

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IALÊ FALLEIROS BRAGA

OS PCN E A FORMAÇÃO ESCOLAR DO NOVO
HOMEM: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA
CAPITALISTA DE EDUCAÇÃO PARA O
BRASIL DO SÉCULO XXI

Niterói

2004

IALÊ FALLEIROS BRAGA

OS PCN E A FORMAÇÃO ESCOLAR DO NOVO
HOMEM: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA
CAPITALISTA DE EDUCAÇÃO PARA O
BRASIL DO SÉCULO XXI

*Dissertação apresentada ao Programa de
Pós- Graduação Estrito Senso em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal Fluminense, como requisito parcial
para a obtenção do Título de Mestre em
Educação.*

Orientadora: Prof.a Dra. Lúcia Maria Wanderley Neves

Niterói
2004

IALÊ FALLEIROS BRAGA

OS PCN E A FORMAÇÃO ESCOLAR DO NOVO
HOMEM: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA
CAPITALISTA DE EDUCAÇÃO PARA O BRASIL DO
SÉCULO XXI

*Dissertação apresentada ao Programa de
Pós- Graduação Estrito Senso em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal Fluminense, como requisito parcial
para a obtenção do Título de Mestre em
Educação.*

BANCA EXAMINADORA

Lúcia Maria Wanderley Neves- Orientadora
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Luis Antonio Baptista
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Angela Martins
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Adriana Almeida Sales de Melo - Suplente
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Niterói
2004

Dedico essa dissertação a todos os professores que se sentem profundamente incomodados com as receitas prontas acerca do processo de ensino-aprendizagem e insistem em perguntar a que se destinam seus esforços.

Agradeço à minha orientadora Lúcia Neves e aos professores Luís Antônio Baptista e Virgínia Fontes, pelas preciosas lições, pelas críticas e sugestões a este trabalho;

Ao Coletivo de Estudos de Política Educacional, generoso e dedicado grupo de pesquisa do qual tenho a alegria de fazer parte;

À CAPES, pela bolsa concedida;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, em especial ao pessoal da secretaria Isabela, Marilda, Val, Fátima e Vanda;

Aos professores Antônio, Aldir, Jane e Avelino, por terem confiado a mim seus depoimentos acerca da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais;

Aos amigos que de diferentes formas contribuíram para esta pesquisa: Luís e Edney, que leram a versão inicial do projeto de pesquisa e fizeram sugestões preciosas; Januária, Apoé e Karem, que me ajudaram a encontrar dissertações ligadas ao tema dessa pesquisa em Campinas e em Goiânia; Violeta, pela ajuda na biblioteca da PUC-Rio; Cristina, pelo gravador – instrumento fundamental nessa pesquisa; Ana, que traduziu para o inglês o resumo dessa dissertação; Marcelo, pelas mil ajudas ao longo do trabalho; Marcos, pelos documentos do Instituto Souza Cruz fornecidos; Douglas e Tiago, pela leitura das versões preliminares do texto final; Mariana, Gustavo, Cláudia, Tadeu, Andréia, Alberto, Daniel, Evandro, Dani, Flávia, Aurora, Piizinha, Claudinha, Antônio, Paulo, Jordana, Diógenes, Memélia, Homerinho, Eduardo e Solange;

À minha família querida, Sueli, Iúri e Iara;

Ao Zeca, por tornar meu caminho mais iluminado, meu muito obrigada.

Num país como o Brasil, de tradição fortemente autoritária, a democracia liberal sempre aparece como um grande passo histórico e político, toda vez que se julga poder implantá-la durante algum tempo. (...) Isso, porém, não nos impede de compreender uma possibilidade democrática para além dos limites liberais. Nesse caso, precisaríamos começar compreendendo que a democracia não é forma de um regime político, mas uma forma de existência social. Compreendida sob esse ângulo, ela nos permitiria perceber que o poder não se restringe à esfera do Estado, mas se encontra espalhado pelo interior de toda a sociedade civil sob a forma da exploração econômica e da dominação social veiculada pelas instituições, pela divisão social do trabalho, pela separação entre proprietários e produtores, dirigentes e executantes.

