

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90: A HISTÓRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS".

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/03/2000/

Dra. Olinda Evangelista (UFSC – Orientadora)

Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR \ Co-Orientadora)

Dr. Antônio Munarim (UFSC-Examinador)

Dra. Kátia Maria Abud (USP – Examinadora)

Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes (UFSC - Suplente)

Prof°. Lucídio Bianchetti Sub-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação CED/UFSC Portaria 0290/GR/98

Arivane Augusta Chiarelotto

Florianópolis, Santa Catarina, março de 2000.

ARIVANE AUGUSTA CHIARELOTTO

POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90:

a História nos Parâmetros Curriculares Nacionais

ARIVANE AUGUSTA CHIARELOTTO

POLÍTICA EDUCACIONAL NOS ANOS 90:

a História nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Professora Doutora Olinda Evangelista e co-orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

A meu filho Natan, companheiro no processo de aprender e ensinar a dificil arte de compartilhar os projetos, o amor, a vida...

AGRADECIMENTOS

Nenhuma produção humana é individual. Tudo o que é "moldado" por um sujeito - uma obra de arte, uma palavra, uma idéia - reflete as conquistas ou as mazelas de nossa espécie em seu processo de humanização.

Ao olhar para sua criação, o sujeito criador vê o rosto daqueles que moldaram, com ele, as formas que a criação apresenta. Sua história pessoal encontra-se ali refletida e, de súbito, descobre que essa história pouco tem de pessoal.

Certa de que iniciou-se muito antes de ser escrita, quero registrar alguns dos autores dessa história. Peço licença para iniciar a dissertação. Vou dissertar... agradecendo:

- ao meu pai, Liceu, e à minha mãe, Maria Rabaioli, que ao modo italiano me instigaram a desenvolver, desde menina, um espírito responsável e persistente, fundamentos da investigação científica;
- ao Marcos, co-responsável pela caminhada da produção intelectual, interlocutor incansável, incentivador maior;
- à minha amiga-irmã, Dulcinéia, cúmplice nos sonhos e desafios deste projeto;
- à Cleusa, mulher forte, de espírito lúcido e afetuoso, que serviu de guarida nos momentos dificeis;
- às minhas meninas Teka e Keli, dois exemplos de companheirismo e dedicação, decisiva convivência na administração das dificuldades iniciais do curso;
- à Priscila e Dona Maria do Carmo, cuja sensibilidade e amparo foram imprescindíveis para minha adaptação em Florianópolis;
- ao Itamar não cabem apenas agradecimentos, mas o registro, sincero e carinhoso, da existência de quem se faz sempre mestre, sempre amigo, pessoa generosa e sensível, um irmão concebido pela vida;

- aos companheiros de trabalho, das instituições de ensino por onde passei, parceiros no enfrentamento das dificuldades cotidianas na prática educativa;
- a todos os amigos, impossível nominá-los, pelo carinho e compreensão;
- ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,
 colegas e professores que tanto enriqueceram minha experiência acadêmica; em
 particular ao Clésio e à Maria Helena, com os quais compartilhei a experiência da
 orientação grupal na etapa inicial desta pesquisa;
- à banca examinadora, composta pelos professores doutores Carlos Eduardo dos Reis, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Olinda Evangelista (orientadora), que fizeram com que o Exame de Qualificação não fosse apenas uma avaliação da qualidade do trabalho, mas um momento de construção dessa qualidade, empenhandose minuciosamente nas questões-chave da pesquisa realizada;
- à minha Orientadora, Olinda Evangelista, pela paciência e respeito ao meu ritmo de amadurecimento teórico-metodológico e por ter apostado, desde o início, no meu trabalho e em minha capacidade para realizá-lo;
- à Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (Dolinha), pela disposição em coorientar-me, contribuição inestimável para a conclusão deste trabalho;
- ao programa de bolsas de estudo de demanda social da CNPq, pelo financiamento desses estudos;
- à Prefeitura de Chapecó/SC, na pessoa de José Fritsch, Prefeito Municipal, que sempre entendeu a qualificação docente como prioridade em seu mandato.

SUMÁRIO

| 1 | INTRODUÇÃO | 1 |
|---|---|----|
| 2 | A POLÍTICA PÚBLICA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS_ | 11 |
| | 2.1 O URDUME DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS | 17 |
| | 2.2 OS CRITÉRIOS DE MENSURABILIDADE DA QUALIDADE DO ENSINO NOS <i>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</i> E A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO | 25 |
| | 2.2.1 O novo modelo de gestão das políticas públicas educacionais | 29 |
| | 2.2.2 Implicações da gestão educacional descentralizada | 31 |
| 3 | O CURRÍCULO ESCOLAR COMO <i>LOCUS</i> DE DISPUTA HEGEMÔNICA | 40 |
| | 3.1 A HIERARQUIA DISCIPLINAR EXPRESSA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS | 40 |
| | 3.2 A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO NA POLÍTICA CURRICULAR | 45 |
| | 3.2.1 A reificação traduzida no currículo de História | 51 |
| | 3.2.2 A ação do professor na proposta: limites e possibilidades | 60 |
| 4 | A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E DA CIDADANIA: FINALIDADES DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA | 63 |
| | 4.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL | 63 |
| | 4.2 FORMAR PARA A CIDADANIA: A EXTINÇÃO DE DIREITOS E O TREINAMENTO PARA A COMPETITIVIDADE | 74 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| 6 | FONTES DOCUMENTAIS | 88 |
| | 6.1 NACIONAIS | 88 |
| | 6.2 Internacionais | 90 |
| | 6.3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 90 |

LISTA DE SIGLAS

ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH Associação Nacional de História

APOE Arquivo Pessoal de Olinda Evangelista

APA Arquivo Pessoal da Autora

APVB Arquivo Pessoal de Vera Bazzo

APES Arquivo Pessoal de Eneida Oto Shiroma

BCED Biblioteca do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa

Catarina

BUNOESC Biblioteca da Universidade do Oeste de Santa Catarina

CEPAL Comissão de Estudos Econômicos para América Latina e Caribe

CNTE Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação

CFE Conselho Federal de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação e do Desporto

OREALC Oficina Regional de educação para América Latina e Caribe

OCDE Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB Sistema de Avaliação do Ensino Básico

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

USP Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta dissertação trata da política educacional nos anos 90, particularmente dos

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e seu modo de organizar conteúdos e

procedimentos didáticos para o ensino de História do primeiro e segundo ciclos do Ensino

Fundamental. Buscou-se identificar as concepções políticas que o constituem, apreendendo-as

no âmbito da disputa hegemônica. O estudo documental, base metodológica desse trabalho,

inclui os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos nacionais e internacionais

produzidos no período. Analisou-se categorias comuns aos documentos constatando-se as

relações intrínsecas que mantêm com os pressupostos do neoliberalismo. Atribui-se à História a

função de formar a identidade do moderno cidadão brasileiro a partir dos delineamentos

emanados das agências multilaterais de fomento. Seu sentido político é dado pelas forças do

mercado, cabendo ao Estado o papel de regulador e moderador de conflitos. Finalmente,

concluiu-se que a política curricular é uma ação estatal que se define pelo intento de legitimar

concepções de mundo tendo em vista consolidar novo paradigma de sociedade.

PALAVRAS CHAVES: Política educacional; Currículo; Ensino de História.

1 INTRODUÇÃO

A decisão por investigar a proposta curricular do Ministério da Educação e do Desporto - MEC, relativa aos anos 90, visava a conquista de esclarecimento teórico que me auxiliasse na condução de uma experiência curricular que coordenava em 1996. Atuando como Pedagoga, Orientadora Educacional, em uma escola pública da rede municipal de Chapecó/SC, angustiava-me com o problema do fracasso escolar e o associava à ausência de uma proposta pedagógica preocupada com a construção do conhecimento como possibilidade de formação para a cidadania. O anseio por uma escola de melhor qualidade, compartilhado com um grupo de 56 professores, colaborou para que eu assumisse a coordenação de um projeto alternativo no campo curricular. As primeiras discussões acerca da elaboração de parâmetros curriculares nacionais, na época, confrontavam-se com as intenções do projeto de reestruturação curricular que desenvolvíamos porque propúnhamos uma abordagem que evidenciasse, sobretudo, o estudo da história local e dos sujeitos que a produziam. No curso da experiência que realizávamos, a construção do conhecimento vinculava-se a discussões das temáticas presentes em nossa realidade social e, neste processo, a História era tomada como área de conexão interdisciplinar. Assim, vinculávamos os conteúdos científicos de cada campo disciplinar à discussão de grandes temáticas como a "migração populacional" - um problema social proeminente na região oeste catarinense - como expressão da história da comunidade. 1

Enquanto discutíamos o fortalecimento de um projeto político-pedagógico para a escola, com definições curriculares estabelecidas de acordo com aspectos da realidade local, o MEC elaborava um currículo básico para o sistema educacional brasileiro. O contraponto entre as perspectivas das duas políticas motivou-me a buscar um curso de pós-graduação que pudesse contribuir para a apreensão das contradições que envolviam a política proposta governamental

¹ Na região Oeste do Estado de Santa Catarina, nos últimos 20 anos, o êxodo rural contribuiu significativamente para a concentração populacional na zona urbana principalmente nos municípios de maior oferta de emprego na indústria e comércio, como é o caso de Chapecó/SC.

uma vez que sua institucionalização, de um modo ou de outro, implicava um possível redimensionamento de nossa iniciativa. Assim, em vista da natureza da experiência que coordenava, e face às dificuldades encontradas, me propus, no Curso de Mestrado em Educação da UFSC, a desenvolver um projeto de pesquisa sobre a política curricular oficial no Brasil.

Ademais, questionamentos acerca das circunstâncias políticas que conduziram o Estado a proceder à referida reforma educacional acompanhavam-me ao longo da experiência no magistério público. Assim, ao investir no campo da política curricular, compreendia que sua vinculação com o MEC continha elementos ideológicos que a associavam a um projeto político e um particular modo de interpretar os problemas da educação brasileira. A educação, então, era alvo de debates no meio político e empresarial e as análises concluíam pelo anacronismo educacional em razão da reorganização do modelo produtivo. As políticas educacionais enfatizavam a premência de os sistemas de ensino se adaptarem às exigências do mundo moderno.² Destarte, as mudanças processadas no interior do modo de produção capitalista, pela via da transformação produtiva e do mercado globalizado, serviam de esteio para os governantes brasileiros comandarem a reforma institucional do Estado e redefinirem sua função na promoção das políticas públicas.

Diante destas primeiras impressões, avaliava que a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs constituía um tema que merecia ser investigado. De um lado, o objetivo principal de minha pesquisa foi a tentativa de compreender como a elaboração da política curricular se processava em relação às perspectivas de recomposição da hegemonia do capital. De outro, ao explorar as fontes, busquei verificar em que medida a concepção de conhecimento expressa no currículo proposto para o ensino de História se articulava à solidificação da ideologia neoliberal em nossa sociedade.

As exigências demandadas pelo *mundo moderno*, na documentação coligida, seriam condicionadas pela transformação produtiva e pelo desenvolvimento científico, sobrelevando-se a tecnologia e a informática.

Este trabalho de pesquisa consiste, então, numa análise dos PCNs para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.³ Institucionalizada em dezembro de 1997, esta política expressa orientações curriculares para as áreas que legalmente constituem a grade curricular obrigatória no atual sistema de ensino brasileiro. Sua formulação, sob os auspícios do MEC, amparou-se no artigo 210 da Constituição da República, que assegura a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, ⁴ e no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, o qual determina que os currículos de ensino devem ter uma base comum nacional. ⁵ Este procedimento rompeu com a tradição educacional que, desde a promulgação da Lei nº 5.692/71, consistia na participação ao Conselho Nacional de Educação - CNE - no detalhamento dos conteúdos do então denominado Núcleo Comum, constituído por grandes áreas curriculares.⁶ Ao percorrer o terreno curricular, voltei especial atenção às proposições relativas ao ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental por tratar-se de um recorte necessário face à extensão da temática e aos limites temporais para execução da pesquisa impostos pelas agências financiadoras. Essa escolha também se deu em vista de meu interesse em compreender sua especificidade quando desmembrada da área de Geografia. Vale ressaltar que, com a institucionalização dos PCNs, a área de História obteve tratamento autônomo em relação à Geografia, com a qual, desde a reforma de ensino dos anos 70, agregava-se sob a nomenclatura

³ Para efeito desta pesquisa serão considerados os documentos BRASIL, 1997a, e BRASIL, 1997b. A nomenclatura *Ensino Fundamental* regulamentada pela LDB - Lei nº 9.394/96 - diz respeito ao nível que corresponde ao antigo 1º Grau. As determinações da LDB flexibilizaram a organização deste nível de ensino em ciclos, períodos, séries ou outras modalidades que possam se constituir como experiências alternativas. Neste caso, ao estabelecer os PCNs, o MEC fez a opção pelos ciclos de aprendizagem.

⁴ O artigo 210 da Constituição da República determina que: "Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988).

⁵ Na integra, o artigo 26 da Lei 9.394/96: "Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL, 1996a).

⁶ BRASIL, 1971.

de "Estudos Sociais". Ao concretizar este desligamento, também apresenta uma seleção de conteúdos e uma opção metodológica para o processo ensino-aprendizagem da História que, historicamente, tem sido a área do currículo escolar objetivamente encarregada de formar para a cidadania e construir a identidade nacional. Estas determinações explicam minha escolha por este campo do conhecimento escolar uma vez que tencionava investigar o urdume ideológico que constituía os PCNs.

No curso desta pesquisa somaram-se algumas dificuldades. Primeiramente foi necessário superar a barreira da formação acadêmica. Como Pedagoga, tinha grandes limites para discutir os desígnios da História. Compreender as discussões metodológicas, as características da dinâmica do ensino e o uso das categorias históricas foi um dos maiores desafíos deste trabalho, sobretudo porque, além de não ser graduada em História, tive poucas oportunidades de suprir essa carência intelectual quando da freqüência às disciplinas e seminários oferecidos pelo Curso de Mestrado. Outra dificuldade foi a pequena experiência em pesquisa. Em vista de não ter concluído o curso de pós-graduação *lato sensu* - motivada pela aprovação na seleção do Mestrado - e contar apenas com as experiências da graduação, vi-me duplamente desafiada: estudar a temática e ainda compreender a melhor forma de abordá-la. Esse intenso processo de aprendizagem incluiu constantes retomadas tanto no âmbito da produção escrita quanto da lida com as fontes. É impossível precisar em que medida estas defasagens foram superadas, entretanto a experiência demonstra ter sido significativa pois, ao retornar à escola pública, consigo fazer uma leitura mais histórica e menos imediatista dos problemas que a constituem.

O presente estudo representa um esforço em analisar historicamente o currículo proposto em suas relações com a política neoliberal, pressuposto ideológico dos programas de governo dos anos 90. Ainda nesta direção, buscou-se investigar a concepção de conhecimento

⁷ Idib.

expressa na política curricular, parte da reforma educacional implementada na década de 90 do século XX. Tal reforma conjuga a política curricular com outras que dizem respeito à formação de professores, ao livro didático e à avaliação institucional, aliadas à promulgação de leis como a citada LDB e a lei do FUNDEF, consolidando o MEC numa posição privilegiada. Entretanto, essa é a face exposta da reforma porque suas determinações extrapolam o âmbito governamental e vão encontrar seu sentido nas relações capitalistas e ordenações das agências multilaterais. Deste modo, movida pela intenção de compreender que interesses o Estado conjugou quando elaborou a política curricular, dediquei-me ao estudo de documentos de ordem nacional e internacional, investigando assim as correlações existentes entre as políticas gestadas no âmbito do Banco Mundial, da CEPAL e da UNESCO e as organizadas sob os auspícios do MEC e seus governantes.

Na investigação da documentação coligida guiei-me pelas seguintes questões: por que motivo se processara a elaboração de um currículo básico e qual justificativa amparava sua institucionalização no sistema educacional brasileiro? Por que os representantes do MEC se mantiveram no comando da elaboração da política curricular? Quem eram os envolvidos e que papel possuíam na construção dos PCNs? Quais eram os princípios políticos determinantes nos pressupostos teórico-curriculares concernentes à concepção de conhecimento e, diante disso, como se definia a finalidade disciplinar da História? Qual o tratamento delegado ao ensino de História diante da hierarquia disciplinar expressa nessa política? Que concepção de conteúdo escolar se evidenciava?

Assim, buscando apreender as contradições presentes na política curricular investiguei os PCNs em três versões: de 1996 e 1997 integrais e a de 1995, somente o Documento

⁸ BRASIL, 1996a e BRASIL, 1996b.

⁹ As agências multilaterais a que me refiro são: Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD.

ı

Introdutório. 10 Entretanto, para responder a algumas das questões da pesquisa, foi necessário rastrear grande parte da documentação que compõe a reforma educacional brasileira nos anos 90 e da produzida pelas políticas internacionais dirigidas à América Latina. Cabe ressaltar a concomitância temporal entre a institucionalização das políticas nacionais e internacionais, o que permite que se conceba as reformas processadas como um projeto político para a educação em escala planetária. Este projeto teve início em 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos que resultou no documento Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). 11 Tal acontecimento desencadeou as demais políticas da CEPAL e UNESCO, publicadas sob os títulos Transformación Produtiva con Equidad (1990) e Educación y Conocimiento (1992). 12 Enquanto isso, na esfera nacional, o acontecimento da Semana Nacional de Educação para Todos (1993) permitiu a elaboração do documento Compromisso Nacional de Educação para Todos (1993), gerando o Plano Decenal (1994). 13 Estas políticas orientaram o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e da Lei do FUNDEF (Lei nº 9.424/96). No trâmite destas decisões educacionais, foi editado o livro Cidadania e Competitividade (1996), de Guiomar Namo de Mello, importante contribuição para disseminar os novos compromissos educativos internacionais, considerada aqui fonte primária. 15 Neste conjunto foi incorporado o plano educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, correspondente ao mandato de 1994-1998, e a carta que dirigiu aos professores por ocasião da distribuição dos PCNs. 16 No período, muitas discussões foram desenvolvidas resultando na edição de outros documentos igualmente importantes. Assim, foram agregados ao conjunto de

¹⁰ BRASIL. 1996c, *Idib.* ago/1996d.(mimeo), *Idib.* 1997a, *Idib.* 1997b e *Idib.* nov/1995.(mimeo).

¹¹ BRASIL, 1993b.

¹² CEPAL, 1990 e CEPAL, 1992

¹³ CONFERÊNCIA, 1994. BRASIL, 1993c. e BRASIL, 1993a.

¹⁴ BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996a e BRASIL Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996b.

¹⁵ MELLO, 1996.

¹⁶ CARDOSO, 1994 e REPÚBLICA, 1997.

fontes primárias a Declaração de Nova Delhi (1993)¹⁷e o artigo de CASASSUS "Debe el Estado ocuparse aun de la educación? Análisis desde las dimensiones de la regulación y de la legitimación" (1993), ¹⁸ publicado no Boletin Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe, que tece algumas considerações de âmbito regional. Este círculo de determinações fecha-se internacionalmente com a edição do documento do Banco Mundial Prioridades y Estrategias para la Educación (1995), ¹⁹ que reforça os pressupostos de Jomtien, dirigindo-os especialmente para os países africanos, e nacionalmente com a elaboração do projeto de lei do Plano Nacional de Educação (1998). ²⁰ Incluiu-se ainda o documento de URZÚA (1997) Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais que, elaborado com o fim de subsidiar a VI Conferência Ibero-Americana de Educação realizada no Chile em 1996, apresenta uma síntese da funcionalidade das abordagens educacionais para o exercício da governabilidade. ²¹ Posteriormente, o relatório de DELORS (1997), produzido sob encomenda e financiamento da UNESCO e a obra de ALBALA-BERTRAND (1999), detalham as intenções disseminadas nas políticas anteriores. ²²

O acesso a grande parte dessa documentação deu-se graças à boa vontade de alguns professores que compõem o corpo docente da UFSC pois esta, embora pública, não tem um acervo completo de boletins, relatórios e demais documentos das políticas públicas instituídas pelo MEC. Maiores foram as dificuldades quando se tratou de reunir os documentos das políticas internacionais, sobretudo os mais antigos, exigindo, portanto que se recorresse aos arquivos pessoais dos professores pesquisadores da UFSC.

A organização deste texto apresenta no primeiro capítulo discussões referentes a

¹⁷ BRASIL. 1993d.

¹⁸ CASASSUS, 1993. p 51-9.

¹⁹ BANCO MUNDIAL, Mayo/1995.

²⁰ BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, INEP, 1998a.

²¹ URZÚA R, 1997, p. 121-48.

²² ALBALA-BERTRAND, 1999. e DELORS, 1999 [originalmente produzido em 1997].

elementos teóricos preponderantes na construção dos PCNs. O ponto de partida para o estudo iniciou-se na busca do sentido empregado à nomenclatura "parâmetros", genericamente atribuída ao currículo, ao conhecimento e à realidade educacional brasileira. Importante destaque se dá ao processo de elaboração desta política pública, com a indicação das ações. Para entender a razão pela qual o MEC avocou a responsabilidade pela construção da política. desenvolvi um exame da reforma institucional do Estado e da configuração do novo modelo de gestão educacional. Aqui, à evidência, pressupostos doutrinários do neoliberalismo, conquanto a política imponha determinados limites à participação da comunidade escolar e ao desenvolvimento democrático da sociedade. Os estudos elaborados por CURY (1996) sobre o papel do CNE na formulação dos PCNs; as pesquisas de Popkewitz (1997) desenvolvidas a partir das mudanças efetuadas no sistema educacional americano; as conclusões da obra de Frigotto (1996), que, com propriedade, analisa a relação entre educação e trabalho; as considerações de Barreto (1998) no concernente à história do currículo em nosso sistema educacional e de Apple (1997) e Goodson (1995), autores americano e inglês, respectivamente, que discutem as mudanças de perspectiva curricular face ao desenvolvimento da história das relações sociais, constituem o substrato para o capítulo, ressalvadas suas posições teóricas diferenciadas.

