola onipotente”: considerou-se que à expansão de vagas do sistema educacional não correspondeu a oferta de uma escola de qualidade. Os Parâmetros seriam um dos compromissos da atual política educacional brasileira, voltada para a “qualidade do ensino e da aprendizagem”. Ora, os PCNs apresentam a ampliação da concepção de conteúdo escolar, como uma das maiores inovações no estabelecimento das diretrizes curriculares, conforme já discutimos. A ênfase na incorporação de hábitos, atitudes e valores, na proposta curricular, reflete a crença de que a construção de uma sociedade mais justa poderia ser concretizada através da formação ideal dos cidadãos:

“Situada fora da sociedade, a escola seria uma espécie de antecipação das relações sociais que se pretende generalizar naquela. Na escola cada aluno aprenderia ‘a respeitar e ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir com obrigações’. *Saindo da escola e entrando na sociedade*, cada aluno - esse agente individual de mudança- desenvolveria um diálogo competente com a mesma sociedade, de onde emanaria um efeito difusor no exercício da cidadania democrática.” (CUNHA, 1996, p.65)

Apesar desse diagnóstico ser arrefecido, algumas vezes, com o reconhecimento de causas extra-escolares que influem na problemática da educação no Brasil, concordamos com Cunha no sentido de que o raciocínio conduzido pela crença na escola onipotente é o eixo central do texto. Os Parâmetros Curriculares assinalam que:

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL...
SEÇÃO CIRCULANTE

“A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não como uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis.” (BRASIL, 1998b, p.16).

No entanto, essa proposição tem raízes mais profundas; mesmo se relativizarmos o papel atribuído à escola, não escapamos de uma concepção igualmente onipotente que tem dominado o cenário nas discussões internacionais sobre os atuais problemas do mundo e as alternativas para resolvê-los: o mito de que a educação (em geral) é o instrumento proeminente da resolução dos conflitos sociais, através da reforma do comportamento. Tal assertiva foi amplamente defendida pela ideologia liberal, ao longo de sua história e rearticulações, preocupada em manter a integração social através do estabelecimento de uma determinada moral secular.

Ao contrário do que muitos professores foram levados a acreditar, o ensino de hábitos, atitudes e valores não é uma novidade, como já tivemos a oportunidade de perceber. A história sem sujeito, característica do pensamento liberal, que subordina as relações estabelecidas entre os homens a uma realidade que fatalmente se impõe, já fazia com que os adeptos do planejamento moderado julgassem necessário reeducar a mente dos homens, para que esses estivessem propensos a adotar atitudes condizentes, na época, com as exigências da “nova realidade” que, como já enfatizamos, estaria em constante transformação.

Nesse sentido, a idéia de uma sociedade dinâmica, em constante transformação, que determinava o ritmo da mudança independente da ação humana, ocultou dos homens que o curso do processo histórico poderia ser determinado por eles mesmos. O risco crescente de que a classe trabalhadora subvertesse a “ordem” estabelecida, impunha como prioridade a discussão de como manter a coesão social. Enquanto Dewey e Mannheim atribuíram a tarefa de realizar o “ajuste social” à educação, sendo essa concebida de forma

ampla, Kilpatrick privilegiava o sistema escolar para a realização de tal empreitada, em um tempo em que foi possível otimizar a distribuição de recursos para “minimizar” as desigualdades sociais.

Os Parâmetros necessariamente tinham que considerar a educação (principalmente a escolar) como onipotente: não existem condições concretas para a realização de um pacto social, tal como foi possível após a Segunda Guerra Mundial, em função da atual rearticulação do capitalismo, que possibilita reformas econômicas que privilegiam a racionalidade individualista. Portanto, a disposição para a realização do bem comum só poderia derivar dos indivíduos em uma situação idealizada. Dessa forma, caberia à escola:

“A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, (...) potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental.” (BRASIL, 1998 b, p.73)

Dessa forma, propõe-se como eixo da prática educativa, “a formação de um cidadão autônomo e participativo”. Atribui-se uma importância fundamental ao desenvolvimento da autonomia, moral e intelectual, para que os alunos possam, gradativamente, tomar decisões com segurança. Do mesmo modo, seria essencial o estabelecimento de relações na escola que propiciassem a interação e a cooperação, ou seja:

“...situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade.” (Ibidem, p.91)