Marilena Chauí – Escritos sobre a Universidade

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é buscar compreender o perfil do “novo homem” prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ser educado para pensar, sentir e agir nas sociedades capitalistas latino-americanas a partir das últimas três décadas do século XX sob a hegemonia neoliberal. Para tal, partimos do pressuposto de que o projeto neoliberal de sociedade defendido pelo capital monopolista se tornou hegemônico nos países capitalistas desenvolvidos a partir dos anos 1970, na maior parte dos países da América Latina a partir dos anos 1980 e no Brasil mais fortemente nos anos 1990, dando seus primeiros passos no governo Collor e consolidando-se nos governos FHC. Na parte I, a reforma educacional levada adiante pelo Ministério da Educação nos oito anos de governo FHC é investigada à luz das diretrizes neoliberais para a América Latina e do papel da educação neste projeto de sociedade. Na parte II, os PCN são analisados, em sua forma e conteúdo, como instrumento da reforma educacional voltado à conformação de novos cidadãos/trabalhadores segundo a perspectiva neoliberal de sociedade latino-americana.

ABSTRACT

The main objective of this study is trying to understand the role of this 'new man' prescribed in Brazilian 'national curriculum standard', who must be educated to think, to feel and to act into Latin-American capitalistic societies under neo-liberal hegemony over the three last decades of the 20th century. For that, we have started from the presupposition that this neo-liberal project defended by monopolistic capital had become hegemonic on capitalist developed nations since the 70's, in most of Latin-American countries since the 80's and in Brazil more strongly in the 90's, beginning in Collor government and consolidating during FHC governments. In Part I, the educational reform carried forward by the Ministry of Education in the eight years of FHC government is investigated in the light of neo-liberal policies for Latin America and in the role of education into this project of society. In Part 2, the 'national curriculum standard' is analyzed, in its form and contents, as an instrument of educational reform turned to on conformation of new citizens/workers to the neo-liberal prospect for a Latin-American society.

SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica do CNE

CEPAL – Comissão Econômica da ONU para a América Latina

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

MEC – Ministério da Educação

NEDDATE – Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
financiado pelo BID

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental do MEC

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do MEC

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

USP – Universidade de São Paulo

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	18
PARTE I – FUNDAMENTOS DA PROPOSTA NEOLIBERAL DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA	27
CAPÍTULO 1 - REFORMA EDUCACIONAL NOS ANOS 1990 NA AMÉRICA LATINA: “OBJETIVIDADE” <i>VERSUS</i> “IDEOLOGIA”	
1.1. A escola do “fim da ideologia” e o pragmatismo na ideologia neoliberal	34
1.2. O pragmatismo na condução da Reforma do Estado brasileiro	38
1.3. A “ideologia da não-ideologia” e a reforma da educação no Brasil	43
CAPÍTULO 2 - “GESTÃO DA QUALIDADE”: O PROJETO EDUCACIONAL DO GRANDE CAPITAL PARA SUA PERIFERIA	46
2.1. A educação para a conformação técnica e ético-política capitalista periférica no Brasil dos anos de 1990	49
2.2. O ensino médio “unitário” e as “pontes” para a formação técnica e superior	51
PARTE II – OS PCN E O NOVO HOMEM NO PROJETO CAPITALISTA PARA O BRASIL DO SÉCULO XXI	54
CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PCN	58
3.1. 1995 a 1997: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	60
3.2. 1998-1999: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	65
3.3. Instrumentos de divulgação dos parâmetros curriculares nacionais	72
CAPÍTULO 4 - PCN: PRINCIPAIS FUNDAMENTOS E PROPOSIÇÕES	76
4.1. Competências	76
4.2. Temas Transversais, interdisciplinaridade e contextualização	86
NOTAS CONCLUSIVAS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS - ENTREVISTAS	107

APRESENTAÇÃO

O trecho escrito por Marilena Chauí escolhido para a epígrafe dessa dissertação nos instiga a pensar sobre um tema central nas preocupações dos educadores brasileiros: a democracia.¹ Como instituí-la, dentro e fora da escola, como trabalhar este princípio com os alunos, para que se tornem cidadãos conscientes, que contribuam para a transformação da nossa sociedade? Afinal, que democracia nós, professores, estamos ajudando a consolidar em nosso país nos dias de hoje?