No segundo capítulo, analiso a hierarquia disciplinar expressa no documento curricular, abordando suas relações com os princípios do projeto político neoliberal. Os ordenamentos do projeto pedagógico desenvolvido pelo MEC, nesse período, ressignificaram os conteúdos escolares, revertendo a aprendizagem escolar para o desenvolvimento das capacidades e habilidades do indivíduo. Assim, ao abordar este aspecto da temática considerei pertinente analisar a concepção de conhecimento e de conteúdo expressos nos PCNs. As obras de Bourdé (1983), Bittencourt (1998) e Fonseca (1995) contribuíram para a discussão na medida em que

suas análises sobre o ensino de História permitiram a compreensão dos desígnios históricos deste campo disciplinar que, até então, para mim, eram consideravelmente estranhos. Já no campo da história do currículo e de suas relações com o modelo capitalista considerei as análises de autores como Pedra (1993), Frigotto (1989 e 1996), Miranda (1997), Moreira (1997), Hobsbawm (1995) e Janotti (1998), que me levaram a compreender os propósitos das políticas educacionais face às demandas do desenvolvimento da tecnologia e informática.

No terceiro capítulo realizo um estudo acerca dos componentes curriculares mais proeminentes no currículo de História e procuro analisar com que perspectivas ideológicas foram selecionados. Discuto as premissas da construção da identidade cultural e da formação para a cidadania como dois procedimentos recomendados pela política curricular que vem ao encontro das perspectivas de recomposição da hegemonia do capital. Neste intento, subsidiaram minhas análises as obras de Hobsbawm (1998) e Borón (1994), que contemplam discussões críticas no tocante à reconfiguração do Estado e da própria sociedade sob o domínio das concepções neoliberais. À luz destas obras e das observações registradas nos artigos de Azevedo (1994), Nadai (1986), Arruda Júnior (1998), Frigotto (1996), Leher (1998), Bittencourt (1998) e Ahmad (1996) procuro discutir as contradições que se evidenciam entre os requerimentos expressos nas políticas internacionais e no documento dos PCNs quando da comum exigência de formação de um novo perfil de homem e um novo paradigma de sociedade. Cabe elencar, também, os dois volumes que compõem a obra de Bobbio (1997), Dicionário de Política, consultados periodicamente quando da discussão conceitual de democracia.

À guisa de conclusão, este texto encerra com algumas considerações finais que buscam historicizar as principais deliberações do projeto educacional dos anos 90, colocando em evidência aquilo que permaneceu à margem do processo de elaboração das políticas - em

particular da política curricular, a ação humana e suas possibilidades de intervenção ante as determinações impostas.

2 A POLÍTICA PÚBLICA DOS *PARÂMETROS CURRICULARES*NACIONAIS

Os PCNs para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental foram institucionalizados em 1997, depois de um período de dois anos de elaboração no âmbito do MEC. Considerando a totalidade do projeto de reforma educacional em que esta política está incluída, discuto, neste capítulo, o significado do termo "parâmetros", abordando as concepções ideológicas a ele condicionadas em vista da conjuntura política e econômica brasileira.

No terreno curricular, rompendo com a tradição da participação do CNE, o MEC concentrou em si o processo de elaboração dos PCNs e a consecução deste objetivo evidenciouse numa trajetória constituída de elementos que ligam as políticas educacionais ao processo de reorganização dos papéis sociais entre Estado e sociedade.

O primeiro conjunto de PCNs recomendado para o Ensino Fundamental foi institucionalizado pelo MEC após oficialização de duas versões preliminares, em 1995 e em 1996, ²³ constituindo o currículo básico adotado pelo Estado brasileiro para o desenvolvimento das atividades educacionais de todo o Sistema de Ensino. Sua organização apresenta-se de acordo com as determinações da LDB, promulgada em dezembro de 1996, ²⁴ que forneceu base legal para a regulamentação dos propósitos curriculares explicitados ainda na primeira versão dos PCNs, editada em 1995, que definia a divisão dos oito anos do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos. ²⁵ Assim, esse sistema absorveu a seriação de acordo com a seguinte ordenação: 1º Ciclo, 1ª e 2ª séries; 2º Ciclo, 3ª e 4ª séries; 3º Ciclo, 5ª e 6ª séries; 4º Ciclos, 7ª e 8ª séries. Nesta década, constituiu procedimento habitual a organização de políticas educacionais antes mesmo da promulgação da LDB. A exemplo da política curricular, a elaboração de outras políticas educacionais também se processou desta forma, de modo que é

²³ BRASIL, 1996; PARÂMETROS, 1995.

²⁴ BRASIL, 1996a.

possível afirmar que as orientações do projeto educacional não se constituíram a partir da legislação, mas de políticas como a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, no âmbito internacional, e do *Plano Decenal de Educação para Todos*, no âmbito nacional.²⁶

Os pressupostos curriculares foram sistematicamente organizados e posteriormente lançados no meio educacional brasileiro no período que correspondeu ao primeiro mandato de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - 1994 a 1998. Editado em Brasília, pelo Ministério da Educação e do Desporto, essa proposta curricular destinava-se ao ensino dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Respondeu pela coordenação geral do trabalho uma equipe composta por Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares e Neide Nogueira. A equipe coordenava um grupo composto por 29 pessoas cujo trabalho de formulação de uma proposta curricular era acompanhado por 19 assessores e recebia consultoria do espanhol César Coll e de Délia Lerner de Zunino. 28

O trabalho desta equipe culminou na organização da proposta curricular - versão final - em dez volumes que se apresentam com a seguinte ordenação:

Volume 01 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Volume 02 – *Lingua Portuguesa*

Volume 03 - Matemática

²⁵ PARÂMETROS, 1995.

²⁶ BRASIL, 1994b; BRASIL 1993a.

²⁷ Sua elaboração relaciona-se também ao Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato de Souza, e a seu Secretário Executivo, Luciano Oliva Patrício, bem como à Secretária de Educação Fundamental do MEC, Iara Glória Areias Prado, e à Diretora do Departamento de Políticas da Educação Fundamental, Vergínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha.

A equipe que elaborou a versão final dos PCNs era composta pelas seguintes pessoas: Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolina Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratangy, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloísa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Mello, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Iara Sayão e Yves de La Taille. Os consultores da proposta foram César Coll e Délia Lerner de Zunino; o primeiro, um dos mentores da reforma educacional espanhola, atualmente é professor e pesquisador da universidade de Barcelona, e a segunda, investigadora da área da Didática da Matemática, é assessora do Ministério da Educação da Venezuela.

Volume 04 - Ciências Naturais

Volume 05 - História e Geografia

Volume 06 - Arte

Volume 07 – Educação Física

Volume 08 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética

Volume 09 - Meio Ambiente e Saúde

Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual

De acordo com a estrutura curricular definida nos PCNs, são áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Um dado importante a ser considerado é que o procedimento do MEC de definir as especificidades do currículo escolar veio a ocorrer graças ao rompimento com a tradição educacional, regulamentada pela reforma de ensino de 1971, que delegava ao Conselho Federal de Educação - CFE a responsabilidade pelo detalhamento dos conteúdos do chamado "Núcleo Comum". 29 Segundo Cury, 30 essa transferência de atribuição operou-se de modo arbitrário quando o MEC, oportunamente à elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*, 31 introduziu-se como proponente das diretrizes curriculares, amparado no artigo 210 da Constituição da República que determinava a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Pela primeira vez na história da educação brasileira houve iniciativa do Executivo de formular uma política curricular nacional e, no aspecto pedagógico, essa medida pode ser considerada a mais significativa novidade da década. A antiga estrutura legislativa, embora elaborada sob os auspícios do regime militar, conferia aos Estados e Municípios maior

²⁹ De acordo com as disposições da Lei nº 5.692/71 o "Núcleo Comum" constituía-se pelas áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, além de Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e Ensino Religioso (BRASIL, 1971).

³⁰ CURY, 1996. Carlos Roberto Jamil Cury, atualmente, é membro do Conselho Nacional de Educação, representante da CNTE.

flexibilidade nas definições pedagógicas, pois cada uma destas instâncias tinha possibilidades de elaborar seu próprio plano norteador das ações educativas e definir os conteúdos básicos a serem ensinados em cada uma das áreas curriculares.³²

De acordo com as análises de Cury, este processo coibiu a reformulação das funções do CFE retirando-lhe parte de suas possibilidades decisórias sobre o currículo escolar. Assim, em vista da promulgação da Lei nº 9.131/95 este órgão colegiado, denominado então de Conselho Nacional de Educação - CNE, ficou encarregado de "conciliar a ponderabilidade entre a sociedade política e a sociedade civil, com inclinação para o Executivo" ³³ Na avaliação do autor, o artigo 9º da referida lei não deixaria dúvidas quanto ao caráter meramente consultivo delegado ao órgão, quando sua tarefa converteu-se em "deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto" ³⁴ Este procedimento do Ministério, de garantir a coordenação da elaboração da política curricular, explicita que a reforma educacional também significa a redefinição dos centros de poder do Estado, materializando a centralização do controle do Executivo sobre as políticas públicas para a educação.

Do mesmo modo que os PCNs foram inscritos como uma medida que garantiria a qualidade do ensino, o projeto da reforma educacional foi definido, na documentação consultada, como o procedimento que adequaria a educação às exigências oriundas do processo de mudança econômica, política e cultural da sociedade. A esse respeito, é importante ter em conta as análises de Popkewitz, que, ao estudar a reforma educacional dos Estados Unidos, chama a atenção para o fato de que no senso comum prolifera a idéia de que a "reforma" é considerada uma intervenção para o progresso.³⁵ Neste caso, as políticas educacionais desta década, cunhadas pelos pressupostos essencialmente pragmáticos do neoliberalismo, expressam

³¹ BRASIL, 1993a.

³² BARRETTO, 1998.

³³ BRASIL, 1995. In: CURY, 1996, p. 13.

³⁴ *Idib*.

³⁵ Idib.

intenções de satisfazer anseios advindos de diversos segmentos sociais. Ao agir diretamente sobre experiências reais e manifestamente contraditórias, ³⁶ a retórica do Estado vincula-se à construção da idéia de que, reformado, o sistema educacional poderia servir aos interesses de todos: aos "pobres" porque, pela escolarização, veriam ampliadas suas esperanças em melhorar a qualidade de vida; aos mais "abastados", porque veriam satisfeitas suas necessidades de segurança, convivendo pacificamente com os desiguais que atuariam com espírito de cidadania. ³⁷

Neste aspecto, a abordagem de Goodson alimenta a avaliação de que

iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdos debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática 'invenção de tradições' numa área de produção e reprodução sociais - o currículo escolar - onde as prioridades políticas são predominantes.³⁸

Considerando que a institucionalização dos PCNs veio acompanhada de um discurso que propagandeava a inovação e a preocupação do Estado em melhorar a qualidade do ensino, é possível, sim, associá-la à idéia da "tradição inventada". Esta categoria trabalhada por Hobsbawm, e utilizada por Goodson, refere-se a um conjunto de ritos e tradições legitimado na sociedade com o propósito de torná-la mais coesa e culturalmente solidificada em referenciais comuns. Denominada de "parâmetros", a política curricular também pode ser considerada uma "tradição inventada" visto que é constituída coerentemente com as determinações históricas de um modelo econômico e de um projeto político determinados. Assim, o currículo escolar frepresenta um campo de luta ideológica quando, ao invés de ser uma mediação, configura-se

³⁶ HALL, apud APPLE, 1997.

³⁷ Os pressupostos da formação para a cidadania serão explorados no último capítulo deste trabalho. Importante ressaltar que as categorias "pobres" e "abastados" constituem parte do vocabulário adotado pelo Estado, mas seu significado corresponde à condição de classe social, ou seja, dominantes e dominados.

³⁸ GOODSON, 1995, p. 27.

³⁹ HOBSBAWM, 1997.

como uma imposição. ⁴⁰ Neste caso é possível concordar com Goodson quando afirma que historicamente tem havido a tendência de que o currículo se constitua num território de produção e reprodução social, no qual predominam as concepções do pensamento dominante; entretanto, por constituir um campo de disputa, os sujeitos envolvidos não são passivos, mas atuam e interferem ativamente na construção social.

Em vista das condições políticas presentes por ocasião da formulação dos PCNs, em que predominaram as determinações do que e como ensinar, cabe discutir a pertinência do termo "parâmetro". De acordo com o mencionado no documento Introdutório, ele designaria uma política de referência para o trabalho do professor, respeitadas suas concepções pedagógicas e a pluralidade da cultura brasileira; por isso os PCNs seriam "abertos e flexíveis, adaptáveis às realidades regionais brasileiras". Entretanto, como se opera esta relação se a reforma educacional situa os PCNs como o eixo convergente das demais políticas educacionais como a formação de professores, o livro didático e a própria avaliação institucional? E, em face de sua indicação em âmbito nacional, o uso do termo "parâmetro" não poderia, então, ser interpretado como uma forma de dissimular a perspectiva governamental de padronizar o currículo escolar?

Diante disso cabe discutir as associações estabelecidas ao termo parâmetro. Se tomarmos em conta o seu significado no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 43 "parâmetro" vem de "par(a)- + -metr(o)", que se relaciona, basicamente, ao campo da matemática. Deste modo, o termo designa: "variável ou constante à qual, numa relação determinada ou numa questão específica se atribui um papel particular e distinto do das outras variáveis ou constantes". E, aplicado a campos generalizados, simboliza "todo elemento cuja

⁴⁰ PEDRA, 1993.

⁴¹ BRASIL, 1997b, p. 5.

⁴² Cf. BRASIL, 1997b, p. 36.

⁴³ FERREIRA, 1986.

variação de valor modifica a solução dum problema sem lhe modificar a natureza. Padrão, escalão, craveira". 44

Não bastasse o esclarecimento prestado pelo *Novo Dicionário Aurélio da Lingua Portuguesa*, no qual se ressalta a conotação de padronização dada ao verbete, outros indicadores se apresentam na política curricular designando-a como um composto de intenções governamentais visando a uniformização dos propósitos educacionais, lastreados no objetivo de formar para a cidadania.

2.1 O urdume dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Desde o princípio dos anos 90, nos textos das políticas educacionais encontravam-se declarações que reiteravam o combate aos "formalismos" associados aos anteriores programas escolares. Estes argumentos tenderam a veicular uma imagem inovadora e positiva das políticas públicas para a educação, sobretudo no campo curricular ante a iniciativa dos PCNs. Este procedimento contribuiu para legitimar as ações governamentais, obscurecendo o caráter pouco democrático do processo de elaboração dos PCNs que se ateve à consultoria pública mais como estratégia política de convencimento do que propriamente como ato de participação da comunidade educacional.

A institucionalização da política curricular não ocorreu por acaso nesta década. Ela faz parte do projeto pedagógico para o sistema educacional brasileiro, iniciado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura Murílio de Avellar Hingel, no governo de Itamar Franco, 45 em conformidade com as exigências colocadas pelas agências multilaterais quando da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtien/Tailândia, em 1990. O compromisso firmado na ocasião anunciava

⁴⁴ FERREIRA, 1986, p 1.267.

em seu próprio título a predisposição de reconfigurar as concepções sobre aprendizagem escolar, assinalando a importância de cada sistema de ensino voltar-se para "o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns". 46 Segundo Circe Bittencourt, em conferência de encerramento do *VII Encontro Estadual de História*, realizado em Florianópolis/SC, em setembro de 1998, o Brasil, a Alemanha e os Estados Unidos da América eram os únicos países que não dispunham de orientações curriculares nacionais. Informou também que o Banco Mundial teria concedido recursos financeiros para os encaminhamentos necessários à consecução deste objetivo. 47

No concernente às políticas educacionais é possível afirmar que as concepções neoliberais se expressam não só pelos princípios que as constituem, mas também pelo modo como foram elaboradas e institucionalizadas.

Em relação à sua formulação, convém observar que o MEC conjugou esforços com equipes de educadores de renome na Academia, e à proporção que cada uma das duas versões preliminares foi concluída, distribuiu-as aos representantes dos diversos setores educacionais com o intuito de obter pareceres sobre as proposições documentais. Todavia, conforme declaração da equipe coordenadora, as sugestões e críticas dirigidas à política curricular somente foram incorporadas quando apresentaram ressonância com os propósitos do MEC.⁴⁸ As análises de Apple (1997) nos levam a avaliar as circunstâncias históricas de que se valem os governantes para efetivar intentos reformistas e obter o aval da comunidade escolar:

As políticas do conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento que

⁴⁵ Itamar Franco, como Vice-Presidente, foi sucessor do Presidente Fernando Collor, tendo governado no período de outubro de 1992 a dezembro 1994.

⁴⁶ O referido compromisso resultou no documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (BRASIL, 1993b, p.73).

⁴⁷ Professora da USP e colaboradora do MEC na construção dos PCNs.

⁴⁸ SANCHEZ, 1997.

é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias de professores e estudantes na sala de aula e ao nível de como entendemos tudo isso.⁴⁹

Seguindo esta linha de reflexão, pode-se concluir que uma das contradições existentes na implementação dos PCNs está em que sua elaboração representou um pacto entre educadores e Estado, dissimulando, pois, sua conotação ética e ideológica. Em vista disso, os compromissos teóricos dos profissionais envolvidos na elaboração da política curricular podem ter contribuído para qualificá-la politicamente destituindo-a, aparentemente, da influência das concepções políticas governamentais.

A estratégia de firmar acordos e compromissos no campo do currículo escolar efetivouse a partir da suposta inoperância do antigo modelo educacional. Os membros do Estado
investiram contra o conservadorismo das antigas práticas escolares de modo a mascarar a
gênese dos problemas educacionais e favorecer a implantação de seu projeto. A atual proposta,
denominada de "nova" e "moderna", incorpora um vocabulário produzido pelo campo crítico da
educação brasileira, contudo seus princípios ideológicos permaneceram fiéis à tradição
conservadora.

Este procedimento é passível de verificação quando observamos a trajetória política para a construção dos PCNs. Segundo as informações dadas pela equipe coordenadora em entrevista a Ana Sanchez, na *Pátio Revista Pedagógica*, ⁵⁰ a elaboração dos PCNs teria se baseado na análise que o MEC encomendou à Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, das propostas curriculares oficiais existentes em todos os Estados do Brasil, além de algumas municipais. ⁵¹ Na entrevista, a equipe tratava de comentar algumas restrições feitas pelos pareceristas, quando consultados, o ponto mais enfatizado diz respeito à construção teórica dos PCNs. A perspectiva fechada da política curricular foi uma das críticas que as entrevistadas combateram pois, para elas, os PCNs seriam apenas um referencial para que a comunidade escolar refletisse, discutisse

⁴⁹ APPLE, 1997, p. 24.

⁵⁰ PÁTIO, 1997, p. 13-18.

e pudesse elaborar seu próprio projeto educativo; ou seja, a política que coordenavam tinha um sentido de instrumento de diálogo. Argumentaram, ainda, que as perspectivas curriculares de modo algum estariam convergindo para a padronização de conteúdos passíveis de utilização pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, pois esse exame estaria empenhado em avaliar as capacidades dos alunos e não propriamente a apreensão de conteúdos. 52

Ao concluir a primeira versão dos PCNs, o MEC solicitou a análise da Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. O parecer, concluído em 11 de abril de 1996, primeiramente registrou as queixas dos representantes da associação quanto ao reduzido prazo que o MEC estabeleceu para a análise que, por essa razão, limitou-se ao âmbito do documento introdutório. De acordo com sua avaliação, a política curricular compunha um dos aspectos extremamente importantes das reformas previstas para o Ensino Fundamental. Por outro lado, a Diretoria lamentou que essa versão não incorporasse parte importante do acervo do conhecimento e experiência acumulados no país acerca do currículo, do saber e da cultura escolar. Lastimou também o fato de que, durante o período de sua elaboração, não tenha sido garantida interlocução mínima com especialistas e grupos da área, concluindo: "O debate sobre o que deve ser ensinado às novas gerações na escola, para quê deve ser ensinado, como deve ser ensinado, quem deve decidir sobre estas questões e como, é evidentemente um debate que não envolve somente decisões técnicas." 54

O que a Direção da ANPEd enfatizou diz respeito ao aspecto político que constitui os PCNs. A reclamação indica uma clara reprovação ao modo como foi conduzida sua elaboração. Além disso, a Diretoria listou uma série de sugestões de procedimentos e recomendações que em momento algum endossaram seus princípios teóricos.

⁵¹ SANCHEZ, 1997.

⁵² BRASIL, 1998b.

⁵³ ANPEd, 1996.

⁵⁴ ANPEd, 1996, p. 87.

Esse processo de "consultoria pública", denominado pelo MEC de participativo, pode ser relacionado às estratégias de produção de consenso ao lado de outras que também contribuíram para legitimar a política dos PCNs como promessa de uma educação de melhor qualidade. O pressuposto da qualidade de ensino permeou a divulgação da proposta durante o ano de 1998, quando o MEC distribuiu gratuitamente os volumes dos PCNs priorizando as instituições de Ensino Superior públicas e privadas, Secretarias dos Estados e dos Municípios, Delegacias Regionais e alguns educadores da Educação Básica das redes de ensino público e privado.