Como já dizia Kilpatrick:

“De fato, só quando o professor chega a criar disposição favorável entre os alunos, é que, geralmente, pode esperar êxito. As melhores condições para o aprendizado apresentam-se quando o professor e os alunos cooperam com a mesma intenção e quando a colaboração e o esforço são julgados pela maneira por que apareceu, na vida coletiva, em vez de o serem pela influência de qualquer palavra de autoridade externa. Dessa forma, o professor aproveitará todas as oportunidades nas quais os alunos possam aumentar a prática salutar dos predicados desejáveis. Se eles devem adquirir o senso da responsabilidade, precisam praticar a responsabilidade, com o desejo de serem bem sucedidos nessa prática. Se isso for feito, com intenção bastante forte e prática variada, com sucesso razoável (*nada é tão bem sucedido como o próprio sucesso e, afinal, nada o substitui*), então os alunos irão adquirir - cada um de acordo com a própria disposição e experiência - senso crescente de responsabilidade. Respeitadas essas condições, os bons resultados se apresentarão. A situação social é, desse modo, a condição necessária para a aquisição de bons hábitos sociais.” (KILPATRICK, 1978, p.70)

Para o combate “eficaz” dos problemas sociais, os PCNs incorporaram os temas transversais, presentes também na proposta curricular da Espanha. A educação comprometida com a cidadania deveria pautar-se na discussão de temas que contemplassem as questões sociais mais urgentes, ou seja, aquelas “que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida”. O elemento central desse trabalho seria a reflexão ética:

“A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde.”

E ainda:

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

trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos.” (BRASIL, 1998 a, p.25-26)

Portanto, a reflexão ética, articulada aos Direitos Humanos, que deriva da consciência individual, se transformou na principal instância normatizadora das relações humanas, isto é, passou a ser o elemento determinante na promoção da inserção social, através da compreensão solidária do outro, e o ambiente escolar foi considerado o local ideal para aprender a praticá-la:

“As diferenças de valores, atitudes, culturas, projetos, que podem ser identificadas nos mais diversos assuntos tratados e nas mais diferentes situações vividas na escola, constituem-se fortes referenciais nos quais cada um pode se reconhecer, distinguindo-se dos outros, reconhecendo-os como diferentes e reconhecendo-se diferente. As diferenças representam a possibilidade de se enxergar no outro e poder dizer com clareza, ainda que provisória, ‘sou assim, sinto assim, manifesto meus sentimentos assim, penso assim; ele é diferente de mim e pensa de outro modo, sente e manifesta seus sentimentos de outro modo. É diferente de mim e é semelhante porque embora eu sinta e pense diferente dele, poderia sentir e pensar da mesma forma, portanto posso me reconhecer na sua diferença’.

O convívio com a diferença é importante para a percepção de que ser diferente não é problema, é peculiaridade da espécie humana. Esse convívio também contribui para a percepção de que não é necessário ser sempre do mesmo modo: as pessoas mudam, constroem novos valores, assumem novas atitudes e desenvolvem novas relações. Ampliar esse espaço, ultrapassando os muros escolares, o bairro, a cidade, possibilita a visualização das multiplicidades de ser e estar, ampliando as alternativas para identificação e elaboração de projetos de vida.” (BRASIL, 1998 b, p.128)

Da mesma forma, para contemplar a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho, seria necessário que a escola não se limitasse ao seu antigo papel de formar os alunos para as “especializações tradicionais”. Em função da reestruturação produtiva, as relações entre conhecimento e trabalho teriam se alterado. O “novo tempo” estaria exigindo “capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima ‘aprender a aprender’ parece se impor à máxima ‘aprender determinados conteúdos’” (Ibidem, p.44).

Assim:

“Isso significa novas demandas para a educação básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo favoreçam o aprendizado de que o processo de aprender é permanente. Para tanto, é necessária a utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.