O termo democracia comporta vários sentidos e remete a práticas diversas, construídas ao longo da história brasileira por diferentes grupos com concepções e interesses também distintos. Desde os movimentos de luta pelo fim da ditadura no Brasil, a opinião comum é unânime em relação à defesa da democracia, e não há um líder político que não a inclua como princípio em seus programas e discursos eleitorais.

Nossa pesquisa busca focar o sentido de democracia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com objetivo de compreender a proposta de formação de um “novo homem” neste documento - gestado durante a reforma da educação ocorrida ao longo dos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (FHC / 1995-2002). A escolha deste tema surgiu da necessidade de aprofundar a leitura e a reflexão sobre forma e conteúdo relacionadas a este material que, assim como às minhas mãos, certamente chegou às de um grande número de professores com o bilhete subliminar: “Aqui está o *script*. Vamos, atue!”.

Os oito anos de governo FHC foram dedicados à implantação de um novo projeto societário no país – afinado com um projeto de sociabilidade defendido pelos grandes organismos do capital internacional. Marcada pela crise política característica do mundo ocidental nas décadas finais do século XX, a cena brasileira comportou disputas acirradas quanto à adoção de tal projeto nos anos de 1990, mas naquela mesma década, o “termo” neoliberalismo foi renegado e combatido semanticamente pelo governo FHC, expiado em nome de um projeto de promoção de uma sociedade que se preocupa com suas mazelas, ainda que o Estado tenha que liberar espaço à iniciativa privada, dinheiro aos bancos internacionais e submeter as políticas públicas nacionais às diretrizes dessas organizações.

A expressão “neoliberalismo” vem sendo tratada, tanto no discurso da social-democracia reformada quanto pelos partidos de esquerda, como sinônimo de um

capitalismo sem ética, puramente voltado para os interesses privados do capital financeiro mundial, sem uma contrapartida democratizante, de cunho social, redistributivo ou regulador por parte do Estado (tornado mínimo).

Nesta pesquisa, contudo, afirmamos ser o neoliberalismo um projeto de sociabilidade voltado para os interesses privados do grande capital preocupado em se estabelecer pelo consenso, sendo, portanto, difusor de noções e práticas de democracia, cidadania, ética e participação adequadas a esses interesses.² Salientamos ainda que o neoliberalismo vem se realizando, a partir dos anos de 1990, através de um programa político específico na América Latina e mais diretamente no Brasil: o programa da Terceira Via.

Definida pelo sociólogo, reitor da *London School of Economics and Political Science* e intelectual orgânico do novo trabalhismo inglês, Anthony Giddens, como uma alternativa tanto à social-democracia “do velho estilo” como ao neoliberalismo, a Terceira Via ganha espaço no contexto de reforma nos partidos social-democratas caracterizado, segundo ele, “pela ascensão do capitalismo como única alternativa política e econômica” com o fim da guerra fria e, ao mesmo tempo, “por uma mudança de valores e atitudes frente à participação política”. O autor exemplifica que esses novos valores podem ser percebidos pelo crescimento de posturas de não-identificação com idéias como “classe social” e polaridades como “esquerda e direita”. Como traços do processo de “democratização da democracia” que marcaria a atualidade, o autor pontua ainda a demanda crescente no mundo por autonomia individual e a emergência de uma cidadania “mais reflexiva”, ou seja, voltada para a auto-organização.³

Mas quais as diferenças/semelhanças entre o projeto societário neoliberal e o da Terceira Via? Neste início de século XXI, em que o “novo” nunca foi “superado” com tanta rapidez, a nomenclatura ligada à Terceira Via - por demais marcada pelas preocupações da social-democracia européia em “se atualizar” ao contexto de fim de século XX - vem sendo substituída por outras que, contudo, parecem corresponder à face mais atualizada do projeto neoliberal. Tal projeto apresenta a característica de negar o conflito de classes e até mesmo a existência desta divisão nas sociedades ditas “pós-

¹ Ver: CHAUÍ, 2001, p.69.

² O papel da aparelhagem estatal não foi “reduzido”, mas “re-adequado” para melhor garantir a hegemonia deste projeto de sociabilidade. Quanto às políticas sociais, o aparelho burocrático sob novas diretrizes passou a tarefas referentes a sua formulação e avaliação, orientando cada vez mais a sociedade civil a assumir responsabilidades no seu desenvolvimento.