Por que razão intelectuais do campo crítico teriam colaborado com o MEC no intento de elaborar PCNs? As análises de Apple para a resposta a ser dada:

[...] os significados, os interesses e as linguagens que construímos estão ancorados nas desiguais relações de poder que existem. Falando teoricamente, a esfera da produção simbólica é um terreno contestado tanto quanto o são outras esferas da vida social. "O círculo das idéias dominantes acumula o poder simbólico para mapear ou classificar o mundo para os outros", para colocar limites no que parece racional e razoável, de fato, no que parece ser possível dizer e pensar. Isto ocorre não por imposição, mas através de um processo criativo que trabalha e retrabalha temas existentes, desejos e medos. Uma vez que estas crenças são contraditórias e possuem tensões, sendo o que alguns chamariam de polivocais, é possível, então, levar as pessoas para as direções menos esperadas, dadas suas posições na sociedade. 55

Devido às implicações subjetivas, torna-se impossível avaliar em que medida se deu ou não a cooptação dos intelectuais pelo Estado. Pode-se afirmar, entretanto, que houve um trabalho de alicerçamento de concepções no terreno curricular, e o processo de produção de consenso quanto à necessidade de se elaborarem parâmetros curriculares nacionais obedeceu a cuidadosa trajetória política. O primeiro debate público promovido no sistema educacional brasileiro sobre a elaboração desta política ocorreu por ocasião da *I Semana Nacional de Educação* realizada em Brasília/DF, em maio de 1993, sob a coordenação do MEC e da Secretaria de Educação Fundamental. Neste evento, foram fomentadas discussões acerca das amplas reformas que o sistema educacional brasileiro sofreria com o intuito de tornar a

educação mais equitativa e de melhor qualidade. Os *Anais* dessa Conferência registram os discursos proferidos na defesa dos múltiplos aspectos que precisavam ser revistos.⁵⁶ A síntese das idéias ali elencadas resultou no *Plano Decenal de Educação para Todos*, que o Ministro Murílio de Avellar Hingel apresentou no encontro em Nova Délhi/ Índia em dezembro de 1993.⁵⁷

Na oportunidade da *I Semana Nacional de Educação* a política curricular nacional foi abordada como uma das ações fundamentais que o MEC escolhera para conferir melhor qualidade ao ensino e também sanar o problema do fracasso da escola pública brasileira. Em conferência particular sobre a temática do currículo escolar, a discussão foi introduzida pelo MEC com a seguinte justificativa:

A Constituição de 1988 estabeleceu em seu artigo 210 a obrigatoriedade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. [...] Todavia, à medida que o problema da qualidade e da repetência começa a ter visibilidade pública e ser objeto de estudos mais aprofundados, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC retoma a idéia, não mais de "conteúdos mínimos", mas de um currículo básico que possa pautar e orientar a política de qualidade, concebida a partir da clientela e de suas necessidades de cidadania e de participação social |grifo nosso|. 58

Note-se que há sensível diferença entre o modo como o texto Constitucional esboçou a questão curricular e o modo como o representante do MEC posicionou-se perante o assunto. A própria forma de exposição explicita claramente como a temática foi agregando novas perspectivas no decorrer do tempo. Assim, se em 1988 ventilava-se a obrigatoriedade de conteúdos mínimos, em 1993 esta iniciativa incluía a elaboração de um currículo básico. As mudanças na configuração da política curricular podem expressar a influência de importante evento realizado em período intermediário, ou seja, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, de 1990, que consolidou um projeto educacional e novos paradigmas para a educação.

⁵⁵ APPLE, 1997, p. 54.

⁵⁶ CONFERÊNCIA, 1994.

⁵⁷ BRASIL, 1993.

⁵⁸ CONFERÊNCIA, 1994, p. 533.

Tal tendência foi sinalizada pela afirmativa do MEC de que os problemas da qualidade e repetência teriam começado a ter visibilidade pública nesta década. Também nesse período, as políticas do Banco Mundial de racionalização dos gastos públicos com educação entraram com maior força na América Latina e Caribe.

O intento de tornar o debate um momento participativo e pretensamente decisório ficou expresso na medida em que as exposições trataram genericamente da temática, distinguindo-se no modo de abordar a idéia do currículo nacional. As conferencistas, que representavam três instituições educacionais de Ensino Superior de diferentes regiões do país, Tereza Roserley Neubauer da Silva, da FCC/USP, Teresinha Fróes Burnham, da UFBA, e Merion C. Bordas, da URGS, expuseram pareceres sobre a institucionalização dos PCNs evidenciando diferentes posicionamentos. Como houve adesão, houve, também, manifestações de resistência à idéia do currículo básico. É possível perceber isso nas palavras de Bordas: "Exatamente pela falta de criticidade na consideração do que devem os currículos escolares realmente abranger, em termos de conteúdos ou disciplinas, parece-me prematura qualquer decisão de estabelecer um currículo único para a escola básica." 59

Silva (1994), entretanto, explicitou um posicionamento favorável à proposta colocada pelo MEC:

Atualmente o MEC tem mostrado clareza sobre a impossibilidade de desvincular a organização da escola com o currículo. Portanto, cabe ao Governo Federal criar parâmetros claros na área curricular que sejam capazes de orientar, em nível nacional, as ações didáticas nas escolas, de modo que todo aluno possa ter direito a apropriar-se de um conjunto comum de conhecimentos. ⁶⁰

Contudo, este embate teórico não tinha como pressuposto estruturar possibilidades de consecução dos PCNs, pois no decorrer das plenárias não houve manifestações dos representantes do MEC quanto aos encaminhamento para a elaboração da proposta. De acordo

⁵⁹ BORDAS, 1994, p. 553.

⁶⁰ SILVA, 1994, p. 566.

com as declarações registradas nos documentos, a inclusão da temática na pauta desta Conferência cumpria o objetivo de *amunciar* essa retomada de princípios do órgão ministerial e de *colher* subsídios para seu avanço no marco do *Plano Decenal de Educação para Todos.*⁶¹ O evento, de modo geral, apresentou implicações de caráter utilitário uma vez que todos os painéis abordavam assuntos que convergiam para a reforma educacional já definida na Conferência de Jomtien.⁶² Os elementos deste histórico expressam a necessidade governamental de construção de um clima de aceitação não só no concernente à implantação de um currículo nacional mas também às demais áreas que conformariam o novo projeto pedagógico para a educação brasileira. É possível afirmar, portanto, que os debates desenvolvidos na ocasião do encontro nacional cumpriam a tarefa de firmar consensos, de modo que este espaço caracterizou-se por um jogo de cartas marcadas.

Conclui-se, assim, que a política pública dos PCNs foi organizada em conformidade com as orientações do Banco Mundial e identificada com as concepções genericamente conhecidas como neoliberais que imprimem particulares interpretações aos problemas de ordem educacional. A definição de parâmetros curriculares nacionais como garantia de melhoria da qualidade do ensino está a demonstrar que os representantes governamentais manifestaram intenções em melhorar a qualidade da educação sem, no entanto, abordar as implicações de cunho ético. Assim, nos documentos das políticas educacionais deste período, as explicações sobre a crise da escola são manipuladas, desconsiderando suas raízes históricas e concentrando-as no âmbito individual, como problemas operacionais próprios da administração escolar. A ausência de debate entre os profissionais da área sobre a elaboração dos PCNs e dos critérios que os sustentariam, assim como a inexpressiva incorporação das recentes discussões

⁶¹ BRASIL, 1993a.

⁶² BRASIL, 1993b.

desenvolvidas na área do currículo, são contradições que se evidenciaram ao longo deste esforço de compreensão da política curricular.

2.2 Os critérios de mensurabilidade da qualidade do ensino nos *Parâmetros*Curriculares Nacionais e a função social da educação

O lançamento dos PCNs para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, uma das primeiras políticas da década em estudo, contribuiu para disseminar a premissa de que a educação brasileira estaria enfrentando um quadro de crise de eficácia em vista dos expressivos índices de fracasso escolar, alimentando o problema da exclusão social. Esta avaliação, ainda em março de 1990, foi incluída nos debates ocorridos na já referida Conferência Mundial sobre Educação para Todos e compôs parte das considerações da também já referida Declaração Mundial de Educação para Todos, então elaborada. 63 O evento, coordenado por representantes de agências multilaterais, culminou com a identificação dos problemas educacionais e respectivas possibilidades de solução. O elenco de recomendações para os 155 países participantes da reunião incluiu a concentração dos investimentos na Educação Básica e a garantia da escolarização mínima à população em idade escolar.⁶⁴ Nesse caso, a educação passou a ser objeto de uma interpretação bipolar: "por um lado, vista como a grande culpada pelo atraso e a pobreza, e, por outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, a distribuição da renda e a elevação dos padrões de qualidade de vida". 65 A finalidade da ampliação das oportunidades de escolarização consistiria na diminuição dos efeitos oriundos das relações capitalistas de produção que, por natureza, produzem a exploração e a exclusão social.

⁶³ BRASIL, 1993b.

⁶⁴ De acordo com a legislação brasileira – BRASIL, 1996a - a Educação Básica compõe-se da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, nos demais países envolvidos esta separação se opera de distintos modos, inclusive sem ordenar-se, necessariamente, em três níveis de ensino.

⁶⁵ MACHADO, 1998, p. 17.

Este pressuposto foi referendado também pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, na carta de apresentação que acompanha os PCNs:

Os nossos desejos de alcançarmos uma sociedade mais justa incluem prioritariamente a educação das novas gerações. Todos sabemos que não mudaremos o país se não houver transformações profundas na Educação Básica. Estamos trabalhando não só pelo direito de todos terem acesso à escola, mas pela garantia de um ensino de qualidade que assegure o pleno desenvolvimento do potencial da criança.

Espero que este conjunto de livros que você recebe hoje seja o símbolo e o embrião das transformações que desejamos que ocorram em nossa sociedade. E que possamos tornar realidade o sonho de um país mais justo, com menos desigualdades, onde o governo e a sociedade sejam co-responsáveis pela Nação. 66

Das palavras do Executivo é possível retirar alguns indicadores sobre o papel delegado à educação neste projeto. Em sua visão, trata-se de cuidar para que a educação preste um determinado serviço que incluiria o atendimento a todos, sinalizando promessas para a futura dinâmica da sociedade. Assim, um país mais justo e menos desigual poderia ser construído na medida em que governo e sociedade se tornassem parceiros no processo de escolarização da população. O postergarmento, para um futuro abstrato, da sociedade justa evidencia que os problemas sociais são voluntariamente desvinculados da ordem capitalista e abordados como meras questões de cunho operacional.

Assim, o país justo, desígnio impraticável na atualidade, seria construído pelo investimento na nova geração que, escolarizada, responderia positivamente à sociedade criando suas próprias alternativas de convivência. Esta pretensão foi também explicitada no documento Declaração Mundial de Educação para Todos:

A educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.⁶⁷

A preocupação em construir novos paradigmas de convivência em sociedade foi esboçada nos documentos das políticas nacionais e internacionais. Essa retórica fomenta as

⁶⁶ CARDOSO,1997. A carta do Presidente está datada de 15/10/97, data em que no Brasil se comemora o Dia do Professor. Neste caso, o ato da entrega dos PCNs poderia estar associado a um presente do poder público ao professor que nele poderia se apoiar para que suas atividades pudessem ser realizadas com maior facilidade.

esperanças de que a escolarização garantirá a melhoria da qualidade de vida. Neste aspecto, as políticas contemplam as expectativas das pessoas conforme a experiência social dada. Vale lembrar que, historicamente, é próprio da ideologia burguesa trabalhar com o imaginário de que, com a escolarização, será possível resolver as contradições inerentes às relações sociais pautadas no capitalismo. Deste modo, investir em educação significaria uma alternativa segura para que no futuro todos tivessem segurança, emprego e possibilidades de acesso a bens e serviços.

O problema do fracasso escolar decorreria então de um modelo escolar que não tinha como pressuposto a preocupação com a universalização e com a qualidade do atendimento às classes populares. Nos anos 90 tornou-se proeminente o argumento de que investir na escolarização dos pobres seria alternativa para a retomada do crescimento econômico. Deste modo, segundo as instruções das agências multilaterais, o projeto educacional deveria configurar-se tendo em conta que "o rápido desenvolvimento econômico das sociedades não é possível sem um suficiente investimento na preparação e educação dos muito pobres e das minorias étnicas. O desenvolvimento econômico não será sustentável se não houver um esforço concentrado por educar os pobres."68

A retomada do desenvolvimento econômico tinha como pressuposto que, hora ou outra, todos se incluiriam no mercado de trabalho. As propaladas vantagens econômicas dos investimentos na educação dos pobres também representariam a preparação de um novo perfil de consumidor, mais exigente e consciente de suas opções cotidianas.

Ao traçar diretrizes para a elaboração de políticas educacionais, o Banco Mundial define princípios básicos para a reforma dos sistemas nacionais de ensino, e os documentos das políticas públicas do MEC expressam convergência de concepção quando apontam o Estado

⁶⁷ BRASIL, 1993b, p. 70.

⁶⁸ BANCO MUNDIAL, 1995, p. XXXII.

como investidor ineficiente em matéria de educação. Justifica-se, assim, que os índices de fracasso escolar, também interpretados como baixa produtividade do sistema, decorrem do fato de o Estado ter se ocupado demasiadamente com a ampliação da rede física, destinando insuficiente atenção ao aspecto pedagógico.

O Plano Decenal de Educação para Todos faz uso recorrente de terminologias como "produtividade, insucesso e desempenho" escolar, indicando a tendência em quantificar os resultados da atividade educacional. Por outro lado, esta configuração esboça a racionalidade imbricada nas reformas educacionais e sua vinculação aos princípios do capitalismo. As análises de Katz explicam a natureza das relações capitalistas e enfatizam que

no nível cultural, o capitalismo estabelece uma métrica que mede tudo – incluindo pessoas como cada um de nós – pela capacidade de produzir riqueza e pelo sucesso em obtê-la. Isto parece levar "naturalmente" à condenação moral daqueles que fracassam em contribuir para a produção do lucro. Também "mistifica" as relações de exploração que possibilitam que alguns prosperem tão bem à custa de tantos. ⁶⁹

É possível afirmar que, atualmente, no campo da mistificação das relações de exploração predominam os preceitos do neoliberalismo que contribuem para disseminar e legitimar os critérios de mensurabilidade inerentes ao sistema capitalista, especialmente na sua face contemporânea. O fenômeno da mensuração objetiva da atividade educacional e de seus resultados acirra-se com a adoção das regras da área econômica e o predomínio das leis do mercado como condicionantes para o funcionamento das áreas sociais.

⁶⁹ KATZ apud APPLE, 1997, p. 18.

⁷⁰ Segundo CASTILLO (1986), o "termo neoliberalismo designa uma doutrina que aspira a renovar certas posições do velho liberalismo, mas permanecendo fiel às raízes do mesmo. A partir do séc. XVIII, o liberalismo se torna um sistema filosófico, político e econômico cujas partes, como é próprio de todos os sistemas, se encaixam perfeitamente em unidades de concepção e tratamento. Os critérios inspiradores eram a liberdade de pensamento e a competição política entre os indivíduos mediante a representatividade e o livre comércio, que, como meta final, visava a circulação de mercadorias num mercado aberto à concorrência" (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1986, p. 814-15). Gentilli conceitua neoliberalismo associando-o às medidas de ordem prática que o caracterizam, ou seja, como um complexo processo de construção hegemônica. Em suas palavras, "o neoliberalismo é uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro lado, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades" (GENTILLI apud SILVA, 1996, p. 9).

Esse critério de mensuração, presente nas perspectivas do processo de ensinoaprendizagem, é tomado sob a lógica do custo-beneficio; ou seja, é preciso resolver o problema
da evasão e repetência porque isso se converte em prejuízos para o Estado, que se presta ao
financiamento do insucesso escolar. Baseado neste pressuposto, o papel da educação passa a ser
objeto de cuidadosas reformulações para que sirva de colaboradora na formação de um novo
paradigma de homem e de sociedade. O problema do analfabetismo, por exemplo, é abordado
como um dos males produzidos pelo Estado, que não adotou critérios de avaliação para o
trabalho executado nos sistemas de ensino. Neste caso, a qualidade de ensino sobressai-se como
um problema de ordem técnica e operacional e não propriamente de natureza políticopedagógica. A qualidade de ensino seria assegurada pelos PCNs porque eles expressam a base
comum do que deve ser ensinado, legitimando a execução das políticas de mensuração da
eficácia, ou não, dos resultados do processo ensino-aprendizagem.

Cabe observar que, concomitantemente à elaboração das políticas educacionais, ocorre a delimitação de um novo modelo de gestão das políticas públicas. Para esclarecer esta mudança operacional é importante analisar alguns aspectos das reformas no Estado e que implicações trazem para a gestão das políticas públicas para a educação.

2.2.1 O novo modelo de gestão das políticas públicas educacionais

A considerar que os PCNs constituem parte da reforma educacional dos anos 90 e que o percurso de sua formulação consistiu também em um testemunho de mudanças promovidas no Estado, torna-se importante analisar os pressupostos do novo modelo de gestão educacional uma vez que neles se expressam as tendências político-ideológicas hegemônicas na sociedade contemporânea.

O processo de elaboração da política curricular oferece alguns indicativos para a compreensão da reorganização do Estado frente à sociedade. Nessa reforma institucional

redistribuem-se papéis sociais pela implantação de um novo modelo de gestão das políticas públicas. Por este meio, centraliza-se a elaboração e o controle das políticas educacionais no âmbito do MEC, como é o caso dos PCNs. De acordo com esta perspectiva, a função do Estado abrange, principalmente, a instituição de políticas específicas visando a regulação do sistema de ensino. Além da política curricular, a função do Estado supõe a promoção de políticas como a de formação de professores, a do aprimoramento da política do livro didático e da avaliação institucional cada uma funcionando de acordo com um poderoso mecanismo regulador - a política do financiamento.

As políticas internacionais também reforçam esta perspectiva quando evidenciam a atividade básica do Estado, indicando ser necessário que

[...] el Estado disponga de medios eficaces para evaluar el cumplimiento de las metas, así como para resguardar las orientaciones globales del sistema y su equidad. [...] El próprio Estado debe aumentar sus capacidades normativas y de orientación del conjunto del sistema, proporcionando un marco estable de políticas y reglas para la acción de los estabelecimientos. [...] És necesario desarrollar una ampla acción de capacitación del personal de evaluación y supervisión de estos organismos.⁷¹

Este procedimento concentra o poder político no organismo federal e as definições do projeto educativo expressam o posicionamento político-ideológico adotado pelo governo federal.

Ao sustentarem o argumento de que o Estado deve ser o executor, os governantes atribuíram-lhe novas responsabilidades. Condenando as práticas precedentes, que conferia aos Conselhos de Educação autonomia para a definição dos componentes curriculares, as políticas educacionais propostas têm o MEC como responsável pelas decisões pedagógicas do ato educativo. Diante de tais constatações é possível deduzir que as mudanças na atividade estatal visariam, sobretudo, assegurar a coesão social que, mantida, favoreceria o controle do

^{71 [...]} o Estado disponha de meios eficazes para avaliar o cumprimento das metas, assim como para resguardar as orientações globais do sistema e sua eqüidade. [...] O próprio Estado deve aumentar suas capacidades normativas e de orientação do conjunto do sistema, proporcionando um marco estável de políticas e regras para a ação dos → continua

funcionamento da sociedade sob o domínio das leis do mercado e respectivos condicionantes. Casassus, defensor dos pressupostos neoliberais, expressa esta lógica quando afirma que los pensadores [Jobert y Muller] que se identificar con la teoría de la regulación tienden a llamar legitimación a la acción del Estado que trata de consolidar estos procesos de identificación. Para este autor, o papel do Estado consistiria em manter a unidade da nação pelas funções de regulação e legitimação, pois o mercado só adquiriria dinamismo quando estas demandas básicas estivessem satisfeitas. Essa perspectiva repercute fortemente nas definições das políticas públicas para a educação e em novas atribuições para os setores público e privado.

Tal encaminhamento exige que se discutam as determinações deste projeto no concernente ao aspecto administrativo da educação. Trata-se de avaliar as prerrogativas da administração descentralizada do sistema educacional que, na documentação consultada, foi definida como novo modelo de Gestão Educacional - outra medida que possibilitaria a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Uma vez que o referido padrão de gestão comporta a autonomia pedagógica das escolas, é preciso analisar como os PCNs são contemplados no processo de gestão descentralizada.

2.2.2 Implicações da gestão educacional descentralizada

A idéia de gestão descentralizada é construída ao lado do pressuposto da "autonomia" administrativa, financeira e pedagógica delegada às escolas. Os documentos da CEPAL e do Banco Mundial enfatizam, com unanimidade, que este estilo de gestão permitiria que a intervenção da sociedade fosse adotada como recurso para a melhoria da qualidade do trabalho na escola pública. Neste campo são pertinentes as análises de Apple:

estabelecimentos. [...] É necessário desenvolver uma ampla ação de capacitação do pessoal de avaliação e supervisão desses organismos (CEPAL, 1992, p. 149).

 $^{^{72}}$ [...] os pensadores que se identificam com a teoria da regulação tendem a chamar de legitimação a ação do Estado que trata de consolidar estes processos de identificação (CASASSUS, 1993, p. 55).

Estas transformações estão ocorrendo ao nível da política oficial e baseiam-se na capacidade da direita de convencer uma significativa porção da população de que o que é privado é agora bom e o que é público é mau, dentro e fora da educação. Elas são confirmadas nos crescentes ataques ao ensino e ao currículo, nas necessidades dos negócios e da indústria, vistos como os mais primordiais, se não os únicos objetivos da escolarização, no mais rígido controle sobre o ensino, em muitos estados, e na crescente integração da educação ao projeto conservador.⁷³

Estas considerações remetem à avaliação de que o campo curricular encontra-se permeado por um racionalismo econômico peculiar ao modelo capitalista. O combate ao exercício da atividade pública é uma estratégia que visa fortalecer as leis do mercado como recurso para um ensino mais eficaz e eficiente, assegurado pela iniciativa privada. Esta abordagem privilegia o aspecto operacional e administrativo, obscurecendo o caráter conservador desta política que faz recair sobre o Estado o controle da formulação das políticas educacionais.