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

Essas propostas são semelhantes aos conteúdos e as metodologias do currículo simbólico analítico, proposto por Robert Reich (1994), com a intenção de conter o crescimento da desigualdade social nos Estados Unidos. Reich argumenta que seria fundamental que os indivíduos tivessem acesso às oportunidades educativas que estivessem comprometidas com a qualidade do ensino e da aprendizagem, para atender às demandas atuais do sistema produtivo. Para o autor em questão, cada país deveria capacitar os seus cidadãos a lidar com os desafios impostos pelo mercado mundial. Estes desafios seriam relativos não só à capacidade dos indivíduos de agregar valor, pelas suas aptidões e conhecimentos, à economia global, mas também à sua predisposição a manter a coesão social, construindo novos laços de solidariedade que superassem os antigos pactos, orientados pela existência de objetivos econômicos nacionais. Esses novos laços sociais poderiam ser construídos através da reflexão ética, ou seja, da recusa de comportamentos egoístas e oportunistas.

Também não é um acaso o fato da dimensão ética estar fortemente presente nos Parâmetros Curriculares do Brasil. Como já tivemos a oportunidade de perceber, o desenvolvimento da capacidade ética é indicado para a resolução dos graves problemas sociais da nossa época, como uma terapêutica universal, e no ideário do “pensamento único”, somente através da aquisição dessa capacidade a desintegração social poderia ser

evitada. Enquanto as antigas teorias do desenvolvimento secundarizaram as contradições entre as classes sociais, em nome de uma aliança para desenvolver o capitalismo que, supostamente, traria benefícios gerais, a reflexão ética é, atualmente, a força motriz do “desenvolvimento humano”¹⁸. Os princípios básicos desse desenvolvimento, o respeito e a tolerância, traduzidos em uma atitude positiva frente ao “outro”, garantiriam a liberdade cultural de cada povo, o acesso ao “bem comum universal”, e os direitos dos indivíduos. Mais uma vez os interesses contraditórios das diferentes classes sociais são eliminados. Os conflitos sociais não seriam determinados pelo modo-de-produção capitalista, e sim pela falta de reconhecimento da diversidade dos povos que, por sua vez, teria forjado teorias que concebiam o desenvolvimento em termos estritamente econômicos e homogeneizavam culturas diferentes, fato que teria resultado no fracasso das tentativas de “modernização” dos países, expresso em atitudes de intolerância.

Durante a segunda fase do pensamento liberal, como argumentou Warde (1984), o individualismo possessivo foi aparentemente neutralizado pela assimilação do indivíduo aos “entes coletivos”, através do reconhecimento legal dos sindicatos, partidos, associações, etc. A criação de canais “legítimos” permitiam a expressão das insatisfações dentro do aparato jurídico destinado a manter a estabilidade social. Atualmente, a liberdade cultural é concebida, “ao contrário da individual”, como:

¹⁸ “O desenvolvimento humano, tal como definido anteriormente, refere-se ao indivíduo considerado, ao mesmo tempo, objetivo último do desenvolvimento e um dos seus mais importantes instrumentos e meios. Com efeito, uma força de trabalho ativa, competente, educada, bem nutrida, saudável e motivada constitui o recurso mais produtivo de uma sociedade. Todavia, as pessoas não são simples átomos independentes, elas trabalham juntas, cooperam e competem, interagindo de diversas formas. É justamente a cultura que as conecta entre si, tornando possível o desenvolvimento de cada indivíduo. Da mesma forma, é também a cultura que define como as pessoas se relacionam com a natureza e com o meio ambiente físico, com a Terra e com o cosmos, e como expressam suas atitudes e suas opiniões sobre as formas de vida animal e vegetal. Nesse sentido, todas as formas de desenvolvimento - incluindo o desenvolvimento humano - são determinadas, em última análise, pelos fatores culturais. Dessa perspectiva, não faz sentido falar de ‘relação entre cultura e desenvolvimento’, como se se tratasse de dois conceitos estanques, já que o desenvolvimento e a economia fazem parte - ou são um aspecto - da própria cultura de um povo. Cultura, pois, não significa apenas um elemento do progresso material: ela é a finalidade última do ‘desenvolvimento’ definido como florescimento da existência humana em seu conjunto e em todas as suas formas.” (CUÉLLAR, 1997, p.33).