A perspectiva da implantação da gestão descentralizada vem atravessando os debates educacionais desenvolvidos pelo MEC desde o princípio da década. No âmbito nacional essa medida foi mencionada em 1993 no *Plano Decenal de Educação para Todos* e, na esfera internacional, compôs um dos artigos da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990 e, ainda, as declarações dos documentos *Educación y Conocimiento*, publicado pela CEPAL em 1992, e *Prioridades y Estratégias para la Educación*, publicado pelo Banco Mundial em 1995. The todos estes documentos a gestão descentralizada foi abordada como pressuposto básico para o exercício democrático. Esta democracia consiste em flexibilizar o gerenciamento do sistema educacional de modo que as escolas possam administrar os insumos e racionalizar a aplicação dos investimentos estatais sob a lógica do custo-benefício.

Muito próxima às práticas empresariais, a flexibilidade estaria vinculada ao aspecto administrativo do trabalho escolar, o qual incluiria objetivos próprios e recompensas por

⁷³ APPLE, 1997, p. 24.

⁷⁴ BRASIL, 1993a; BRASIL, 1993b; CEPAL, 1992; BANCO MUNDIAL, 1995.

produtividade como motor do dinamismo do setor. É nesta direção que se voltam as proposições do Banco Mundial:

Para obtener la flexibilidad necesaria, la administración escolar (los directores y los órganos rectores) debe estar facultada para asignar recursos, lo que incluye la faculdad de distribuir al personal y de decidir cosas como la distribuición cronológica de la jornada y el año escolares y el idioma de instrucción para que se ajusten a las condiciones locales. Esa facultad aumentará la eficiencia del aprendizaje. En segundo lugar, el personal docente debe tener la facultad de determinar las prácticas de enseñanza, dentro de ciertos límites establecidos por un plan de estudio nacional amplio, fomantado por los exámenes y vigilado y repaldado por las normas, las evaluaciones del aprendizaje y los inspetores escolares. Em tercer lugar, la administración y el personal docente deben responsabilizarse a nivel local. 75

No caso brasileiro, a referida descentralização da gestão coaduna-se com o que a CEPAL orienta, focalizando o papel do Estado como promotor das políticas educacionais. Segundo aquele órgão, o Estado, ao comandar sua reorganização, deve adotar critério de racionalidade administrativa e econômica. Daí decorre o processo de realocação e otimização dos recursos como estratégia de financiamento do Ensino Básico em favor da ampliação do atendimento à sociedade.

Em nosso sistema educacional esta receita é administrada de forma a privilegiar o financiamento do Ensino Fundamental. Embora a LDB determine que os recursos públicos sejam progressivamente estendidos ao Ensino Básico, ou seja, financiem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a lei do FUNDEF, promulgada posteriormente, ordena que o atendimento financeiro do Estado se destine exclusivamente ao Ensino Fundamental, delimitando o gasto anual por aluno em uma média de R\$ 300,00, devendo assim cobrir as despesas decorrentes do processo ensino-aprendizagem. ⁷⁶

Para obter a flexibilidade necessária, a administração escolar (os diretores e os órgãos dirigentes) deve estar facultada a conceder recursos, incluindo a faculdade de distribuição de pessoal e de decidir coisas como a distribuição cronológica da jornada e do ano escolares e o idioma de instrução para que se ajustem às condições locais. Essa faculdade aumentará a eficiência da aprendizagem. Em segundo lugar, o pessoal docente deve ter a faculdade de determinar as práticas de ensino, dentro de certos limites estabelecidos por um plano de estudo nacional amplo, fomentado pelos exames e vigiado e respaldado pelas normas, as avaliações da aprendizagem e os inspetores escolares. Em terceiro lugar a administração e o pessoal docente devem responsabilizar-se em nível local (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 97). [Tradução livre].

⁷⁶ BRASIL, 1996a; BRASIL, 1996b.

Enquanto a legislação nacional obriga o Estado a financiar a escolarização do contingente que corresponde à faixa etária dos 7 a 14 anos, expressa também a iniciativa de racionalizar a administração dos recursos.⁷⁷ A manifestação disso é a lei do FUNDEF que, ao dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, fixa percentuais de gastos máximos para o pagamento dos profissionais da educação.⁷⁸

De todo modo, o modelo de gestão descentralizada apresenta uma tendência em privilegiar as orientações do Banco Mundial quando prescreve que a autonomia de cada unidade escolar seja a base para a flexibilidade do sistema e para o desenvolvimento de projetos curriculares diferenciados, obedecida a base determinada pelo currículo nacional. De acordo com os pressupostos defendidos pelos organismos internacionais, esta organização administrativa e pedagógica possibilitaria o engajamento da equipe escolar no cumprimento de objetivos, responsabilizando-se pelo êxito ou fracasso do seu projeto. Além do que, a implantação de um sistema de salários diferenciados seria a fórmula para valorizar a produtividade de cada escola ou profissional.

A implantação do FUNDEF representa algumas iniciativas neste aspecto. Esta lei reorienta os padrões de financiamento e realoca parte dos recursos até então destinados ao Ensino Médio e Superior. Os recursos que resultam da soma das contribuições tributárias das quatro esferas do Poder Executivo atualmente são depositados no domínio federal e distribuídos mensalmente a todos os Municípios e Estados da federação pelo critério do número de matrículas no Ensino Fundamental. Sendo assim, quanto maior o número de alunos atendidos, maior o volume de recursos recebido. O exercício da autonomia se dará à medida que os sistemas de ensino consigam adequar-se às determinações da lei reorganizando seus gastos com

⁷⁷ Cf. BRASIL, 1996a.

⁷⁸ BRASIL, 1996b.

educação.

Por outro lado, as características da autonomia pedagógica prevista na gestão descentralizada também vêm confirmar que a tendência da reforma institucional do Estado é a centralização das decisões relativas às políticas públicas. A autonomia pedagógica, segundo Mello, não tem "como foco central e prioritário aspectos pontuais como a revisão curricular, a melhoria dos materiais de ensino ou a capacitação de professores ainda que possam incluílos". Assim, a autonomia da escola não contempla intervenções no plano pedagógico, não resultando tais definições de uma atividade descentralizada. Na avaliação da autora, decisões desse tipo devem ser resguardadas ao Estado como condutor e gerenciador do processo. Neste caso, Mello reitera que seria responsabilidade do MEC manter

um sistema externo de avaliação de resultados, aferidos pela aprendizagem dos alunos de conteúdos básicos e comuns, como estratégia para evitar a fragmentação; mecanismos de responsabilidade e prestação de contas pelos resultados alcançados; ações de compensação das desigualdades que impeçam possíveis efeitos regressivos da descentralização. 81

Ao Estado caberia empenhar-se na organização pedagógica do processo ensinoaprendizagem e manter-se atento aos índices de produtividade dos estabelecimentos de ensino, utilizando-se da participação dos pais como mecanismo de supervisão e controle dos efetivos resultados dos investimentos financeiros do Estado na educação.

As observações de Mello indicam, ademais, a redefinição do significado da ação pedagógica na medida em que esta é realçada como produto do trabalho realizado. Esso se explicita quando, neste padrão de gestão, o envolvimento dos pais no tangente à ação pedagógica corresponde tão-somente à avaliação do que a escola produz com relação à

⁷⁹ BRASIL, 1996b.

⁸⁰ MELLO, 1996, p. 135. Guiomar Namo de Mello foi Secretária de Educação do Município de São Paulo no período de 1993 a 1995, mandato de Mário Covas. Além disso exerceu a atividade de Deputada Estadual pelo PSDB/SP, foi consultora do Banco Mundial e colaborou com o MEC como consultora técnica das Secretarias do Nordeste. Atualmente é membro do CNE.

⁸¹ *Idib.*, p. 138.

aprendizagem, ou seja, diz respeito ao controle da eficácia do ensino praticado. A autora considera como procedimento pedagógico a prestação de conta por parte da escola do resultado de seus serviços, em dois níveis: externamente à escola, no âmbito nacional e/ou regional, e internamente a ela. Essas modalidades de avaliação seriam "uma forma de dar efetividade ao processo de participação e atribuir aos pais e outros elementos da comunidade externa às escolas um papel ativo – co-responsabilizando-os pelo uso dos recursos e fiscalização de sua utilização". 83

A descentralização, cujo eixo é a participação dos pais na gestão educativa, possui um caráter pré-definido, direcionado para a fiscalização do investimento dos recursos e controle da eficácia de seus resultados. A tendência em contabilizar a participação dos pais atende ao fim específico de otimizar as ações educacionais e produzir determinados resultados. Expressa-se, assim, a viabilização de um acordo social que instrumentaliza a participação dos sujeitos em prol dos objetivos que supostamente melhorariam a qualidade do ensino.

Este projeto representa significativos limites para a participação da comunidade nas definições pedagógicas da unidade escolar, contradizendo o pressuposto da autonomia escolar quanto às adequações curriculares propaladas no documento dos PCNs.

Há que se considerar, ainda, que o padrão descentralizado de gestão educacional implica mudanças operacionais bastante significativas para a organização da sociedade. Em vista dos expressivos índices de baixa escolaridade existentes no país e da impossibilidade de ampliar os investimentos em educação - posição verificável nas determinações das leis 9.394/96 e 9.424/96 -,⁸⁴ a perspectiva da descentralização contempla a inclusão de outros setores da sociedade na execução do atendimento do Ensino Fundamental ao contingente populacional maior de 14 anos. Diante disso, a autonomia pedagógica e administrativa pode revestir-se de caráter

⁸² *Idib*.

⁸³ Idib., p. 149.

⁸⁴ BRASIL, 1996 a e BRASIL, 1996b, respectivamente.

assistencialista por possibilitar a inclusão de outros canais de financiamento para projetos alternativos que cobririam as áreas educacionais carentes do financiamento do Estado. Para esta direção estão voltados os objetivos e requisitos fundamentais da reforma institucional que pretende adequar os sistemas de ensino aos padrões de desenvolvimento econômico definidos pelo Banco Mundial:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, 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.⁸⁵

A medida que compreenderia a participação dos pais na gestão financeira das unidades educativas pode ser interpretada também como uma alternativa de ampla captação de recursos privados para sustentar o ensino público. Mello demonstra compartilhar desta concepção afirmando que o Estado deverá fortalecer fórmulas de parcerias com os setores não-governamentais e com outros setores de atividade produtiva. Ref. Para a autora, incluir a participação de setores da sociedade, bem como do empresariado, na manutenção de políticas alternativas de atendimento ao público não escolarizado é um procedimento democrático, uma vez que romperia com o monopólio do Estado sobre a educação. De acordo com esta retórica participacionista não seria democrático que o Estado concentrasse em si toda a responsabilidade pela educação. Como "bem público", a educação deveria ser gerenciada pela sociedade nos aspectos operacionais e financeiros. A presença desta concepção nas estratégias de reforma do Estado contribuiu para a diluição das fronteiras entre os setores público e privado. Assim, o conceito de "bem público", intrinsecamente relacionado às políticas públicas desta década, é resultado do prevalecimento das concepções neoliberais na sociedade.

⁸⁵ Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993b, p. 79).

⁸⁶ MELLO, 1996.

Amparados neste princípio de "bem público" os representantes do MEC, ao instituírem políticas, processam o que poderíamos chamar de divisão de tarefas. O procedimento democrático, afinado com a idéia de formação do indivíduo apartada da atividade estatal, consiste em delegar às organizações da sociedade civil a responsabilidade pelo atendimento ao público analfabeto ou com baixa escolaridade. Esta configuração democrática é, pois, favorável à diferenciação de investimento para demandas regionalizadas, auxiliada pela intervenção de setores sociais que ocupam o vácuo deixado pelo Estado. Nisso consiste o princípio da equidade, uma construção retórica que, para abstrair a condição de igualdade imanente aos direitos sociais, substitui a intervenção abrangente do Estado pela prestação diferenciada de serviços públicos em locais onde o índice de analfabetismo é mais expressivo.

Assim, a heterogeneidade que constitui a realidade social brasileira seria observada em suas particularidades e o Estado deveria suprir as carências executando políticas diferenciadas para essas demandas. Deste modo, proliferam programas como "Alfabetização Solidária", "Alfabetização para a cidadania", da Fundação Ayrton Senna, sem mencionar as políticas locais promovidas pelas administrações municipais que, por meio do investimento de recursos próprios ou com o estabelecimento de parcerias com empresas e associações comerciais, procuram viabilizar políticas de atendimento ao contingente de jovens e adultos com baixa escolarização e também ao público da Educação Infantil.

Ao determinar os papéis e conferir limites participativos à comunidade escolar este modelo de descentralização não incorpora princípios democráticos, tendendo a ser mais um processo de desconcentração administrativa que desonera o Estado de parte do financiamento necessário à manutenção do ensino. Diante desta configuração é possível concluir que a gestão descentralizada é uma estratégia que opera favoravelmente à privatização dos serviços educacionais e que o Estado, na medida em que se responsabiliza tão-somente pelo financiamento do Ensino Fundamental, estaria se abstendo de cumprir com seu papel de

promotor do bem-estar comum e contribuindo como mediador de um franco processo de redistribuição de papéis sociais. Contudo, este procedimento não invalida sua intervenção regulatória quanto às políticas públicas elaboradas e executadas no curso desta década. Pelo contrário, o que emerge deste movimento é, sim, o fortalecimento de seu poder normativo do que deve constituir as ações em torno do processo ensino-aprendizagem, seja no campo do currículo, seja no campo da distribuição dos recursos disponíveis para o financiamento da educação.

Em relação à aprendizagem, aos critérios de seleção de conteúdos e concepção de conhecimento, as políticas nacionais e internacionais coadunam-se no que tange à necessária mudança de concepção de educação. As discussões desenvolvidas no próximo capítulo buscam justamente esclarecer o sentido destas perspectivas.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR COMO *LOCUS* DE DISPUTA HEGEMÔNICA

A institucionalização dos PCNs no sistema educacional brasileiro constitui a ordenação oficial do que deve ser ensinado nas escolas, definindo conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos e sistema de avaliação. Trata-se, portanto, de uma medida que interfere diretamente nas concepções de educação e que colabora para legitimar um modelo de conhecimento. Esta política curricular elaborada no âmbito do MEC apresenta vinculações com os preceitos divulgados nos documentos das agências multilaterais, os quais definem diferentes graus de importância para as disciplinas escolares e determinam o significado do conhecimento escolar de acordo com valores político-econômicos predominantes na sociedade contemporânea. Ao desenvolver esta discussão tomarei a área de História como temática-eixo para a análise dos valores referendados por esta política.

3.1 A hierarquia disciplinar expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Pela via da reforma educacional e pela institucionalização de uma política curricular em âmbito nacional, nova relação de campos disciplinares é estabelecida em resposta às demandas capitalistas de modernização da sociedade e às exigências das mudanças no mercado de trabalho. Neste caso, o currículo proposto para o 1° e 2° Ciclos do Ensino Fundamental apresenta a seguinte sequenciação de áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Esta distribuição curricular foi institucionalizada em nível nacional pela Lei nº 9.394/96 mas anteriormente definida num dos documentos emitidos pelo Banco Mundial: "a nivel primario,[...] se atribuye a unas ocho asignaturas principales; entre ellas las más importantes

son lectura, escritura y matemáticas."⁸⁷ A organização disciplinar definida pelo Banco Mundial atribui maior importância a determinadas áreas porque as considera mais pertinentes às inovações do mercado de trabalho e porque seus objetos de ensino aproximam-se mais do conhecimento imediatamente aplicável. É prioritário no projeto das agências multilateriais que o currículo escolar valorize as áreas de maior desenvolvimento cognitivo, como a Matemática e as Ciências, e que apresentem preponderância no desenvolvimento das habilidades da comunicação: "un importante aspecto del capital humano es el "capital lingüístico", es decir, la capacidad de hablar, leer y escribir em uno o más idiomas."⁸⁸

Em vista disso, é possível compreender por que, na hierarquia de valores apresentada no documento final dos PCNs, a disciplina de História foi desprestigiada ante o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, muito embora esta posição tenha sofrido deslocamentos no grau de importância no decurso da elaboração da política curricular. No decorrer do processo houve oscilação quanto a esta disposição, de modo que na primeira versão dos PCNs o ensino de História foi referido como o terceiro na escala disciplinar - depois da Língua Portuguesa e Matemática - compondo a parte que o documento denominou de *primeira camada* do currículo pleno. ⁸⁹ A segunda versão incluiu as primeiras elaborações das demais áreas do conhecimento, reiterando a classificação do currículo em "duas camadas: o núcleo comum, composto das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos e Ciências Naturais; a segunda, integrada por Educação Física, Artes e Língua Estrangeira" [sem grifos no

⁸⁷ a nível primário [...] se atribui importância a umas oito disciplinas principais; entre elas, as mais importantes são leitura, escrita e matemáticas (BANCO MUNDIAL, 1995, 54). [Tradução livre].

⁸⁸ Um importante aspecto do capital humano é o capital lingüístico, ou seja, a capacidade de falar, ler e escrever em um ou mais idiomas (BANCO MUNDIAL, 1995, 55). [Tradução livre].

⁸⁹ A expressão assinalada faz parte das determinações das áreas curriculares no Ensino Fundamental denominadas de *currículo pleno*, incluindo a organização do conhecimento em *primeira e segunda camada*. A *primeira* referiase às matérias do núcleo comum, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos e Ciências. A *segunda camada* correspondia à Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira, que seriam integradas aos PCNs somente na versão de 1996 (PARÂMETROS, 1995, p. 15).

original]. ⁹⁰ Esta versão apresentava, também, um campo curricular denominado "Temas Transversais", que incluía Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Programa de Saúde. A última edição deste documento determinou alguns acréscimos em relação à organização da versão anterior incrementando apenas as discussões correspondentes aos "Temas Transversais", cujas áreas do Meio Ambiente e da Saúde foram reunidas em um único volume. Da mesma forma, a Pluralidade Cultural, associada à Orientação Sexual (anteriormente tratada como Programa de Saúde), compôs o último dos dez volumes da proposta.

Cabe ressaltar um aspecto positivo na institucionalização dos PCNs no tocante às áreas de História e de Geografia para o ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental: as duas áreas do conhecimento receberam tratamento em separado. Deste modo, a proposta curricular para a área de História encontra-se sistematizada no quinto livro dos PCNs, onde divide espaço com a disciplina de Geografia.

O ensino de História foi assegurado em caráter de obrigatoriedade no Sistema de Ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 26 da lei, ao se referir à área, reza que: "Os currículos devem abranger [...], obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" [sem grifos no original]⁹². O que a lei sinaliza é um recorte

⁹⁰ BRASIL,1996, p.27.

em Estudos Sociais, uma área do "núcleo comum" do ensino do 1º Grau; para ministrar a disciplina no ensino de 5ª a 8ª série, era exigida a formação em Estudos Sociais. Por força dos movimentos de professores das duas áreas, a separação neste nível de ensino operou-se ainda na década de 70, quando as disciplinas tornaram-se autônomas no currículo escolar. Segundo as informações de Fonseca (1995), na esfera nacional, o ensino de 5ª a 8ª série foi beneficiado com a Resolução nº 7, de 1979, do C.F.E. que restabeleceu a autonomia das duas disciplinas; porém o ensino de 1ª a 4ª seguiu com a mesma ordenação. Observando os estudos de Déa Fenelon, a autora demonstra, ainda, que as primeiras manifestações organizadas em prol da autonomia das duas disciplinas surgiram em 1973 e envolveram um *Fórum de Debates sobre Estudos Sociais*, realizado pela USP, Associação do Geógrafos do Brasil (AGB) e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). No entanto, esta separação dos campos disciplinares não se estendeu ao ensino das séries iniciais e a História manteve-se associada à Geografia com algumas diferenças na nomenclatura definidas pelas propostas curriculares de alguns Estados, como foi o caso de Minas Gerais que a denominava de Integração Social.

⁹² BRASIL, 1996a.

epistemológico para a atuação disciplinar da História, cuja função precípua seria o tratamento dos elementos da história presente de campos específicos, como o social e o político. Esta determinação vem romper com a tradição do ensino de História que, segundo Nadai, desde seu surgimento como disciplina no sistema público de ensino, no século XVIII, vinculava-se ao estudo do passado para justificar a emergência da classe burguesa e fortalecer seus objetivos, atuando como formadora do espírito de nacionalidade. Atualmente, a tendência em prevalecer o estudo da história presente representa uma mudança na finalidade; entretanto, sua ação neste campo também pode ser caracterizada como uma permanência na medida em que se vincula ao ideário da formação cultura nacional.

A hierarquia disciplinar é histórica e contribui para demonstrar que concepções são valorizadas em dado momento econômico e cultural da organização da sociedade. ⁹⁴ Nos PCNs, a finalidade das áreas curriculares se vincula à funcionalidade em desenvolver os aspectos cognitivos e sociológicos que facilitem a mobilidade do indivíduo nas relações sociais.

Essa finalidade precipuamente econômica da hierarquia disciplinar é explicitada por Mello ao atribuir ao ensino a função pedagógica de trabalhar para que o indivíduo domine os "códigos da modernidade", os quais supõem o desenvolvimento das habilidades cognitivas e também das competências sociais. ⁹⁵ As "habilidades cognitivas" abrangem o pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para lidar com situações novas e facilidade em solucionar problemas, enquanto a categoria "competências sociais" refere-se ao espírito de liderança, à capacidade de tomar decisões e à autonomia no trabalho. As considerações da autora são elucidativas pois estampam as razões pelas quais o MEC definiu a organização da

⁹³ NADAI, 1986.

⁹⁴ BITTENCOURT, 1998.

⁹⁵ Segundo a CEPAL (1992, p. 18), a expressão códigos da modernidade significaria um conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para o indivíduo desenvolver-se produtivamente e participar da vida pública na sociedade moderna.

escala disciplinar de modo a priorizar o ensino das línguas e das disciplinas ligadas às ciências exatas.

Ao ser tomada como instrumento de formação do homem dotado de maiores possibilidades de adequação às exigências oriundas do campo econômico, a educação, neste projeto, é reconstituída no papel histórico de colaboradora na sedimentação cultural dos interesses burgueses.

Quando o currículo escolar é condicionado ao domínio dos "códigos da modernidade" estaria destinado a educar associando um aporte de conhecimentos básicos a algumas habilidades pessoais como bom raciocínio, criatividade e flexibilidade para o exercício da atividade laboral. Enfatizando a importância de a escolarização corresponder às demandas do campo econômico, as deliberações do Banco Mundial também atribuem funções específicas para cada nível de ensino:

Esas transformaciones del mercado laboral están, pues, delineando más claramente las funciones que cumplen los distintos niveles de la educación. Las escolas primarias y secundarias se ocupan principalmente de las aptitudes generales básicas, que constituyen la base de la educación y capacitación ulteriores. [...] Las aptitudes básicas son el lenguaje, las ciencias y las matemáticas, y cada vez con más frecuencia, las relativas a la comunicación. La educación básica incluye también el desarrollo de las actitudes necesarias para el lugar de trabajo. 96

Entretanto, se levado em conta que o currículo escolar, tal como os demais aspectos da vida social, está impregnado por ideologias, é possível considerar que as concepções dos conteúdos curriculares expressam as formas ideológicas presentes na sociedade, pressupondo uma disputa entre elas no interior das relações sociais. É neste sentido que o currículo escolar não pode ser compreendido senão como um processo do qual participa toda a sociedade – uns com mais ou menos poder, outros com maior ou menor consciência – pois selecionar,

⁹⁶ Essas transformações do mercado de trabalho estão, pois, delineando mais claramente as funções que cumprem os diferentes níveis da educação. As escolas primárias e secundárias se ocupam principalmente das aptidões gerais básicas, que constituem a base da educação e capacitação ulteriores. [...] As aptidões básicas são a linguagem, as ciências e as matemáticas e, cada vez com mais freqüência, as relacionadas à comunicação. A educação básica inclui também o desenvolvimento das atitudes necessárias ao posto de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 8-9). [Tradução livre].

classificar, distribuir e avaliar conhecimentos envolve a ação e múltiplas representações que percorrem os diversos espaços culturais e não somente aqueles de domínio do Estado. 97

Se admitido que estas determinações são históricas, intrínsecas, portanto, ao modo de produção capitalista, é possível considerar que as mudanças curriculares, processadas nos anos 90, representam a tentativa de adequação às demandas contemporâneas do sistema. Diante disso, faz-se necessário analisar como essas ordenações se evidenciam na concepção de conhecimento expressa na política curricular.

3.2 A concepção de conhecimento na política curricular

Ao considerar que as políticas nacionais e internacionais desta década incluem o compromisso de garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem, e que esta justificativa amparou a institucionalização dos PCNs, torna-se importante discutir como este projeto concebe o conhecimento e o conteúdo escolar.

Neste caso, o documento dos PCNs registra que tanto as áreas de ensino como os próprios conteúdos selecionados valorizam "o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades". 98 Além disso, está enfatizado nos PCNs que a prática escolar deveria, pois, promover o desenvolvimento cognitivo e a socialização de seus alunos. Parafraseando Frigotto, poderíamos dizer que as aprendizagens escolares revestem-se de uma "pertinência" social nova. 99

Neste processo de reforma educacional, em que houve considerável interferência das políticas internacionais, procede-se a revisão do que seja conteúdo escolar. Nesta direção voltam-se as proposições do editorial da obra organizada por Albala-Bertrand, que suscitam a

⁹⁷ PEDRA, 1993.

⁹⁸ BRASIL 1997b, p. 44.

discussão de que "o conteúdo educacional tende a ser definido como habilidades e aptidões e não mais como informação ou conhecimento a ser adquirido". 100 É possível perceber a tentativa de revisar a concepção de um dos elementos nucleares na escola, o conteúdo ou conhecimento escolar. As definições curriculares, a seleção do conhecimento são procedimentos eminentemente políticos, permeados de determinações e interesses de classe, por isso constituem-se em ações marcadamente ideológicas. Neste aspecto, são pertinentes as análises de Miranda que afirmam que o predomínio da racionalidade instrumental exigida pelos processos produtivos tende a comprometer a universalização do conhecimento histórico, um pressuposto indispensável à formação da cidadania. 101

Todavia, essa revisão de concepção de conhecimento, segundo Albala-Bertrand, seria uma necessidade colocada pelas mudanças por que passa a sociedade contemporânea, tanto do ângulo político como dos ângulos econômico e cultural. E acrescenta:

A crise do Estado-Nação, a globalização da economia, as principais mudanças nos métodos de produção e o crescente multiculturalismo de nossas sociedades são, entre outros eventos, fenômenos que nos obrigam a olhar novamente para o conteúdo da formação para a cidadania moderna. 102

O fenômeno da globalização, associado à revolução tecnológica, determina novos padrões ao conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectivo, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas cognitivo, mas também valorativo. Esta revisão implicaria em que o processo de escolarização não se constituísse apenas pela apropriação de conhecimentos, mas principalmente pelo desenvolvimento de capacidades que habilitassem o indivíduo a buscar informações na medida de suas necessidades de ordem prática e imediata. A tendência aqui

⁹⁹ FRIGOTTO, 1989.

¹⁰⁰ ALBALA-BERTRAND, 1999, p. 07. Este relatório foi originalmente publicado pela UNESCO em 1996.

¹⁰¹ MIRANDA, 1997.

¹⁰² ALBALA-BERTRAND, 1999, p. 07.

¹⁰³ MIRANDA, 1997, p. 41.

colocada é a de que o conhecimento escolar se transforme em mercadoria e que sua produção se vincule às determinações da lei da oferta e da procura. Assim, segundo a CEPAL,

[...] la educación actual presenta sus más claras limitaciones en los aspectos relacionados com su carácter instrumental. Los sistemas educativos [...], parten de la premisa errónea de que deben formar profesionales independientes o dirigentes sociales, mientras la realidad muestra que la gran mayoría de los alumnos de esos sistemas trabajan como asalariados en organizaciones complejas. Las instituciones de educación serían incapaces de dotar a sus alumnos de las técnicas más elementales para manejar la realidad que deberán enfrentar, es dicir, cómo ganarse la vida dentro de una organización [...]. En particular no se enseñan técnicas elementares de eficacia como miembros de una organización: capacidad para presentar ideas com brevedad, sencillez y claridad, capacidad para trabajar en grupos y capacidad para dirigir su próprio trabajo. En otras palabras, no se entregan las técnicas necesarias para hacer de la organización un instrumento de las propias aspiraciones y de la realización de los valores humanos.

[...] el tipo de educación que se necesitará en el futuro no solo deberá tener esa función pragmática, sino que deberá centrarse en la transmisión de responsabilidad social, que demanda ética, valores y moralidad. 104

Diante disso, a escola deveria preparar o aluno para um processo de educação permanente em vista dos novos saberes que se produzem e demandam um tipo de profissional que tivesse condições de lidar com as novas tecnologias e linguagens e capaz de responder aos diferentes ritmos do processo de produção. Essas relações exigiriam o desenvolvimento de competências que incluíssem a capacidade de iniciativa e inovação. Em vista disso, a proposta enfatiza que o processo educativo deve desenvolver o gosto pela busca do conhecimento.

Por outro lado, é importante notar como é concebida a finalidade da aprendizagem escolar, agora tomada como mecanismo de treinamento para que os sujeitos se apropriem de

^[...] a educação atual apresenta suas mais claras limitações nos aspectos relacionados ao seu caráter instrumental. Os sistemas educacionais [...] partem da premissa errada de que devem formar profissionais independentes ou dirigentes sociais, pois a realidade mostra que a grande maioria dos alunos destes sistemas trabalha como assalariados em organizações complexas. As instituições de educação seriam incapazes de dotar seus alunos de técnicas elementares para o manejo da realidade que vão enfrentar, ou seja, como ganhar a vida dentro de uma organização.[...] Em particular não se ensinam técnicas elementares de eficácia como membros de uma organização: capacidade para apresentar idéias com brevidade, simplicidade e clareza, capacidade para trabalhar em grupos e capacidade para dirigir seu próprio trabalho. Em outras palavras, não se dão as técnicas necessárias para fazer da organização um instrumento das próprias aspirações e da realização dos valores humanos. [...] o tipo de educação de que se necessitará no futuro não somente deverá ter essa função pragmática como também deverá centrar-se na transmissão da responsabilidade social, que demanda ética, valores e moralidade (CEPAL, 1992, p. 104). [Tradução livre].

¹⁰⁵ Cf. MIRANDA, 1997.

novos valores e hábitos em relação ao objeto a ser conhecido. Isso corresponde às premissas da política curricular quando seus objetivos definem que a aprendizagem deverá estar voltada para o desenvolvimento do aluno em termos de capacidades nas ordens cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética; cada uma cooperando para estimular a ampla formação do aluno. Esta determinação encontra-se expressa no documento introdutório dos PCNs:

A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereotipias de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. A capacidade afetiva refere-se às motivações, à auto-estima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. No trabalho escolar o desenvolvimento desta capacidade é propiciada pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitem a tomada de posição em conjunto com os outros. A capacidade estética permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. [...] A capacidade de inserção social refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva [sem grifos no original]. 106

Esta extensa transcrição documental permite que analisemos diversos aspectos da proposta curricular em questão. O primeiro deles diz respeito ao enfatizado anteriormente, ou seja, que a concepção de conteúdo escolar foi revista transformando-se objetivamente em procedimento. E o segundo aspecto refere-se ao caráter sociologizante que predomina nos objetivos destacados. Tais pressupostos adquirem ressonância na teoria de Coll que, segundo

Moreira (1997), concebe a educação como correspondente a um "conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada". Todavia, o pressuposto de que os membros da sociedade possam, na escola, adquirir a experiência social historicamente acumulada não inclui as complexas relações entre educação e sociedade. O processo educativo é tratado despido de seus aspectos ideológicos e políticos e o currículo visto como elemento neutro de transmissão cultural. O Dutro problema a ser abordado é a tendência à psicologização das relações educativas, visto que se valoriza, sobremaneira, o desenvolvimento de ordem cognitiva. O referido desenvolvimento seria promovido por pedagogias psicológicas que permitiriam conceber o que são as crianças e os adolescentes e atribuir melhores maneiras de educá-los procedendo à adequação de objetivos, conteúdos e metodologias, enfim à organização formal e seqüencial das atividades pedagógicas.

Isto posto, vale considerar como os PCNs esboçam outras formas de operacionalizar o princípio cognitivista no tocante às atividades escolares. Assim, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, a escola deverá garantir que o aluno "aprenda a aprender" capacitando-o para a "educação permanente". Contudo, para compreender o significado dessa premissa foi necessário recorrer às políticas internacionais editadas no final da década. O documento da UNESCO de 1999 111, conhecido como *Relatório Jacques Delors*, explicita o princípio da "educação permanente" como "a educação ao longo de toda vida" cujo objetivo seria preparar o indivíduo para a constante busca e renovação de informações. Sua teoria sugere o processo de escolarização baseado em quatro pilares:

¹⁰⁶ BRASIL, 1997b, p.67-8.

¹⁰⁷ COLL, apud MOREIRA, 1997, p. 95.

¹⁰⁸ MOREIRA, 1997.

¹⁰⁹ *Idib*.

¹¹⁰ BRASIL, 1997b, p. 35.

¹¹¹ DELORS, 1999.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar com profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências gerar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se [sem grifos no original]. 112

Estes pressupostos contribuem para empobrecer a noção de conhecimento, tornando-o instrumental, utilitário e dotado de sentido conforme sua aplicabilidade imediata, adaptado às demandas sociais e econômicas atuais. Segundo Miranda, mais importante do que saber é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber adaptar-se a novas funções. Trata-se de uma concepção pragmática e instrumentalizadora de conhecimento escolar que pretende colaborar para ampliar as possibilidades individuais de competir no mercado de trabalho. Assim, a produção e a difusão do conhecimento são reiteradas como determinantes do desenvolvimento econômico e social do atual estágio do capitalismo, que não se caracterizaria mais como sociedade de classes mas como "sociedade do conhecimento". As considerações de Mello explicitam com maior clareza os pressupostos do novo paradigma de sociedade: "A questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes — capital

¹¹² *Idib.*, p. 101-2.

¹¹³ MIRANDA, 1997.

¹¹⁴ FRIGOTTO, 1996.

x trabalho, classe dominada x classe dominante."115

A centralidade do conhecimento como principal recurso em uma economia global é reafirmada sob o pressuposto da sua natureza ilimitada e universal. Esse pensamento, que delega um caráter de neutralidade ao conhecimento, termina por cooperar para a naturalização das relações sociais excludentes porque nega as contradições próprias às relações sociais capitalistas. Frigotto considera que a educação e o conhecimento são reduzidos a fatores de produção alheios às relações de poder, denunciando assim o caráter ideológico das premissas da "sociedade do conhecimento". Neste caso, são pertinentes as análises de Miranda que vinculam a centralidade do conhecimento à centralidade do trabalho e sobretudo à centralidade das formas de exploração capitalistas que permanecem intocadas. 117

3.2.1 A reificação traduzida no currículo de História

Discutir a concepção de conhecimento presente nos PCNs para o ensino de História é uma questão complexa. Primeiro, porque no decorrer da elaboração da proposta houve uma forte tendência à adoção de diversas denominações para o que corresponderia ao campo da História. Ora foi tratada como "realidade social e política", ¹¹⁸ ora como "Conhecimentos Históricos e Geográficos", ¹¹⁹ ora como "coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo". ¹²⁰ Diante disso, as perspectivas curriculares oscilam entre uma abordagem que visaria a formação de noções históricas e outra que, sob viés sociológico, privilegiaria o estudo da realidade explorando problemas sociais sob cunho mais demográfico

¹¹⁵ MELLO, 1996, p. 34.

¹¹⁶ FRIGOTTO, 1996, p. 170.

¹¹⁷ MIRANDA, 1997.

¹¹⁸ BRASIL, 1997, p. 214.

¹¹⁹ BRASIL, 1996, p. 27.

¹²⁰ BRASIL, 1997b, p. 33.

do que propriamente histórico - expressão disso é o eixo temático do 2º Ciclo denominado "deslocamentos populacionais". 121

Consideradas as definições da versão final do documento curricular, o conhecimento histórico deve, pois, corroborar para a construção do sujeito como agente da ação social. Deste modo, o ensino de História deveria preocupar-se em constituir a identidade social do estudante. Essa identidade seria alimentada no currículo de História pelo desenvolvimento de noções temporais e espaciais em diferentes ritmos e distâncias. Assim, no documento definem-se três aspectos fundamentais para os estudos históricos:

Inicialmente, a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo. 122

Neste aspecto, ao firmar uma abordagem sociológica, a proposta curricular contribui para descaracterizar a especificidade da área, tornando-a legítima somente pelo desenvolvimento das noções temporais vinculadas preponderantemente à história presente. Segundo o exposto no documento, o desenvolvimento destas noções permitiria que o indivíduo se capacitasse a relacionar e comparar os fatos do momento presente com os acontecimentos do passado.

O modo de propor o desenvolvimento da noção de "tempo histórico" vem ao encontro da teoria braudeliana que se desenvolve observando os níveis de duração das mudanças ou permanências nas vivências humanas. Assim, também, o trabalho com ritmos da duração compreenderia a sucessão dos fatos identificados em três tempos: do acontecimento breve, da conjuntura e da estrutura. Tal abordagem pode contribuir para o que o conteúdo não se restrinja a uma perspectiva técnica; porém, ao fazê-lo, poderá também comprometer-se com uma rede de

¹²¹ BRASIL, 1997a, p. 67.

¹²² *Idib.*, p. 32.

concepções ideológicas. Assim, a preocupação com o sucesso do processo ensinoaprendizagem e com o desenvolvimento das noções de temporalidade dos acontecimentos
poderá representar o interesse de que determinada ideologia se estruture culturalmente,
colaborando para a sustentação deste modelo de sociedade. Ao nominar a dimensão das
capacidades exigidas e situá-las no campo abstrato, conduzem a discussão aproximando-a não
só das mudanças que se operam no mercado de trabalho, mas também de uma reconceituação
do que seja prática social. As mudanças que hoje se inscrevem na sociedade brasileira podem
representar alternativas para a retomada do desenvolvimento econômico; entretanto, também
constituem formas de intervenções culturais pois atuam redimensionando procedimentos e
concepções. Estas, uma vez incorporadas, não se aplicarão a um campo ou outro, mas
integrarão o sujeito histórico.

Em se tratando de conteúdos, os critérios de sua seleção apresentam uma justificativa pouco precisa, para não dizer indefinida:

A seleção de conteúdos programáticos tem sido variada, mas geralmente é feita segundo uma tradição de ensino, que é rearticulada e reintegrada em novas dimensões e de acordo com temas relevantes para o momento histórico da atual geração. 124

A proposta não explica, por exemplo, o que entende por "uma tradição de ensino". Igualmente questionável é o teor da "relevância temática". Sob que ponto de vista esta relevância é considerada? Qual necessidade da "atual geração" está contemplada na seleção oficial? Em que perspectiva da ação pedagógica se inscreve?

É preciso considerar o fato de que a articulação com as referidas necessidades do momento histórico da "atual geração" pode conter os princípios de formatação de novas mentalidades. Entre outros problemas, este procedimento pode implicar em que o ensino de História se constitua por uma concepção presenteísta da história. Essa corrente de pensamento na historiografia, segundo Hobsbawm, associa-se a uma tendência à desqualificação do

¹²³ Cf. BURKE, 1992.

passado, sobretudo o passado público, como um conhecimento anacrônico e fora de moda. ¹²⁵ Novos elementos de análise são evidenciados quando Janotti, à luz das considerações de Hobsbawm, denuncia o estreitamento promovido em torno do círculo da globalização mundial que relativiza diferenças absolutas, endossando o imperialismo de mercado ao reduzir tudo à sua lógica por meio da linguagem neoliberal. E acrescenta que, a despeito da primazia da história política, privilegia conhecimentos da realidade imediata e do mundo privado e colabora para a redução das atividades da vida pública e da consciência da cidadania, podendo acarretar, portanto, na perda da visão dialética de história. ¹²⁶

No campo do saber histórico, outro aspecto importante a ser destacado é que o documento curricular de História enfatiza dois modos de tratar o conhecimento: a) como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas e b) o saber histórico escolar como conhecimento produzido no espaço escolar. Este último seria o resultado da reelaboração do conhecimento produzido pelas pesquisas dos historiadores e especialistas das áreas das Ciências Humanas. Esta premissa coaduna-se com o modo de Bittencourt relacionar as duas fontes de conhecimento:

O conhecimento histórico escolar é uma forma que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, o conceito proveniente do "senso comum", de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. 128

As observações da autora são pertinentes para que se analisem duas importantes questões, sobretudo porque este tratamento dual acerca da produção do conhecimento científico no campo da história abre discussões controversas. Primeiro, a produção científica tende a ser introduzida no currículo escolar pela via do livro didático, de modo que a seleção do

¹²⁴ BRASIL, 1997a, p. 43.

¹²⁵ HOBSBAWN, 1995.

¹²⁶ JANOTTI, 1998.

¹²⁷ BRASIL, 1997a, p. 35.

¹²⁸ BITENCOURT, 1998, p. 25.

conhecimento a ser veiculado nas escolas fica a critério da indústria cultural e dos mecanismos de controle institucionalizados pelo MEC. E, segundo, o conhecimento escolar vincula-se à história acadêmica, mas é constituído inclusive por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais diretamente relacionados à história dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Na organização documental, os conteúdos são distribuídos em "blocos temáticos". Ao primeiro ciclo fica destinado o ensino do bloco "História local e do cotidiano", enquanto as atividades do segundo ciclo contemplam o bloco "História das organizações populacionais". A síntese das idéias da proposta inclui a relação dos conteúdos em concomitância com alguns elementos conceituais:

Primeiro ciclo:

- * Bloco temático: História local e do cotidiano
- * Conteúdos:
- 1. A localidade
 - 1.1. A classe e a escola no presente
 - 1.2. As famílias e a escola no passado
 - 1.3. A localidade no presente
 - 1.4. A localidade no passado
- 2. Comunidade indígena
 - 2.1. A comunidade indígena da região
 - 2.2. Semelhanças e diferenças entre a cultura local e a cultura indígena. 129

Segundo ciclo:

- * Bloco temático: História das organizações populacionais
- * Conteúdos:
- 1- Deslocamentos populacionais
 - 1.1 Descendências étnicas e sociais da população local
 - 1.2 Contextos históricos de descendência da população nacional
 - 1.3 Contextos históricos de deslocamentos populacionais
- 2 Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos
 - 2.1. Organizações políticas e sociais de grupos étnicos e sociais, no presente e no passado
- 3 Organizações políticas e administrações urbanas
 - 3.1 Diferentes tipos de organizações urbanas
 - 3.2 Organização urbana local
 - 3.3 As capitais brasileiras
- 4 Organização histórica e temporal
 - 4.1. Construção de sínteses históricas. 130

¹²⁹ BRASIL, 1997 a, p. 51-7.

¹³⁰ *Idib.*, p. 63-72.