“...uma liberdade coletiva; compreende o direito de um grupo de pessoas de adotar o modo de vida de sua preferência. A liberdade cultural garante a liberdade em seu conjunto; protege não apenas o grupo como também os direitos de cada um de seus membros. Ao proteger modos alternativos de vida, a liberdade cultural incentiva a experimentação, a diversidade, a imaginação e a criatividade. A criatividade cultural nos deixa livres para satisfazer uma de nossas necessidades mais fundamentais, que é a de definir nossas próprias necessidades. Ora, tal necessidade está sendo ameaçada tanto por pressões mundiais quanto pela indiferença mundial.” (CUÉLLAR, 1997, p.22)

Ao Estado caberia o papel de promover políticas que se assentassem sobre a liberdade cultural. Nesse quadro, a educação é concebida como fator de coesão social, desde que tenha como princípio o respeito à diversidade e à especificidade dos homens. Verificamos neste estudo, que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão repletos de objetivos que buscam promover a coesão para a estabilidade social. O documento introdutório e a apresentação dos temas transversais contêm mais objetivos morais do que cognitivos, que apagam as contradições sociais e estabelecem os rumos que “possibilitariam” a construção da sociedade inclusiva. Esses objetivos agrupam-se sob a capa da ética, em uma tentativa de desvincular o seu significado da antiga Educação Moral e Cívica, que ocupava esse papel.

Porém, é bom destacar que a antiga educação cívica fez parte de um momento histórico em que foi possível e necessário ampliar a concepção de cidadania. O indivíduo foi convertido a cidadão universal, sob a proteção do aparato jurídico do Estado, através da ampliação dos direitos políticos e sociais, respectivamente nos séculos XIX e XX, simultaneamente ao fortalecimento da idéia de Estado/Nação. Tal movimento foi necessário para desarticular as lutas da classe operária e combater o socialismo no plano ideológico. Atualmente, presenciamos a retração do Estado no papel de regulador das relações sociais. Assim, a ética tornou-se o elemento fundamental para realizar a coesão social. As atuais condições históricas permitiram que a apologia do pacto social fosse feita, principalmente, pela conclamação da boa vontade dos indivíduos.

A antiga bandeira da escola pública, universal e gratuita foi relegada, em nome da qualidade do ensino. No entanto, a função da escola de “corrigir” as disparidades da

sociedade contemporânea continua na ordem do dia, apresentando uma visão otimista do desenvolvimento humano e neutralizando as tensões sociais. Para isso, seria necessário que ocorresse a introjeção de regras que permitissem a convivência pacífica e solidária. Para Mirian Warde, “a moral é a ‘conversão íntima’ da ideologia dominante”. (WARDE, 1984, p.149)

Os PCNs consideram ainda que cidadania já foi ampliada. O problema seria que os indivíduos não estariam utilizando os canais competentes para manifestar as suas insatisfações. Cabe à educação a construção do cidadão ativo, conhecedor de seus direitos e deveres. A falta de consciência desses direitos é o que impediria que eles fossem efetivados de fato. Em consequência, produzem uma visão utilitarista do conhecimento, no sentido de estabelecerem um vínculo direto (e restrito) entre o conteúdo escolar e a prática imediata, em grande parte circunscrita ao aparato legal existente.

Por fim, gostaríamos de lembrar que, se para os liberais escolanovistas a educação deveria ser neutra, atualmente acredita-se que toda educação é política. No entanto, a ação educativa deve respeitar a multiplicidade de visões possíveis sobre um mesmo fato e as posições assumidas pelo educando nesse processo. Sob a aparência democrática, deslocou-se o foco da pretensa neutralidade.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SECÇÃO CIRCULANT

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tivemos a pretensão de realizar uma análise exaustiva sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Interessava-nos muito mais identificar as matrizes das concepções que eles veiculam e sua articulação com a atual ordem econômica. As mudanças decorrentes da reforma educacional têm gerado muita ansiedade entre o professorado; um sentimento de estar “ultrapassado” diante das exigências do “novo mundo”. A atualização constante aparece como condição do sucesso profissional, assim como saber trabalhar em grupo, ultrapassar as fronteiras da especialização, ser autônomo, tolerante e solidário. As mesmas competências são solicitadas do alunado.