O estudo da História por "eixos temáticos" representa um rompimento com a periodização histórica tradicional que associava o conhecimento histórico ao elenco de fatos e acontecimentos da história da humanidade, abordados em sucessão linear. Por outro lado, este método caracteriza-se por uma tradição de ensino vinculada às concepções de História dos representantes da Escola dos Annales. 131 Numa tentativa de romper com as concepções tradicionais e positivistas de ensino de história que privilegiavam o aspecto político dos eventos históricos, especialmente pela valorização de datas e do culto aos heróis, os representantes deste movimento associaram a pesquisa histórica a fontes até então desconsideradas e inauguraram uma perspectiva de pesquisa histórica interdisciplinar. 132 Essa corrente de pensamento, ao privilegiar a história do desenvolvimento econômico nas relações sociais, procedeu a interlocução com outras áreas como a Antropologia, a Sociologia, a Economia e, principalmente, a Geografia, inaugurando, portanto, um método de estudar História. Deste modo, à medida em que os PCNs expressam a transposição deste método em forma de conteúdos, referenda a concepção de conhecimento predominante nas políticas públicas para a educação que prima pelo "saber fazer" a despeito da informação e do conhecimento propriamente.

Ao que parece, os organizadores do documento de História, ao ordenarem princípios metodológicos como conteúdos, alimentaram as perspectivas de instrumentalização do conhecimento restringindo a finalidade do ensino da área ao desenvolvimento de noções históricas tão-somente. Tais noções seriam desenvolvidas à medida que a abordagem partisse do momento presente para estabelecer relações com o passado, o que favoreceria ao indivíduo

¹³¹ Embora não seja objetivo deste trabalho discutir as vertentes de pensamento que propõem o ensino da História por temas, cabe lembrar que essa perspectiva é também cara aos historiadores marxistas, como Thompson e Hobsbawm.

¹³² BOURDÉ, 1983.

ampliar o universo de seu conhecimento e elaborar compreensões acerca de sua própria condição de sujeito histórico.

No documento de História, junto às orientações didáticas para os dois ciclos, estão incluídas sugestões de problematizações, trabalho com documentos, com leitura e interpretação de fontes bibliográficas, bem como sugestões a respeito do "tempo" no estudo da História, dividido em tempo cronológico e da duração; este último é acompanhado de conceituações acerca dos ritmos de tempo. Além disso, a proposta apresenta atividades com o tempo e as formas de estudo do meio e nomeia o que seriam os recursos didáticos. ¹³³ Tais encaminhamentos, que também seguem os princípios da tradição da Nova História, ¹³⁴ indicam a preocupação dos organizadores da proposta com o resgate da identidade da disciplina que, por mais de vinte anos, sob a nomenclatura de Estudos Sociais, manteve-se condicionada a salientar as datas cívicas e, aprisionada em conteúdos segmentados, abordava valores e símbolos nacionais de cada instância da organização estatal. ¹³⁵

Embora a atual proposta represente alguns avanços em relação às anteriores, ainda assim se caracteriza pelo predomínio de uma concepção instrumentalizadora de conhecimento e isso se verifica quando a área recebe a incumbência de lidar preponderantemente com os elementos da história presente. Esta tarefa pode ser relacionada ao propósito da socialização e do desenvolvimento de habilidades, conforme bem expressa o documento introdutório da primeira versão dos PCNs:

Os conteúdos escolares, selecionados pela escola, devem preservar um caráter funcional e formativo, funcional por favorecer o uso prático e imediato dos conteúdos

¹³³ Em relação aos recursos didáticos para o desenvolvimento das noções de tempo são sugeridas atividades com calendário, como elaboração de rotinas diárias, semanais, organização da agenda, estudo de fenômenos naturais, confecção de relógios, ampulhetas, etc.

¹³⁴ Segundo Burdé (1983), a denominação "Nova História", lançada no mercado editorial em 1978 por algumas grandes figuras da escola dos *Annales*, como Le Goff, Roger Chartier e Jacques Revel, é uma terminologia derivada de um movimento que ampliou a abordagem da História do ponto de vista metodológico, incluindo novos objetos e diversificando o universo temático.

¹³⁵ As informações acerca dessa finalidade disciplinar concedida aos Estudos Sociais foram obtidas no II capítulo da obra de Fonseca (1995), em que ela registra um estudo realizado nos guias curriculares dos anos 70.

aprendidos e formativo por considerar que o aluno deva desenvolver instrumentos para reflexão e produção de seu próprio conhecimento. 136

Por conseguinte, a versão final do documento "Introdução aos PCNs", ao definir a abordagem dos conteúdos, reitera essa premissa e a condiciona a um tratamento em três grandes categorias: "conteúdos conceituais", "conteúdos procedimentais" e "conteúdos atitudinais". 137 Os conteúdos "conceituais", denominados de "memória significativa", referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para apreender símbolos, idéias, imagens e representações que permitiriam organizar a realidade. Os "conteúdos procedimentais" expressariam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta e diriam respeito diretamente às proposições de ações de sala de aula. E a última categoria, "conteúdos atitudinais", implicaria na apreensão de valores, atitudes e normas, ou seja, de comportamentos do cotidiano que se referem ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade como conteúdos escolares. Diante das três, o acento é conferido à última:

Embora esteja sempre presente nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos atitudinais não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao enfocar os conteúdos escolares sob esta dimensão, questões de convívio social assumem um outro *status* no rol dos conteúdos a serem abordados. ¹³⁸

Esse comparativo esclarece os diferentes entendimentos acerca das finalidades do conhecimento escolar. Diante do exposto, os conteúdos curriculares de História se revestiriam de sentido na medida em que privilegiassem o desenvolvimento de atitudes sociológicas, incitando a construção de um novo perfil de cidadão e colaborando para o fortalecimento de uma concepção de homem que goze da possibilidade de ação independente na convivência em sociedade. Essa característica beneficiaria sobretudo a dinâmica de uma sociedade ordenada

¹³⁶ PARÂMETROS, 1995, p.10.

¹³⁷ BRASIL, 1997b.

¹³⁸ BRASIL, 1997b, p. 77.

pelas leis do mercado e que não teria mais no Estado o provedor de suas necessidades básicas.

O relatório Delors sintetiza bem esse objetivo ao explanar as bases da educação para a construção do que ele denomina de "espírito novo":

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta concepção de nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. 139

As premissas dos conteúdos curriculares cujas discussões apresentam vinculação com a concepção da Nova História, na prática, representam a tentativa de reorganização cultural da sociedade demandada pelo grupo dominante na busca pela manutenção do poder na sociedade. Segundo a concepção de Delors, o ideal de homem novo sustenta-se na imaginação humana e na capacidade de adiantar-se aos avanços tecnológicos como medida de prevenção ao desemprego, à exclusão social e às desigualdades de desenvolvimento econômico entre os países. Isso implicaria, inclusive, na modernização das mentalidades e na adaptação cultural para o ingresso na ciência e na tecnologia. As novas mentalidades, estruturadas, condicionariam o conhecimento e a convivência social a determinados valores mercadológicos. Incorporando esta perspectiva, o indivíduo estaria melhor instrumentalizado para se inserir na esfera pública da sociedade, devendo a escola preparar o indivíduo para acompanhar as inovações tanto na vida privada como na vida profissional. A essa perspectiva associam-se as possibilidades de melhoria da qualidade de vida pelo acesso a bens e serviços como mérito do empenho e construção individual.

¹³⁹ DELORS, 1999, p. 19.

¹⁴⁰ Idib.

3.2.2 A ação do professor na proposta: limites e possibilidades

A ação do professor foi reconhecida como mediadora entre o currículo e o aluno. Ao professor caberia a tarefa de operacionalizar o currículo, apresentando os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendessem a utilidade do que aprendem e assim desenvolvessem expectativas positivas em relação à aprendizagem e se mantivessem motivados para o trabalho escolar. Estas medidas resolveriam os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, inclusive os de evasão e repetência.

No caso do ensino de História, a seleção dos fatos históricos a serem estudados é delegada ao professor e aos seus alunos: "Os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análise de determinados momentos históricos". A escolha dos conteúdos de História, ou seja, a seleção dos fatos históricos deixa de ser uma atribuição significativa na medida em que a informação é desprestigiada e o ensino se transforma em exercício metodológico com o propósito de ensinar "aprender a aprender". O pressuposto da liberdade da ação dos sujeitos envolvidos, por outro lado, precisa ser analisado em contrapartida com as deliberações das demais políticas educacionais instituídas pelo MEC nesta década, como é o caso da formação dos professores e o incentivo ao livro didático, as quais impõem alguns limites à ação docente.

Primeiro, pela ação docente processam-se determinadas escolhas frente à concepção de ensino de História. Isso pode significar um problema uma vez que nos primeiros ciclos o ensino de História, embora desmembrado da área de Geografia, continua sendo ministrado por professores não habilitados na área, os chamados generalistas, na expressão do projeto do *Plano Nacional de Educação*. Assim, também, a responsabilidade política inerente à atividade docente fica comprometida ideologicamente em razão de a política de formação do educador

¹⁴¹ BRASIL, 1997a, p. 35.

¹⁴² BRASIL, 1998.

manter-se sob os auspícios do MEC e suas políticas específicas.

Outra medida do MEC que impõe limites à propalada liberdade docente é o incentivo à ampliação da política do livro didático. O fortalecimento desta política supõe que as obras didáticas sejam avaliadas por comissões de especialistas e por eles recomendados de acordo com o número de uma, duas e três "estrelas" - símbolo da avaliação. Qual o teor desta liberdade se o professor terá que optar por apenas um livro por área? Essa medida pode direcionar a escolha dos fatos históricos e determinar o prevalecimento da concepção de ensino que valoriza o conhecimento instrumental de utilidade imediata.

Do ponto de vista ideológico, as perspectivas destas duas políticas educacionais - a formação do professor e o livro didático - explicitam que o pressuposto da liberdade docente tende a ser exercício de retórica porque o projeto pedagógico do MEC é constituído de deliberações contraditórias.

E, para finalizar, salienta-se que, em descompasso com as orientações contidas nas demais políticas do MEC, como é o caso do *Plano Decenal de Educação* e da própria política de avaliação institucional - o SAEB, que impõe padrões objetivos de mensuração de resultados, a proposta de História é evasiva com relação à avaliação da aprendizagem pois, ao nomear os "critérios de avaliação", não faz referência ao uso de instrumentos de avaliação; sugere, apenas, que o professor avalie amplamente o domínio de alguns conteúdos e procedimentos que o aluno apresente no decorrer das atividades desenvolvidas nas aulas de História. ¹⁴⁴ Entretanto, esta perspectiva é contraditória com os princípios do resgate da qualidade de ensino que privilegiam um conhecimento de ordem utilitária e prática, mensuráveis e classificados por níveis de eficiência a exemplo das práticas nas organizações empresariais. É com essa lógica que o MEC

¹⁴³ A equipe técnico-pedagógica é composta por especialistas e um coordenador por área; no caso de Estudos Sociais a análise dos livros didáticos é coordenada pela Professora Doutora Ernesta Zamboni. As obras são qualificadas do seguinte modo: *** recomendados com distinção; ** recomendados; * recomendados com ressalvas (BRASIL, 1998c).

¹⁴⁴ BRASIL, 1993a; BRASIL, 1998b.

vem operando quando investe numa política cuja propriedade é avaliar o grau de produtividade das atividades escolares - o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* – SAEB. É preciso lembrar ainda que é com base nos pressupostos teóricos dos PCNS que o Ministério está aperfeiçoando esse mecanismo de avaliação institucional, atualizando-o em relação ao já praticado na década de 70. O SAEB atua nacionalmente com critérios de avaliação criados para atestar o nível de eficácia da atuação dos professores e do trabalho realizado pelas unidades escolares. 145

As perspectivas da formação escolar inerentes à proposta educacional nos anos 90 constituem um vasto campo de determinações que, por razões de tempo, não serão aqui analisadas. O estudo ganha prosseguimento no próximo capítulo a partir do recorte temático que abrange a formação da identidade cultural e da cidadania, componentes curriculares mais proeminentes no currículo de História.

¹⁴⁵ BRASIL, 1998b, p. 6-7.

4 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E DA CIDADANIA: FINALIDADES DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Neste capítulo discuto as premissas curriculares da construção da identidade cultural e da formação para a cidadania explicitadas nos PCNs, sobretudo na área de História. Estes componentes curriculares são analisados em correlação com os requerimentos do fenômeno da globalização, observadas as prerrogativas neoliberais de construção da "sociedade do conhecimento" numa franca tentativa de substituir as contradições de classe social. Exige-se, assim, a formação de um novo perfil de homem e busca-se solidificar novos padrões de convivência social.

4.1 A construção da identidade cultural

O objetivo da formação da identidade cultural, nas políticas educacionais dos anos 90, inclui o combate à desagregação étnica e social, um fenômeno reconhecidamente presente tanto em países com economias desenvolvidas quanto em países periféricos. A convivência conflituosa, inerente a uma sociedade cujo modeļo econômico se sustenta na exploração, tem sofrido reinterpretações a partir do pressuposto da ausência de solidariedade e de respeito às diversidades. Todavia, a política do respeito às diversidades constitui um dos motes ideológicos alternativamente aplicados para revisar os valores políticos e culturais, alicerces das relações sociais. Casassus, especialista regional em planejamento e gestão da educação da OREALC, sintetiza a reflexão do pensamento neoliberal.

La constatación de los efectos limitados logrados en la perspectiva homogeneizadora, há tenido como consecuencia que la identidade tienda a ser percebida ahora en un sentido inverso al anterior y en donde prevalece la idea del reconocimiento de la diversidad y de la heterogeneidad como facilitadores de la identidad de los grupos, por cierto por su diferenciación de otros grupos pero también de las personas como

entes provistos de individualidad, tanto por su relación con la localidad y/o su función social. 146

Diante disso, é possível compreender como a formação da identidade é concebida nas políticas analisadas. Ao ser associada ao princípio do respeito às diversidades, a formação da identidade responderia às demandas políticas que pretendem a ressignificação de um dos princípios fundamentais do sistema político burguês: a igualdade. Essa revisão de concepção seria uma necessidade premente para sedimentar o mercado como regulador das relações sociais, incorporando o princípio da competitividade. A despeito de ser considerada como um direito social historicamente vinculado ao sistema democrático como critério de justiça social, a igualdade tende a ser interpretada como facilitadora da homogeneização social, por isso incompatível com o exercício da competitividade.

O antagonismo entre igualdade e competitividade passa a ser combatido na medida em que aquela representa o acesso a oportunidades de competição no mercado de trabalho. Do mesmo modo, a valorização da individualidade, reiterada por Casassus, condiz com a preparação do ambiente para a prática da equidade como alternativa política de tratar diferenciadamente os membros das coletividades. Assim, é no interior da retórica liberal que o respeito às diversidades obtém significância política; a sociedade deixaria de ser lugar de conflito para tornar-se apenas ambiente de disputa. 147

Seguindo este raciocínio é possível avaliar por que razão os princípios da diversidade e da heterogeneidade, disseminados, serviriam como elementos fundamentais para a construção da identidade. Essa premissa, aliada à naturalização da categoria da "diferença" nas relações sociais é característica de particular significado nesta política porque se insere como

¹⁴⁶ "A constatação dos efeitos limitados conseguidos na perspectiva homogeneizadora tem tido como consequência que a identidade tenda a ser percebida agora num sentido inverso ao anterior e onde prevalece a idéia de reconhecimento da diversidade e da heterogeneidade como facilitadores da identidade dos grupos, por certo por sua diferenciação de outros grupos porém também das pessoas como entes providos de individualidade, tanto por sua relação com a localidade e/ou sua função social" (CASASSUS, 1993, p. 56) [Tradução livre].

¹⁴⁷ Cf. MARTUCCELLI, 1996, p.18-32.

pressuposto básico do funcionamento de uma economia competitiva. A demanda colocada à educação compreende o preparo do campo político para a convivência em sociedade, contudo sem que esta ação inclua a análise dos seus aspectos éticos. Para tanto, expressam-se as exigências da identidade coletiva construída a partir da formação para o pluralismo, para o senso de tolerância, para a solidariedade e para a solução pacífica de conflitos como o grande desafio da educação das próximas gerações.

Desenvolver a identidade significaria portanto conscientizar o indivíduo sobre suas raízes como referência para situar-se no mundo e respeitar as outras culturas. A aceitação das diferenças culturais seja no aspecto racial ou religioso implica em naturalizá-las como objeto de comprovação das mudanças que se operam na sociedade, que, então, estaria se modernizando e pretensamente tornando-se inclusiva e democrática. Trata-se pois de um processo de socialização política que contribuiria para fomentar uma cultura cívica na sociedade. E a identidade nacional passaria a ser compreendida pela articulação entre o econômico, o social e o cultural mais do que pelo político edificado pela ação do Estado-nação. 149

Conforme discutido no segundo capítulo deste trabalho, a política curricular esboçou diferentes graus de importância para as disciplinas escolares. Assim, a disciplina de História tem suas especificidades curriculares, dando importância maior ao desenvolvimento da noção de identidade:

O ensino de história possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que constituem como nacionais. 150

Esta perspectiva incluiria o ensino de História no desenvolvimento do espírito identitário individual, possibilitando novas dinâmicas de relações grupais em sociedade,

¹⁴⁸ DELORS, 1999.

¹⁴⁹ BITTENCOURT, 1998, p. 11-27.

¹⁵⁰ BRASIL, 1997a, p. 32.

estimuladas pelos valores cívicos comuns e pelo exercício do princípio da moderna cidadania. ¹⁵¹ Procura-se elidir assim qualquer perspectiva ética que possa perpassar a discussão, isentando-a de suas implicações classistas. Fomentar as questões de identidade no currículo significa, mais uma vez, atrelar o ensino de História à ordenação cultural da sociedade.

A preocupação com a construção da identidade é uma característica inerente à própria história da disciplina. Segundo Nadai, a inserção da área no currículo escolar brasileiro, no início deste século, contribuiu para fortalecer o Estado, colaborando na construção da identidade nacional. Posteriormente, com as reformas educacionais da década de 30, a disciplina foi mantida no currículo escolar com o intuito de incitar o espírito patriótico e auxiliar na construção do Estado Nacional. Atualmente, ao ser preservada no currículo escolar objetivando o cultivo da identidade cultural, a História cumpriria a função de auxiliar na implementação de mudanças sociais e econômicas nacionais. Esta perspectiva vem ao encontro das demandas do movimento da globalização, alternativa do capital para ampliar mercados e articular novos mecanismos de exploração entre as nações. Sob este pressuposto, o fenômeno da globalização obedece às planificações neoliberais que determinam a abertura das fronteiras do território nacional e a vinculação do poder estatal aos interesses do capital internacional. 154

A globalização dos mercados, nesta retórica, seria decorrente do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e impulso às pretensas transformações econômicas que nada mais são do que mudanças de ordem conjuntural. Ao constituir-se por princípios da esfera econômica, política e social, a globalização não implica somente na abertura de mercados e na formação de blocos econômicos, mas também numa estratégia de intervenção ideológica no âmbito cultural

Segundo o exposto no documento da CEPAL (1992, p. 18), a cidadania ganharia o *status* de moderna em virtude de conjugar-se com novos componentes como competitividade, desempenho e descentralização, respectivamente.

¹⁵² NADAI, 1996.

¹⁵³ BITTENCOURT, 1998, p. 11-27.

e político da sociedade. 155 Abordar as mudanças educacionais no bojo desse movimento exige que analisemos as demandas colocadas em diversos aspectos das relações sociais. Num breve balanço das condições sociais associadas ao referido fenômeno da globalização, é possível verificar que, distante de permitir acesso e melhoria de qualidade de vida, esse processo tem contribuído para acentuar as desigualdades sociais expressas nos desníveis na distribuição de renda e no aumento dos índices de pobreza em países como o Brasil. 156 Intrínsecos à natureza do sistema econômico, os problemas sociais, como o desemprego e a marginalidade, em situação de agravo, transformam-se em empecilhos para a convivência pacífica em sociedade. Neste movimento, o Estado é desafiado a dar respostas e encaminhar medidas que amenizem estes conflitos e viabilizem a estabilidade da economia de mercado. É o que indica Urzúa (1997):

No novo contexto se espera que a integração se produza por meio do mercado e passe a ser um processo individual e familiar, limitando-se o Estado a fixar as regras do jogo, regular as relações entre os interesses público e privado e a ser um agente ativo na busca da equidade. 157

Se ao Estado cabe a administração das relações sociais, politicamente seria necessário que se construísse um modelo de democracia para a sociedade, assentada no princípio da cidadania não mais como instituição de direitos mas, sim, como faculdades e responsabilidades individuais. Constitui-se, aqui, um processo político indicando a preocupação de que a democracia sirva preponderantemente como método para a governabilidade de uma sociedade competitiva cuja regulação social estaria atribuída ao mercado. Neste terreno, torna-se importante ressaltar de que maneira as políticas públicas nacionais, como é o caso do *Plano Decenal de Educação para Todos*, explicitam o entendimento quanto às exigências advindas do desenvolvimento político da sociedade:

¹⁵⁴ Cf. ARRUDA JUNIOR, 1998.

¹⁵⁵ AZEVEDO, 1994.

¹⁵⁶ LEHER, 1998.

Também no plano político, em que importantes mudanças já se evidenciam, fazem-se novas exigências à educação. Valores e padrão de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e a alienação dos programas escolares, exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos. Trata-se não só de educação para a democracia, mas também do estabelecimento de ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento das distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos de cidadania. 158

A democracia, que na teoria clássica refere-se ao governo do povo, sítio do universal, atualmente tem significado formal de elemento integrante do capitalismo, embora não constitutiva. Na concepção liberal, a democracia tem como princípio fundamental a liberdade individual em sua relação com o Estado possibilitada pela instituição das liberdades civil e política. Depois de mais de 20 anos de regime militar, a democracia brasileira foi reinstituída em meados da década de 80 e, a exemplo da maioria das democracias latino-americanas, estabilizou-se pela garantia do princípio da liberdade política, limitando, porém, as liberdades civis e o exercício dos direitos sociais. ¹⁵⁹ Assim, o exercício da democracia no decorrer dos anos 90, segundo Borón, esteve limitado a deliberações de cunho formal de modo que a legislação serviu como protagonista na resolução dos conflitos em detrimento dos interesses de classes que, com freqüência, feriram os códigos civis instituídos. Assim, a formação da identidade, associada à aceitação das diversidades, teria como pressuposto atenuar as divergências sociais, naturalizando as diferenças e os papéis cabíveis aos distintos indivíduos, viabilizando pois o funcionamento de uma sociedade solidária e complacente.

As políticas de incentivo ao respeito às diversidades, no currículo escolar, importam compreender que as particularidades das organizações grupais, os indígenas, os negros, os europeus, sejam consideradas de modo fragmentário, relativizando os problemas sociais no âmbito das raças a despeito de considerá-los em sua condição de classe na estrutura social. Em

¹⁵⁷ URZÚA, 1997, p. 129.

¹⁵⁸ BRASIL, 1994, p. 21.

¹⁵⁹ BORÓN, 1994.

vista deste tratamento, as conquistas que devem abranger a superação de preconceitos e ampliação de direitos sociais podem constituir-se em objeto de manipulação ideológica e fortalecer o pressuposto de que classes sociais são formações históricas superadas. Em face disso, é preciso ter cuidado ao interpretar as determinações da Lei nº 9.394/96 que, no artigo 26, define atribuições para a disciplina, tratando-a como História do Brasil: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia". O tratamento inclusivo, aparentemente garantido pelo artigo da lei, merece, portanto, uma discussão mais aprofundada que leve em consideração o comprometimento desta lei com os preceitos da política neoliberal que a gestou. O desiderato de formar o "povo brasileiro" era objetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro desde o século passado. Entretanto, o que tinha em vista era a homogeneização do povo e não sua formação lastreada nos valores da diversidade e diferença.

Essas premissas da LDB correlacionam-se com os argumentos da política curricular que explicita preocupação com o processo migratório que se constata na realidade social brasileira:

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar [sem grifos no original]. 161

Estes argumentos evidenciam a atenção dos governantes voltada para a desestruturação das relações históricas e a desagregação dos valores sociais. A expressão utilizada - "desestruturação das relações historicamente estabelecidas" - não traduz a autêntica preocupação do MEC uma vez que estas se identificam mais com o efeito desestabilizador produzido pelas históricas relações de produção capitalistas. Deste modo, a instabilidade social

¹⁶⁰ BRASIL, 1996a, p. 214.

ocasionada pelo desemprego e aumento da miséria e da marginalidade em nosso país poderia ser amenizada na medida em que os indivíduos se sentissem socialmente incluídos em grupos com os quais se identificassem nos costumes, hábitos e modo de vida. O espírito de grupo incentivado pelos pressupostos do currículo escolar obedece a essa ordem de encaminhamento e tem vinculação estreita com a estruturação de consenso acerca do novo paradigma de relações sociais concebido pela política neoliberal. De acordo com o documento curricular, ao ensino de História caberia o papel de promover o exercício reflexivo acerca da atuação do indivíduo em suas relações sociais e, deste modo, formar o cidadão. A perspectiva dessa abordagem, que implicaria em desenvolver a cultura da tolerância que facilitasse o convívio social e o estabelecimento de relações subordinadas às leis do mercado, foi enfatizada inclusive por um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. 162

Este objetivo manifesta o caráter diretivo da proposta no tocante à formação da identidade do almejado homem do terceiro milênio. Trata-se de um sujeito cuja mentalidade deve ser acessível às constantes mudanças e suscetível a ressignificar os problemas do meio social de modo a apreendê-lo como advindos das diferenças que caracterizam os diversos grupos. Diante disso, vale lembrar que reconhecer as particularidades dos grupos étnicos não significa necessariamente assumi-las como constitutivas da história da sociedade, mas pode indicar uma abertura de novos espaços de domínio e de exploração econômica das diferentes atividades culturais no âmbito do consumo em grande escala. Por força do desenvolvimento da informática amplia-se o intercâmbio de informações e com isso há uma forte tendência à massificação da cultura capitalista e ao acirramento das relações de consumo. No entanto, para

¹⁶¹ BRASIL, 1997a, p. 32.

a efetivação destas perspectivas tornar-se-ia imprescindível que o indivíduo construísse sua identidade com o sistema capitalista globalizado e, ao mesmo tempo, desenvolvesse o sentimento de pertencimento ao seu país, inserindo-se na sociedade por sua atividade produtiva. Os PCNs expressam comungar dessa finalidade quando um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental compreende "conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio de construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país". 163 A esse respeito, as considerações contidas no relatório da UNESCO enfatizam que os objetivos das políticas educativas devem observar as tensões da convivência no circuito da sociedade global. Para essa comissão, um dos desafios da educação seria a superação dessa tensão entre o global e o local de modo que o sujeito se tornasse cidadão do mundo sem perder suas raízes, mantendo assim sua participação ativa na vida de seu país e nas comunidades de base. 164 As análises de Ahmad desmistificam essa relação ao demonstrar que a concepção de cidadão do mundo apresenta limites sobretudo de ordem operacional. Ou seja, trata-se de um sujeito que incorpora os elementos da cultura capitalista - a qual imprime padrões estéticos e determina valores sociais comuns -, mas sem alimentar ilusões quanto ao gozo dos beneficios da organização social da realidade dos países desenvolvidos. 165 Deste modo, o brasileiro cidadão do mundo constitui-se basicamente como consumidor das mercadorias globalizadas, excluído porém das possibilidades de imigração para o mercado de trabalho dos países desenvolvidos. 166 Desenvolver sentimentos de pertinência ao país colaboraria para consolidar estas perspectivas conjunturais relativas ao sistema capitalista e delegar ao currículo escolar um caráter funcional e pragmático.

¹⁶² *Idib.*, p. 7.

¹⁶³ *Idib.*, p. 7.

¹⁶⁴ DELORS, 1999.

¹⁶⁵ AHMAD, 1996.

Tanto os países europeus de economia próspera quanto os Estados Unidos da América vêm aplicando rigorosos mecanismos de controle de entrada de estrangeiros em seus territórios.

Para Bittencourt, a revisão do conceito de identidade nacional atenderia às perspectivas relacionadas às mudanças sociais e econômicas, à mundialização e às transformações do papel e do poder do Estado na nova ordem mundial econômica, e o mito "Estado-nação" seria substituído pelo mito "empresa". 167 Essas considerações são apropriadas para analisarmos as premissas do texto elaborado como subsídio à VI Conferência Ibero-Americana de Educação, realizada em Santiago e Valparaíso (Chile), nos dias 10 e 11 de novembro de 1996. Nele, explicitam-se argumentos em favor da relativa mudança de concepção de Estado que ora estaria se materializando na sociedade:

A cultura dominante nos estratos altos e médios urbanos, mas que permeia também o restante da sociedade, valoriza principalmente o esforço individual, a competição, o êxito econômico e o consumo, olha com desconfiança a ação do Estado e não considera que o êxito pessoal dependa dele. O mundo pessoal e o mundo político aparecem como duas realidades distintas e de pouca influência mútua. 168

Do ponto de vista dos pressupostos das políticas internacionais, o efeito da mudança no papel do Estado e da centralidade desempenhada pelo mercado no atual modelo econômico tem modificado a maneira como as pessoas vêem a si mesmas, seus valores, interesses e aspirações pessoais. Assim, este paradigma de convivência, em que impera o individualismo e a inclusão social pelos critérios do mercado, representa uma alternativa de enfrentamento às contradições que atravessam as relações sociais determinadas pelo modo de produção capitalista. Casassus, em artigo publicado no *Boletin Proyecto Principal de Educación en la América Latina*, confirma esta predisposição e designa ao Estado a função de regulador das relações sociais. Diante disso, o compromisso de ordenar as relações econômicas na sociedade é atribuído ao mercado e suas regras:

Observações de Bittencourt (1998), no artigo Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.

¹⁶⁸ URZÚA, 1997.

Es interesante notar aquí que la necesidad de regulación es el reconocimiento del conflicto estructuralmente presente en el funcionamento de una sociedad dominada e dinamizada por el capitalismo.

[...] un estado puede, entonces, conocerse por la manera como formula y ejerce la regulación de los distintos subsistemas de la sociedade.

Pero la regulación de los subsistemas, para que sea durable en el tiempo, necesita estar legitimada. [...] requiere de un consentimento de la población. Por ello, la integración de los subsistemas debe ser acompañada de una unión social, de un cohesión social que los legitime. 169

O consenso em torno da assertiva de que o empenho individual seria alternativa adequada à superação dos problemas sociais referidos anteriormente é disseminado na sociedade como fruto do mau funcionamento do Estado de Bem-Estar Social. O incentivo às relações competitivas e à democracia de mercado dá-se em concomitância ao combate dos benefícios e direitos sociais historicamente conquistados. O Estado provedor das necessidades básicas e assegurador dos direitos fundamentais, na concepção neoliberal, teria contribuído para a estagnação produtiva porque não possibilitou o exercício da competição entre os indivíduos. Estas observações se estendem genericamente à esfera planetária, sem ater-se às características que distinguem os países centrais dos periféricos.

Entretanto se, por um lado, há as premissas neoliberais orientando esta reconfiguração da atividade estatal, por outro existem exigências próprias do desenvolvimento econômico capitalista que determinam a necessidade de algumas mudanças na estrutura do Estado. À luz das análises de Hobsbawm torna-se possível compreender que as primeiras experiências do Estado provedor das necessidades básicas da população estruturou-se num período em que havia o pleno emprego e um surto de crescimento econômico, o que possibilitava que significativo contingente populacional vivesse da transferência de recursos públicos, o que, por

É interessante notar aqui que a necessidade de regulação é o reconhecimento do conflito estruturalmente presente numa sociedade dominada e dinamizada pelo capitalismo. [......] ... um Estado pode, então, ser conhecido pela maneira como formula e exerce a regulação dos distintos subsistemas da sociedade. [.....] Porém a regulação dos subsistemas, para que seja durável, necessita estar legitimada.[...] requer um consentimento da população. Por isso, a integração dos subsistemas deve ser acompanhada de uma união social, de uma coesão social que os legitime (CASASSUS, 1993, p. 54). [Tradução livre].

sua vez, representava um mecanismo de redistribuição social. ¹⁷⁰ O período a que o autor se refere diz respeito ao pós-guerra, que se constituiu numa história de expressivo desenvolvimento das economias mundiais. Porém essa medida, segundo Hobsbawm, teria ocasionado um enorme crescimento do setor estatal de modo que entre metade e dois terços dos recursos dos países do Oriente e do Ocidente eram gastos em bem-estar social para manutenção da renda, saúde, educação e assistência social. ¹⁷¹ O historiador atribui as pressões em favor do desmantelamento do Estado "provedor" como advindas do ônus tributário e a sua conseqüente interferência nos lucros empresariais, ponderando que

[...] esse mecanismo [do bem-estar] não foi projetado para uma economia na qual a maioria poderia ser excedente às necessidades produtivas. Ao contrário, foi construído para um período inédito de pleno emprego e por ele sustentado.¹⁷²

Diante das condições históricas explicitadas, é possível compreender o sucesso obtido pelas teses neoliberais no domínio empresarial e sua reincidência no âmbito político e social. Desse modo, o Estado deveria ter sua função redimensionada, abandonando as iniciativas em prover necessidades básicas da população porém responsabilizando-se como promotor/articulador para que tais satisfações sejam supridas de outras maneiras. Esta perspectiva incide diretamente na formação da identidade individual quando esta, compulsoriamente, é associada ao exercício da cidadania.

4.2 Formar para a cidadania: a extinção de direitos e o treinamento para a competitividade

A formação para a cidadania é um componente curricular concebido como mecanismo de sustentação da governabilidade democrática. A exemplo dos PCNs, as premissas das demais

¹⁷⁰ HOBSBAWM, 1998.

O autor informa ainda que, nos principais países da OCDE, entre 25 a 40% do total dos rendimentos domésticos provêm de emprego público e seguro social (*Idib.*, p. 45).

¹⁷² *Idib.*, p. 45.

políticas públicas desta década são unânimes em reiterar a educação para a cidadania como a grande alternativa que poderia viabilizar o funcionamento da sociedade do próximo milênio.

A preocupação com o desenvolvimento da cidadania encontra-se presente nos documentos emitidos pelas agências internacionais como a prerrogativa básica das políticas educacionais. ¹⁷³ Embora a discussão conceitual permaneça à margem, a cidadania é uma das categorias de uso recorrente nas políticas nacionais. ¹⁷⁴ O documento introdutório aos PCNs dá alguns indicadores acerca das perspectivas do uso de tal categoria:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. Desde o domínio da língua falada e escrita, dos princípios da reflexão matemática, das coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, dos princípios da explicação científica, das condições de fruição das obras de arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente previstos como necessários na história das concepções sobre o papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem como injunções do mundo contemporâneo. 175

Deste ponto de vista as possibilidades do exercício da cidadania são atribuídas ao nível de instrução, buscando neutralizar as disputas políticas inerentes às relações de classe. Essa perspectiva responde a uma exigência de reconfiguração cultural da sociedade, impulsionada pelo predomínio das concepções neoliberais na conjuntura política e econômica brasileira. Novos conceitos de homem e de organização social precisam ser firmados no campo dos consensos de modo que se legitimem relações sociais estruturadas nas leis do mercado. O currículo escolar, neste terreno, daria a sua contribuição ao abrir discussões que ideologicamente alimentassem os valores do individualismo e da competitividade. É nesta direção que a proposta para o ensino de História incorpora expressões como "sujeitos conscientes, História como conhecimento e prática de cidadania" que, por sua vez, compreendem um particular sentido político, coadunando-se com os objetivos de formação de

¹⁷³ CEPAL, 1990 e 1992; BANCO MUNDIAL, 1995.

¹⁷⁴ BRASIL, 1993a; BRASIL, 1998a; e BRASIL, 1996a; entre outros.

¹⁷⁵ BRASIL, 1997b, p.33.

um perfil de homem cujos valores e concepções facilitassem sua convivência pacífica na sociedade. As políticas foram pensadas para formar um sujeito autônomo e criativo para disputar o acesso ao mercado de trabalho e sua inserção nos meios de produção.

Essas pretensões expressas na política curricular condicionam a finalidade do ensino de História a algumas tarefas:

Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. 176

Formar para a cidadania não é tarefa delegada exclusivamente ao ensino de História. Pelo contrário, é um compromisso atribuído a todas as disciplinas curriculares. ¹⁷⁷ Todavia, ao ser determinado para o ensino de História, este objetivo é ressaltado como um dos compromissos maiores deste campo disciplinar:

O ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. 178

Ao afirmar que o conceito de cidadania permanece à margem das discussões quero chamar atenção para o fato de que as políticas não lidam com ele a partir do pressuposto histórico da constituição de direitos fundamentais. Nas relações sociais, o exercício da cidadania está vinculado ao princípio da igualdade de direitos, sejam civis, políticos ou sociais. Entretanto, esta perspectiva de cidadania se associa à constituição de democracia liberal, em que o Estado cumpriria o papel de equalizador dos interesses antagônicos que permeiam as relações sociais de forma a estabelecer condições mínimas de justiça social. Ancorado em um sistema jurídico criterioso, o Estado teria a possibilidade de regular as relações sociais sem que houvesse o predomínio dos interesses da elite dominante. Todavia, esta isenção ideológica é um

¹⁷⁶ BRASIL, 1997a, p. 30.

¹⁷⁷ Cf. BRASIL, 1997b, p.111.

¹⁷⁸ BRASIL, 1997a, p. 32.

pressuposto impraticável em se tratando de uma sociedade cuja produção material se baseia na acumulação. Em vista desta contradição, os pressupostos da formação para a cidadania nas políticas instituídas apresentam-se com conotação de adaptação cultural e social do indivíduo à reprodução material que caracteriza este particular momento do capitalismo. Assim, ser cidadão hoje implicaria em primeiro lugar ter capacidade de acompanhar as constantes mudanças que se operam no mundo da produção e no desenvolvimento científico; por isso o exercício da cidadania estaria condicionado à capacidade de adquirir conhecimentos. Disso decorreria a necessidade de a escola mudar seu procedimento, passando a instrumentalizar o sujeito para a aprendizagem constante - um exercício mecânico em que impera a lógica do custo-benefício carregada de conteúdo conservador. Em seu relatório, Delors resume a função da educação no desenvolvimento do indivíduo e indica, sobremaneira, o perfil de homem que se tem em mira formar.

Cabe-lhe [à educação] 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 de seu projeto pessoal. 179

À educação caberia a formação de indivíduos com novas possibilidades de intervenção na sua realidade por meio de um espírito autônomo, ou seja, sujeitos que prescindam do apoio do Estado para suprir suas necessidades de sobrevivência, com condições de conquistarem-nas no âmbito do mercado. Esta premissa, ao ser incluída no currículo nacional, contribui para a construção da sociedade alicerçada no paradigma do conhecimento como eixo das relações sociais.

Sob essa lógica linear - a posse do conhecimento seria a mola propulsora da melhoria da qualidade de vida -, o Banco Mundial elege a "Educação Básica" como a prioridade a ser assumida no mundo todo e, em especial, nos países cujos focos de pobreza aumentaram

¹⁷⁹ DELORS, 1999, p. 16.

significativamente nas últimas décadas. Neste sentido, o atendimento por meio do serviço público seria a solução que garantiria à população marginalizada a "melhoria da qualidade de vida" na perspectiva do "bem-estar" e da "eqüidade". Ao Estado caberia o papel de articulador de políticas educacionais com o fim precípuo de encaminhar o atendimento para cada segmento de ensino de modo que, com a participação de outros setores da sociedade, toda a população, independente da idade, pudesse ter acesso à escolaridade. Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, foram tomadas algumas decisões que enfatizavam este objetivo:

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 e 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 fundamentais 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. 182

Essas prerrogativas foram reforçadas pelas políticas internacionais como uma exigência advinda dos avanços do mundo do trabalho:

Las tareas relacionadas con el trabajo se están haciendo más abstractas y más distanciadas de los procesos físicos de la producción, que requieren cada vez menos participación manual. Estos cambios tienen dos consecuencias importantes para los sistemas de educación. En primer lugar, la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda por parte de las economias de trabajadores adaptables, capaces de adquirir facilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con um conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. 183

¹⁸⁰ O Banco Mundial, neste particular, difere das orientações da UNESCO/CEPAL.

¹⁸¹ BANCO MUNDIAL, 1995.

¹⁸² BRASIL, 1993, p. 73.

¹⁸³ "As tarefas relacionadas com o trabalho estão se tornando mais abstratas e mais distanciadas dos processos físicos da produção, que requerem cada vez menos participação manual. Estas mudanças têm duas conseqüências importantes para os sistemas de educação. Em primeiro lugar, a educação deve ser concebida para satisfazer a crescente demanda por parte das economias de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novos conhecimentos ao invés de trabalhadores com um conjunto fixo de conhecimentos técnicos que utilizam durante toda a sua vida ativa" (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 7). [Tradução livre].

Este incentivo para que a escola desenvolva o espírito da autonomia na busca do conhecimento responde à concretização do princípio da competitividade nas relações sociais e ao projeto de recomposição da hegemonia do capital. ¹⁸⁴ Isso dá sentido também às prescrições do neoliberalismo que recomendam a escola pública como um dos principais canais de mediação para efetivação das mudanças desejadas. As políticas internacionais referendam o caráter indutivo da escola no desenvolvimento das concepções de mundo desejadas.

Sin embargo, las múltiples fuentes de información de que se dispone, las que aumentarán en el futuro, no podrán sustituir el papel de la escuela como mecanismo de educación formal, pues solo a través del aprendizaje organizado, sistemático y con objetivos se puede transformar la información en conocimiento y posibilitar que éste sea usado como una herramienta del cambio individual y social. 185

As políticas públicas educacionais formuladas nos anos 90 do século XX representam medidas de ordem prática que viabilizam as mudanças de concepções. Assim, o investimento de cada um na educação, segundo o senso comum, é interpretado como um mecanismo de acesso ao conhecimento que conduziria à melhoria de qualidade de vida. Diante disso caberia à escolarização

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. 186

Este objetivo prescreve algumas atitudes individuais; assim, a perseverança na busca de conhecimento é um procedimento que é valorizado na sociedade porque a ele estariam associadas as possibilidades de acesso ao emprego. A educação deve preparar o indivíduo para

¹⁸⁴ A categoria de *hegemonia*, segundo Gramsci (1989), diz respeito ao predomínio de um conjunto de valores e crenças que condicionam um determinado modo de pensar e agir, expressos na vivência política. Segundo ele, o exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os seres sociais se relacionam e exercem suas funções com base na organização e desenvolvimento das forças materiais de produção, na organização do Estado e no papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política e, ainda, no processo de conscientização política das classes dominadas.

Entretanto, as múltiplas fontes de informação de que se dispõe, as que aumentarão no futuro, não poderão substituir o papel da escola como mecanismo de educação formal pois é somente por meio da aprendizagem organizada, sistemática e com objetivos que se poderá transformar a informação em conhecimento e possibilitar que este seja usado como uma ferramenta de mudança individual e social (CEPAL, 1992, p. 104). [Tradução livre].

a aprendizagem constante, razão pela qual compete à escola garantir, no processo ensinoaprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de "continuar aprendendo" ou de "aprender a aprender" para conseguir manter-se no emprego. 187

A preocupação com a educação sob o viés economicista manifesta-se com a justificativa da iminente necessidade de os países periféricos retomarem o ritmo de crescimento econômico pela qualificação dos seus recursos humanos. Os organismos internacionais são unânimes em recomendar que as empresas invistam na qualificação de seus trabalhadores - denominados de "capital humano" - e que o Estado proceda à reforma em seus sistemas de ensino de maneira que a educação responda às demandas do desenvolvimento tecnológico e ao novo paradigma produtivo:

En la actualidad, se están percibiendo los efectos de conjuntos de innovaciones radicales, capaces de transformar totalmente esse aparato; se está frente a una revolución tecnológica fundada en conglomerados de sistemas tecnológicos con una dinámica común, que cambian 'el modo de producir, el modo de vivir y la geografía económica internacional'. 188

A emergência de um modelo produtivo que investiu na tecnologia, na informação e na microeletrônica seria resultante da crise que o capitalismo vinha sofrendo nas duas últimas décadas promovida pela crise internacional de esgotamento do mercado. A mudança no modo de produzir e de viver implica a inclusão de valores que reforçam a tendência ao individualismo e ao consumismo, num franco combate aos interesses coletivos, à igualdade de direitos e, sobretudo, à solidariedade de classe. Portanto, não se trata da mera valorização da ciência, da tecnologia e do conhecimento e, sim, de como se opera a apropriação destes

¹⁸⁶ BRASIL, 1997a, p. 8.