Além de contribuírem para o “progresso” pessoal, esses atributos seriam essenciais para a construção da sociedade inclusiva. A questão da inclusão está sendo amplamente discutida nas escolas. O mito liberal da educação, ou seja, o papel destinado à educação na promoção do bem-estar individual e geral, nunca esteve tão forte. Muitas escolas, bem intencionadas, já assumiram a responsabilidade de promover a inserção social. Como escreveu Cunha, na apresentação de seu livro *Educação e desenvolvimento social no Brasil*:

“Este livro é dedicado aos milhares de brasileiros que, generosamente, acreditam ser a educação escolar o caminho para a construção de uma sociedade aberta. Pensando assim e agindo conforme, eles rejeitam (implícita ou explicitamente) as condições de vida existentes. Mas, ao pretenderem transformá-las pela educação escolar, alimentam as ideologias que amparam e dissimulam as mesmas condições de vida que rejeitam. Reforçam, então, paradoxalmente, aquilo que desejam enfraquecer. Ao dedicar-lhes este livro estamos reconhecendo a procedência das suas críticas, conscientes ou não, e manifestando nosso respeito pela motivação que os anima, embora nosso intuito seja o de chamar a atenção para as contradições possivelmente existentes entre suas práticas e intenções.” (CUNHA, 1975, p.7)

Tentamos demonstrar como a sobrevivência desse mito oculta o verdadeiro caráter dos conflitos existentes entre as classes sociais, deslocando as origens econômicas das

diferenças produzidas pelo modo de produção capitalista para justificar essas diferenças através de fatores culturais. Da mesma forma, presenciamos a conclamação dos homens para que estabeleçam um pacto mundial que permita que os povos se realizem na riqueza da sua própria cultura. À educação caberia o papel de integração, através do estabelecimento de uma moral secular, atualmente, a ética.

Verificamos também que esses elementos não constituem uma novidade no pensamento liberal: o liberalismo teve que construir uma moral secular que desempenhasse a função de integração social, papel ocupado pela religião na antiga ordem. A estabilidade social depende da assimilação de determinados valores impostos pela burguesia como universais. Em um primeiro momento, as condições históricas exigiram a presença do Estado como regulador das relações sociais. A ameaça, representada pelo avanço do proletariado, fez com que a ideologia liberal sofresse rearticulações que permitiram a manutenção do seu caráter universal perante as demandas da classe trabalhadora. Entre essas alterações modificou-se o papel atribuído ao Estado ao longo da história do modo de produção capitalista.

A ampliação do conceito de cidadania, da extensão do voto aos não proprietários durante o século XIX aos direitos sociais durante o século XX, possibilitou a crença na construção da sociedade inclusiva. Atualmente, presenciamos a retração das antigas funções atribuídas ao Estado. O fim do chamado socialismo real e as atuais formas de reprodução do capital evidenciaram os amplos contingentes humanos abandonados a própria sorte. Chegamos no final do século XX presenciando a exacerbação do indivíduo.

A reforma educacional espanhola e a brasileira privilegiaram os objetivos morais em detrimento dos cognitivos. Pensaram ser suficiente ampliar o conceito de conteúdo escolar, incorporando hábitos, atitudes, procedimentos, etc, para a formação de um “novo homem”, que pudesse exercer os seus direitos de cidadão de forma ativa e solidária. A ética seria o fio condutor das ações humanas.

Pensamos que essa proposta alimenta uma nova rearticulação da ideologia liberal. Perpetua a crença no poder transformador da escola, ao mesmo tempo em que permite a

manutenção do capitalismo. Alimenta a ilusão de que as mudanças são possíveis dentro da estrutura econômica vigente. Portanto, ao contrário do que foi propagado, a nossa época não presenciou o fim das ideologias e sim o seu reforço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDERSON, Perry. *O fim da história: de Hegel à Fukuyama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- _____. "Balanço do neoliberalismo". In: SADER, E; GENTILI, P. (orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. RJ: Paz e Terra, 1996, 3ª edição.
- APPLE, W. Michael - *Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora*, Vozes, Petrópolis, RJ, 1997.
- BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e Democracia*; tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL., MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993.
- _____, _____. Lei nº 9.394, de 20/12/96. (LDB). In: SAVIANI, Demerval *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).
- _____, _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. - Brasília: MEC/SEF, 1998a
- _____, _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. - Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRIDGES, William - *Mudanças nas relações de trabalho - job shift - Como ser bem-sucedido em um mundo sem empregos*. Tradução de José Carlos Barbosa dos Santos; revisão técnica Vick Block. São Paulo: Makron Books, 1995.
- BUCHANAN, James M. & Tullock G. - *El cálculo del consenso - fundamentos lógicos de la democracia constitucional*, ESPASA-CALPE S.A., Madrid, 1980.
- BUCHANAN, James M. - *Liberty, market and state - Political economy in the 1980s*, Wheatsheaf Books Ltd-1971-SUSSEX.