¹⁸⁷ BRASIL, 1997b.

Na atualidade percebe-se os efeitos de um conjunto de inovações radicais, capazes de transformar totalmente o antigo aparato produtivo; se está à frente de uma revolução tecnológica fundada num conglomerado de sistemas tecnológicos, com uma dinâmica comum que muda o 'modo de produzir, o modo de viver e a geografia econômica internacional' (CEPAL, 1992, p. 30). [Tradução livre].

¹⁸⁹ Cf. ANTUNES, 1995, Capítulo I.

mecanismos como estratégias de recomposição da hegemonia, ¹⁹⁰ determinando a reorganização dos valores da sociedade. Deste modo, abordar a crise do capitalismo como advinda unicamente da esfera econômica é uma forma de referendar as análises reducionistas impressas nos documentos das políticas internacionais.

Importante destacar que a reorganização do mundo do trabalho, por um lado, exige mentalidades mais adaptadas aos mecanismos da tecnologia primando pela formação de um trabalhador polivalente e dotado de boas habilidades de raciocínio e de um aporte de conhecimentos significativamente técnico e instrumental, por outro determina um novo perfil de cidadão. Deste modo, evidencia-se a tentativa de interferência na construção político-ideológica quando os princípios da liberdade e da autonomia, ressignificados pelas teorias econômicas dominantes, ganham cunho de valor social, facilitadores da integração do cidadão-trabalhador na esfera pública da sociedade. 191

Diante disso, cabe discutir a função social da educação e analisar em que medida este projeto, que se materializa sob a coordenação do Estado, constitui uma das alternativas do capitalismo para renovar-se e manter sua hegemonia na sociedade. Frigotto argumenta que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho [sem grifo no original]. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. 192

A educação, ela mesma constituída e constituinte das relações sociais, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica que se dá na perspectiva de articular as

¹⁹⁰ Hirsch explica da seguinte maneira a questão aqui colocada: "as crises estruturais do capitalismo historicamente ocorrem quando, dentro do quadro de um modelo de acumulação e uma dada estrutura hegemônica, já não é possível mobilizar suficientes contra-tendências à queda da taxa de lucro e quando a conseqüente valorização do capital requer uma transformação capitalista" (HIRSCH apud GENTILLI, 1995, p. 232).

É importante notar que, com a predominância das concepções neoliberais, o conceito de esfera pública dilatase e passa a significar espaço do *mercado*, acessível a todos conforme as diferentes possibilidades financeiras e de mão-de-obra.

¹⁹² FRIGOTTO, 1996, p. 26.

concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. 193 Diante das análises até aqui desenvolvidas, é possível afirmar que a educação, atualmente, é um dos principais veículos convocados para contribuir na construção de relações sociais reguladas pela posse do conhecimento sob o domínio das leis do mercado. De acordo com as teorias da "sociedade do conhecimento", 194 a capacidade de adquirir conhecimento representaria o termômetro do sucesso ou do fracasso e os benefícios seriam obtidos pelos indivíduos de acordo com suas possibilidades de produção face às leis do mercado competitivo. A estratificação social estaria, então, condicionada pelo domínio de um tipo de conhecimento. Vale notar que é determinante nesta lógica que quanto mais conhecimentos técnicos o indivíduo obtiver, maior sua capacidade de produção e, por conseqüência, maiores suas possibilidades de exercício da cidadania. Neste caso, à capacidade de produção estaria também condicionada a ocupação do seu particular espaço no meio social pelo acesso a bens e serviços.

Assim, a finalidade da educação em habilitar técnica, social e ideologicamente os trabalhadores, de acordo com os princípios das políticas internacionais, consistiria, basicamente, na intervenção em três âmbitos. O primeiro diz respeito à identificação da educação como principal meio dos países em periféricos de retomar o ritmo de crescimento econômico, adaptando-se ao novo modelo produtivo e às exigências de modernização da sociedade. O segundo importa na legitimação da escolaridade como mecanismo de inserção do indivíduo na sociedade regulada pelas leis do mercado de trabalho. E o terceiro, envolve a educação na consolidação de um modelo de relações sociais como colaboradora na revisão de concepções culturais que dão sustentação ao projeto político neoliberal como alternativa de recomposição da hegemonia capitalista.

¹⁹³ FRIGOTTO, 1996, p. 25.

¹⁹⁴ FRIGOTTO, 1996.

A formação para a cidadania implicaria que o conhecimento fosse validado como moeda e para isso seria preciso conjugar procedimentos: por um lado, o sujeito autônomo participaria construindo alternativas próprias para o que se coloca no seu cotidiano face às dificuldades próprias da vida moderna; por outro, o indivíduo, condicionado pelos determinantes de uma sociedade sedimentada em valores mercadológicos e competitivos, tenderia a enclausurar-se em suas conquistas, mantendo-as como garantias de sobrevivência. Esta perspectiva individualista aplicada no âmbito das relações de trabalho ocasiona a crise do modelo de organização sindical baseado em reivindicações meramente econômicas, pois tende a deslocar o eixo da luta política, antes situada na disputa de classes, para a concorrência entre trabalhadores no interior das empresas.

É possível afirmar que há um consenso nesta documentação quanto ao tratamento destinado aos conceitos de "cidadania e conhecimento". A posse deste e o exercício daquela são tomados como mecanismos construtores de uma sociedade onde a "coesão social" e a "equidade" seriam garantias para a competitividade. Evidencia-se a ressignificação destes conceitos, que passam a ser interpretados de acordo com seu valor utilitário nas relações sociais. Atualmente a competitividade é uma das categorias de maior proeminência no sistema econômico capitalista. Ela compreende o exercício da cidadania como mecanismo regulador dos possíveis impasses ou conflitos nas relações sociais. Tais encaminhamentos indicam que esta categoria — a cidadania — concentra as expectativas de governabilidade como um mecanismo moderador de conflitos, colaborando, portanto, para viabilizar o funcionamento de um determinado modelo de democracia no interior da organização social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei meus estudos no Curso de Mestrado em Educação o que impulsionava meu interesse era compreender as políticas educacionais traçadas para a educação no Brasil, em especial as relativas ao currículo. Como já dito na *Introdução* desse texto, o trabalho de Orientação Educacional que desenvolvia na Rede Pública de Ensino de Chapecó/SC impunhame o contato diuturno com o grave problema da evasão e repetência escolar. Por um lado minhas reflexões indicavam que tal situação derivava da ausência de uma proposta pedagógica cujo compromisso com a construção do conhecimento e com a formação para a cidadania fosse inequívoco. Por outro, acreditava que era necessária uma proposta curricular que expressasse o comprometimento dos profissionais daquela escola com a superação do malfadado "fracasso escolar". No desempenho de minhas funções pedagógicas, e imbuída do compromisso referido, coube-me a coordenação de projeto alternativo no campo curricular que se confrontava com as diretrizes impostas pelo governo federal.

Dos conflitos nascidos dessa experiência e das angústias que em mim geraram floresceu meu projeto de pesquisa. Ao tecer, agora, as *Considerações Finais* de meu texto de dissertação parece-me importante realçar algumas conclusões alcançadas no curso da investigação e que, de certo modo, respondem às inquirições que então levantava.

Um primeiro ponto merece destaque: os PCNs foram elaborados em consonância com as diretrizes políticas de agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL. Orientadas para os governos dos países periféricos, elas estimulavam revisões na concepção de educação e de política educacional, na qual sobressaem as orientações curriculares. Ao constituir a política curricular, os desígnios de formação da identidade cultural e da cidadania uniram-se organicamente à recomposição da hegemonia do capital em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, não cabe mais à escola informar, mas sim ensinar a obter informação, e os propósitos educacionais voltam-se para a instrumentalização do conhecimento. Qualificado como meio fundamental de inserção no mercado de trabalho, transforma-se em moeda de troca, sendo que seu domínio significa maiores possibilidades de sobrevivência numa sociedade planejada para fazer predominar as vocações competitivas, evidenciadas no apelo às iniciativas individuais.

O segundo ponto a destacar articula-se coerentemente ao primeiro e trata da gestão da educação. Embora, aparentemente, a orientação das políticas educativas esteja sob a forja do Governo, de fato suas determinações derivam da centralidade ocupada pelo mercado na regulação das relações sociais, concretizando a dominância das concepções neoliberais. De outra parte, conquanto se propagandeie o Estado mínimo como adequado à Nação, não se reduz seu poder de intervenção. O Estado, portanto, mantém em sua esfera a prerrogativa de definir diretrizes mas distribui as competências que realizam seu programa. Pela divisão das tarefas, cabe ao aparelho técnico-burocrático estatal executar procedimentos e políticas que tornem possível a estabilidade social e econômica, garantia para o melhor funcionamento das regras do mercado. O Estado mantém o poder, concentrando as decisões políticas em favor da sedimentação de concepções e valores que ideologicamente alimentam a teia de interesses do capitalismo.

As políticas educacionais instauradas no Brasil materializam um estilo administrativo que estende a responsabilidade pela educação à sociedade, sem a contrapartida estatal no que tange à ampliação dos investimentos públicos. Todos são chamados a colaborar, os empresários, as organizações não-governamentais, os pais, e a educação transforma-se na alternativa que viabilizaria a justiça social porque, escolarizada, a população teria maiores chances de competir no mercado de trabalho. Por outro lado, também concretizaria a democracia, porque a escolarização instrumentalizaria para o exercício da cidadania. O

processo construído com "esforços voluntários" visa justificar a retirada de investimentos e intervenção estatais, entrave à maximização dos lucros empresariais. Ademais, esta participação obscurece outra tendência igualmente importante que é o incentivo oficial para que a educação se transforme num "serviço", não obstante seja um direito fundamental. Intensifica-se, portanto, um avanço em direção à privatização, aumentando as possibilidades de que a educação se constitua em campo minado, objeto de disputa por sua exploração pelo capital privado.

Se a sociedade é chamada a financiar e implementar as políticas educacionais, não o é para elaborá-las, condicionando o processo participativo. Esta tarefa é de competência exclusiva do MEC e seus funcionários, legitimado em suas definições na medida em que se associam ao seu desiderato as concepções teóricas de colaboradores, na maioria intelectuais respeitáveis na Academia.

A centralização das decisões nas mãos do governo põe a nu, evidentemente, o aumento do poder regulador do Estado face ao conteúdo das políticas educacionais. Assiste-se, assim, à divisão do trabalho e das competências: há os que pensam - intelectuais da academia e funcionários do Estado - e os que executam. Sem dúvida, este modo de operar desqualifica a atuação dos profissionais da educação que, cerceados em sua capacidade de apresentar suas proposições, podem converter-se em meros repetidores educacionais.

O terceiro item que julgo importante destacar diz respeito ao currículo para o ensino de História, no qual os PCNs sobrepõem os encaminhamentos metodológicos aos conteúdos de ensino, sobrelevando fragmentos de uma concepção de História. Faculta-se ao professor e aos alunos a eleição, à própria conveniência, dos fatos históricos a serem estudados. Este pressuposto em princípio depõe em favor da liberdade docente de adequar escolhas, adaptando-as às exigências locais, e nesta perspectiva os PCNs foram anunciados como "abertos" e "flexíveis". Todavia, essa possibilidade se esgota frente às demais políticas educacionais, como

é o caso das destinadas à Formação do Professor, ao Livro Didático e ao SAEB, pois cada uma, de acordo com sua especificidade, fecha os campos da atividade educacional.

Ora, o professor é um sujeito histórico, constituído de determinações também históricas. Assim, do mesmo modo que o exercício da liberdade docente pode inclinar-se para uma prática maniqueísta ou ilustrativa, de caráter informativo, pode também viabilizar procedimentos metodológicos que problematizem os acontecimentos históricos em sala de aula. A apropriação de conceitos pelo estudo da configuração dos fatos históricos numa conexão entre presente e passado não é compulsória, mas sim dependente da concepção de História dos professores e de como se posicionam metodologicamente diante do processo ensino-aprendizagem. Se considerarmos que o fazer pedagógico é constituído por subjetivas relações, o que dele resulta não pode ser predeterminado, pois os professores e alunos são sujeitos históricos, portanto seres dotados de possibilidades de atuação no meio social. O currículo escolar constitui-se por mediações e as determinações ministeriais atendem ao objetivo de controle ideológico desse processo que é incondicionável.

Finalmente, quero destacar que as políticas públicas para a Educação "pretendem" definir procedimentos e condicionar escolhas; todavia, entendendo a história como processo, considero a ação humana consciente como determinante na produção da história. Se a história está em movimento, torna-se impossível prever que resultados terão as políticas encetadas pelo Estado. Em contrapartida, é impossível prenunciar como os sujeitos históricos implicados nessas políticas agirão no processo de sua implementação.

6 FONTES DOCUMENTAIS

6.1 **Nacionais**

dez/1997c. (APVB)

1998b. (APA)

- ALBALA-BERTRAND, Luis. Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus; Brasília, UNESCO, 1999. (APOE)
- ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os parâmetros curriculares nacionais. In: Revista Brasileira de Educação. ANPEd, Maio/Jun/Jul/Ago, 1996, p. 85-93. (BBCED)
- BORDAS, M. C. Que currículo assegura uma educação básica para todos? In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS; QUALIDADE E REPETÊNCIA: A IDÉIA DE UM CURRÍCULO BÁSICO (1: 1994: Brasília). Anais. Brasília: MEC/SEF, 1994, p.544-560. (BCED)
- BRASIL. Compromisso Nacional de Educação para Todos. 1.ed, Brasília, MEC, 1993c. (BCED)
- Guia dos livros didáticos: 1ª a 4ª série; Plano Nacional do Livro Didático. Brasília, MEC/FNDE, 1998c.(BCED) Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Diário Oficial da União, 12/08/71, Brasília, DF. In: BARROS, R.S. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 Grau. São Paulo: Francisco Alves, 1974, p. 29-47. (APA) Parâmetros Curriculares Nacionais; introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC, Versão ago. 1996d (mimeo). (APA) Parâmetros Curriculares Nacionais; História e Geografia. Brasília, MEC, 1997a. (BCED) Parâmetros Curriculares Nacionais; História e Geografia. Brasília, MEC, 1996c. (BCED) Parâmetros Curriculares Nacionais; introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC, 1997b. (BCED) Plano Decenal de Educação para Todos. 1.ed., Brasília, MEC, 1993a. (BCED) Plano Nacional de Educação. Brasília, INEP, 1998a.(APOE) . Referencial Pedagógico-curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Versão Preliminar. Brasília: MEC,

. Boletim Técnico Projeto Nordeste FUNDESCOLA. Brasília, MEC, ano IV, nº 24,

. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. (BCED)

- Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26/12/96, Brasília, DF. *In:* ASSEMBLÉIA Legislativa do Estado de Santa Catarina. **LDB e Fundo.** Florianópolis Santa Catarina, out. 1997, p. 23-9. (APA)
- Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 de dezembro de 1961. (APOE)
- Lei nº 9.131/95. Cria o Conselho Nacional de Educação. *In:* CURY, C.J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. n. 2, ANPEd, São Paulo, Maio/jun/jul/ago, 1996, p. 5 17. (BCED)
- Lei nº 9.394, de dezembro de 1996a, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23/12/96, Brasília, DF. *In:* BRZEZINSKI, I.(Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. (BCED)
- CARDOSO, F.H. Carta aos professores. REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Brasília: MEC, out./1997. (APA)
- CARDOSO, F.H. Mãos à Obra Brasil: proposta de governo. Brasília, s.n., 1994. (APOE)
- CASASSUS, Juan. Debe el estado ocuparse aun de la educación? Análisis desde las dimensiones de la regulación y de la legitimación. *In:* UNESCO/OREALC. **Boletin Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe**, n. 30, abril de 1993. p 51-59. (BCED)
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS; QUALIDADE E REPETÊNCIA: a idéia de um currículo básico (1: 1994: Brasília). **Anais.** Brasília: MEC/SEF, 1994. (BCED)
- DELORS, Jacques. 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. (APOE)
- MELLO, G. N. de. Cidadania e Competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio.5 ed., São Paulo: Cortez, 1996. (BCED)
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Versão Preliminar nov. 1995. (mimeo APOE)
- SANCHEZ, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as críticas apresentadas. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, Artes Médicas, Ano 1, nº 0, fev./abr./1997. p. 13-18. (BCED)
- SILVA, T. R..N. Currículo Básico: um tema controverso. *In:* CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS; QUALIDADE E REPETÊNCIA: A IDÉIA DE UM CURRÍCULO BÁSICO (1: 1994: Brasília). **Anais.** Brasília: MEC/SEF, 1994, p.561-567. (BCED)

6.2 Internacionais

- BANCO MUNDIAL, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y POLÍTICAS SOCIALES. Prioridades y Estratégias para la Educación. Estudio setorial del banco mundial. Mayo/1995. Versión Preliminar. (APES)
- . Transformación Produtiva con Equidad. Santiago: Chile, 1990.(APOE)
- BRASIL. A Declaração de Nova Delhi. Brasília, MEC, 1. ed., 1993d. (BCED)
- BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: MEC, 1. ed, 1993b. (BCED)
- CEPAL. Educacion y Conocimiento: eje de la transformación produtiva com equidad. Santiago: Chile, 1992. (APOE)
- CEPAL. Transformación Produtiva com Equidad. Santiago: Chile, 1990
- URZÚA R.; PUELLES M. de. Governabilidade Democrática e dos Sistemas Educacionais. Trad. Áurea Mª Corsi. *In:* Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, n. 100, mar./1997, p. 121-48. (APA)

6.3 Referências bibliográficas

- AHMAD, A. Questões de classe e cultura: uma entrevista com Aijaz Ahmad. Trad. Maria Célia M. de Moraes. Monthly Review. Vol. 48, nº 5, Out/96. (Entrevista realizada por Ellen Meiksins Wood).
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: UNICAMP, 1995.
- APPLE, M. W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARRUDA JUNIOR, E. L. de. Os caminhos da globalização: alienação e emancipação. *In:* ARRUDA JÚNIOR, E. L. de; RAMOS, A. (orgs.). Globalização, neoliberalismo e o mundo do trabalho. Curitiba, IBEJ, 1998, p. 15-28.
- FERREIRA. A. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed., São Paulo: Nova Fronteira, 1986.
- AZEVEDO, J. M. L. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. Revista Educação e Sociedade, n. 49, dez./94, p. 449-67.
- BARRETTO, E. S. de S. Tendências recentes do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. *In:* BARRETTO, E. S. de S. (Org.). Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 5-40. (Coleção Formação de Professores)

- BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C (Org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1998. p. 11-27.
- BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.
- BOBBIO, N, et al. Dicionário de política. Trad. Carmen C. Varriale, 10. ed., Brasília: UnB, 1997.
- BORON, A. Estado, capitalismo e democracia na América Latina. Trad. Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervíe. As escolas históricas. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.
- BURKE, Peter. A escola dos Annales 1929 1989: a revolução francesa da historiografia. 2. ed., São Paulo: UNESP, 1992.
- CASTILLO, C. R. del. Neoliberalismo. In: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Dicionário de Ciências Sociais. MEC Fundação de Assistência ao Estudante. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- CURY, C.J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação. n. 2. ANPEd, São Paulo, Maio/Jun/Jul/Ago, 1996, p. 5-17.
- FONSECA, S. G. Caminhos da história ensinada. Série Formação e Trabalho Pedagógico. 3. ed., São Paulo, Papirus, 1995.
- FORQUIN, J. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Série Educação Teoria e Crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1996.
- ____. A produtividade da escola improdutiva. 4. ed., São Paulo, Cortez, 1989.
- GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Trad. Attílio Brunetta. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 8. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HOBSBAWM, E. Sobre história. Trad. Cid Knipel Moreira, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991). Trad. Marcos Santarrita, 2.ed., São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Orgs.). A invenção das tradições. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- JANOTTI, M.L.M. História, Política e Ensino. *In:* BITTENCOURT, C (Org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1998, p. 42-53.
- LEHER, R. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira *In:* LIMA FILHO, Domingos L. (Org.) **Educação profissional:** tendências e desafios. Curitiba: CEFET-PR, 1999, p.23-40
- MACHADO, L. Educação Básica, empregabilidade e competência. Revista do NETE. Belo Horizonte, UFMG, n. 3, p. 15-31, jan./jul. 1998.
- MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo. In: Revista Brasileira de Educação ANPEd. n. 2, São Paulo, Maio/Jun/Jul/Ago, 1996. p.18-32.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo: Cortez, n. 100, p. 37-48, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. Cadernos de Pesquisa. (Fundação Carlos Chagas), São Paulo: Cortez, n. 100, p., p. 93-107, 1997.
- NADAI, E. A. A escola pública contemporânea: propostas curriculares e ensino de história. Revista Brasileira de História. Rio de Janeiro, v. 11, p.99-116, 1986.
- PÁTIO Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, Ano 1, nº 0, fev./abr./1997. p. 13-18.
- PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção dos conteúdos. *In:* Em Aberto. Brasília, ano 12, n. 48, p. 30-7, abr./jun. 1993.
- POPKWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica; poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz A Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SILVA, T. T.; GENTILLI, P. (orgs.). Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasilia: CNTE, 1996