BUCHANAN, James M. - *The economics and the ethics of constitutional order*, University of Michigan Press - 1991 - Ann Arbor.

BUSQUETS Maria Dolors, CAINZOS Manuel, FERNÁNDEZ Teresa, LEAL Aurora, MORENO Montserrat, SASTRE Genoveva. *Temas Transversais em Educação - bases para uma formação integral*. 2ª edição, Editora Ática, 1998.

CANO, Wilson. "Notas sobre o imperialismo hoje". In: *Crítica Marxista*, vol. 1, nº 3. Brasiliense, 1996.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*; tradução: Roneide Venâncio Majer. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1) São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____ *O poder da identidade*; tradução Klaus Brandini Gerhardt. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2) São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. SP: Xamã, 1996.

CIMEIRA DA CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA (VII). *Declaração de Margarita*, Isla de Margarita, Venezuela, 8 y 9 de novembro 1997. Disponível na internet: <http://www.oei.es/viicupula.htm>

COLL, César. *Psicologia e Currículo - uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*, tradução Cláudia Schilling; 2ª edição, Editora Ática, SP, 1997.

_____ *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*/César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia e Enric Valls; tradução Beatriz Affonso Neves. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara - "Olhos de poder sobre o currículo escolar". In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre v.21 n.1 p.9-280, Jan/Jun. 1996.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) - *Escola básica na virada do século: cultura política e educação*, São Paulo, SP, Cortez, 1996.

CUÉLLAR, Javier Pérez (org.) - *Nossa Diversidade Criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e desenvolvimento*; tradução de Alessandro Warley Candeas - Campinas, SP: Papyrus, Brasília: Unesco, 1997.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

“Os parâmetros curriculares para ensino fundamental: convívio social e ética”. In: *Cadernos de Pesquisa*. - nº 99 (nov. 1996). São Paulo - Fundação Carlos Chagas.

DALTON, Mary M. - “O currículo de Hollywood: Quem é o bom professor, quem é a boa professora?” In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre v.21 n.1 p.9-280, Jan/Jun. 1996.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Versão portuguesa, UNICEF, maio de 1991.

DELORS, Jacques (Presidente) - *Educação: um tesouro a descobrir*. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI” - 2.ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEWEY, John. - *Liberalismo, liberdade e cultura (Liberalismo & ação social; Liberdade e Cultura)* tradução e apresentação de Anísio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

FEATHERSTONE, M. - *Cultura de consumo e pós-Modernismo*, Nobel, São Paulo, SP, 1995.

FONSECA, M. “O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira”. In: *Gestão democrática da educação (Desafios Contemporâneos)*, Vozes. Dalila Andrade Oliveira (org.), 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*, Cortez Editora, São Paulo, 1993, 4ª edição.

Educação e a crise do capitalismo real. SP: Cortez Ed., 1996.

GARCIA R. L. “Currículo emancipatório e multiculturalismo: Reflexões de Viagem”. In: SILVA, T.T. E MOREIRA A. F. (Org.): *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Vozes, Petrópolis, 1995.

GAVIRIA, César. Palabras del Secretario General de la OEA, Dr. César Gaviria, en la Reunión de Ministros de Educación de las Américas. Mérida, 26 de febrero de 1998. Disponível na internet: <http://www.oas.org/EN/PINFO/SG/226mers.htm>

GENTILI P. A. A. E SILVA T.T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e Educação, Visões Críticas*, Vozes, Petrópolis, 1996, 4ª edição.

GENTILI P. E SADER E. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GENTILI P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, Vozes, Petrópolis, 1996, 2ª edição.

_____ *A Falsificação do Consenso - simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ, 1998.

GOIKOETXEA, Benjamin Zufiaurre. *Proceso y Contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*; prólogo de Wilfred Carr. Icaria Editorial, S.A, Barcelona, 1994.

HADDAD, Fernando (org). *Desorganizando o consenso - nove entrevistas com intelectuais à esquerda*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HAYEK F. A . *Direito, Legislação e Liberdade: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política*. São Paulo, Visão, 1985.

_____ *O Caminho da Servidão*, Editora Globo, Porto Alegre, 1977.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. *Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade*; tradução Wanda Caldeira Brant. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX:1914-1991*; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli.- São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 2ª edição.

KEYNES, J. M. "A Europa depois do Tratado (1919)". In: *Keynes*. São Paulo: Ática, 1978, Coleção Grandes Cientistas Sociais.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*; tradução Noemy S. Rudolfer; Edições Melhoramentos, 1978, 15ª edição.

HUNTINGTON, Samuel P. *A terceira onda - a democratização no final do século XX*. São Paulo: Ática, 1994.

LACLAU, Ernesto. *Política e ideologia na teoria marxista*, Paz e Terra, RJ, 1979.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. Tese de

Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 1998.

LEIVA L. C., MARTÍNEZ M. *Educación y Valores Éticos para la Democracia*. Documento de consulta presentado a la VII Conferencia Iberoamericana de Educación y que fue utilizado como base para la elaboración de la Declaración de Mérida, s/d. Disponível na internet: <http://www.oei.es/mapa.htm>

LEPAGE, Henri. *Amanhã, o capitalismo*, Europa-América, s/d, Lisboa.

LEPAGE, Henri. *Amanhã, o liberalismo*, Publicações Europa-América, s/d, Mira-Sintra.

LESBAUPIN, Ivo (org). *O desmonte da nação: balanço do Governo FHC*, - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LOSURDO, Domenico. *Liberdade, Igualdade, Estado*; tradução Carlos Alberto Fernando Nicola Dastoli.- São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1998.

LOWY, Michael. *Método Dialético e teoria política*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nosso tempo*, Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1973.

MANNHEIM, Karl. *Liberdade, Poder e Planificação Democrática*, Editora Mestre Jou, São Paulo, 1972.

MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. 6ª edição, Vozes, Petrópolis, RJ, 1991.

MILLARES, Sergio. *España en el siglo XX*. Colección Dos Orillas - Cuadernos de Cultura Hispánica, Editorial Edinumen, Madrid, 1998.

MORAES Reginaldo C. Corrêa. *Liberalismo e Neoliberalismo - uma introdução comparativa*, Primeira Versão, 73, IFCH/UNICAMP, Novembro/97.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 2º edição, Campinas, SP: Papyrus, 1995.

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão”. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre v.21 n.1 p.9-280, Jan/Jun. 1996.

- NAVARRO, Vicenç. *Neoliberalismo y Estado del bienestar*. Editorial Ariel S.A, Barcelona, 1997.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Secretaría General - Unidad de Desarrollo Social y Educación. *Educación en las Américas - Calidad y Equidad en el Proceso de Globalización*, 1998.
- PACHECO, Javier Hernandez. *Corrientes Actuales de Filosofía (II) - Filosofía Social*, el-tecnos, Madrid, 1997.
- PAIM, Antônio. *Evolução histórica do liberalismo*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1987.
- PEREIRA, L. C. Bresser. "A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal?" In: *Pesquisa e Planejamento Econômico*. IPEA, vol. 21, nº 1, abril de 1991.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder e o Socialismo*, Graal, RJ, 1981.
- PRZEWORSKI, Adam. *Democracia e Mercado - no Leste Europeu e na América Latina*, tradução Vera Pereira. - Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- REICH, Robert B. *O Trabalho das Nações: preparando-nos para o capitalismo do século 21*; tradução de Claudiney Fullmann; São Paulo: Educator, 1994.
- SAES, Décio A M. "O governo de FHC e o campo político conservador." In: *Reeleição: Escalada contra a democracia*. Editora Anita Garibaldi, s/d.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade - o currículo integrado*; tradução Cláudia Schilling; Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, Vozes, Petrópolis, RJ, 1995, 2ª edição.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Vozes, Petrópolis, 1996.
- SINGER, Paul. *O Capitalismo - sua evolução, sua lógica e sua dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987, (Coleção Polêmica).

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

- TAMAMES, Ramón. *La España alternativa*. Espasa Calpe, S.A., Madrid, 1993.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. 2ª edição, São Paulo, Editora Nacional, 1977.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Atualidades Pedagógicas, v.128, 7ª edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1975.
- TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- WARDE, Mirian. *Liberalismo e Educação*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 1984.
- YUS, Rafael. *Temas Transversais - em busca de uma nova escola*; tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um Mapa da Ideologia*, Contraponto, Rio de Janeiro, 1996.