³ In. GIDDENS, 2000. Sobre as origens da fórmula “Terceira Via” e seus desdobramentos nos anos de 1990 na Europa e no Brasil, bem como uma análise sobre a “teoria da sociedade e da política” de Anthony Giddens, ver CHAUÍ, 2001, pp.25-34.

tradicionais”, ancorando uma sociabilidade baseada na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesses de grupos “plurais”, na alternância de poder entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo.

O estudo aqui apresentado sobre o “novo homem” prescrito nos PCN foi guiado pelo seguinte questionamento acerca do projeto de sociabilidade capitalista para o século XXI: **A partir da formação escolar básica, qual é o modelo de cidadão/trabalhador construído para atuar nesta nova sociedade projetada pela social-democracia reformada na América Latina, em conformação com os organismos do capital mundial?**

Apostando na importância de compreender a educação num contexto político mais amplo, investigamos os PCN enquanto instrumento de propagação, entre os professores, de uma proposta educacional preocupada com a formação de um “novo homem”, portador de uma cidadania de qualidade nova e de qualificativos para atuar num novo mercado de trabalho, com novas relações profissionais, de acordo com as mudanças tecnológicas sob o manto do projeto de sociabilidade neoliberal para a América Latina.

O estudo aqui realizado procurou envolver o exercício da pesquisa documental, o diálogo com textos dos pensadores da reforma educacional brasileira, a literatura sobre os PCN e o debate teórico com autores que investigam questões de política educacional, bem como com os estudiosos de temas ligados aos bancos internacionais e a América Latina nos anos de 1990. Verificamos num estágio avançado da pesquisa a necessidade da realização de entrevistas com os autores dos PCN, tarefa que ficamos longe de cumprir por completo. Contudo, os relatos obtidos contribuem para dar início a uma tarefa fundamental de mapeamento do histórico de formulação dos PCN e foram muito úteis no aprofundamento das análises aqui empreendidas.

PCN: o documento e nosso enfoque de pesquisa

Numa iniciativa inédita, os PCN correspondem a um programa criado pelo MEC para implementação de um currículo nacional e de uma proposta de organização do cotidiano

da escola básica.⁴ Para orientar a organização deste currículo, alguns conceitos foram apresentados nos PCN como “inovações”: interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, habilidades e competências. A discussão em torno destas “novidades” vem sendo alvo de boa parte dos textos acadêmicos publicados sobre o material, estejam estes interessados em discutir sua coerência frente às teorias de currículo e da aprendizagem ou voltados à investigação de sua relação com as demandas do mercado no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. O Parecer sobre os PCN emitido pela Câmara de Educação Básica ressalta ainda as dúvidas frequentes dos professores

sobre a viabilidade de aplicação das soluções sugeridas, umas questionando a exigüidade dos prazos para discussão e outras decorrentes da falta de preparação adequada dos próprios docentes, ou pela falta de condições de trabalho e de assistência pedagógica sofrida pelas escolas da rede pública.⁵

Após uma primeira leitura dos PCN, podemos sair confusos, com a impressão de que o documento não passa de uma colagem de propostas de diferentes tendências, sem uma orientação geral clara e, na melhor das hipóteses, com algumas boas idéias passíveis de execução.

No entanto, a pesquisa que procuramos desenvolver partiu justamente da ponderação de que os conteúdos, propostas didáticas e critérios de avaliação estabelecidos pelos PCN contêm em si a proposta de formação dos valores necessários ao aprofundamento de um projeto de sociabilidade muito específico para o Brasil do século XXI. **A concepção de homem (cidadão/trabalhador) estabelecida pelos PCN se insere num movimento mais amplo orquestrado pelo Estado brasileiro nos anos de 1990, no sentido de obter o consenso ativo do conjunto da população em torno do projeto capitalista de sociabilidade.**

O projeto político levado a cabo pelos governos FHC se esforçou para adequar as políticas públicas às demandas do capital financeiro internacional, centralizando seu processo de formulação no âmbito do executivo federal, descentralizando sua execução e re-centralizando a avaliação dos resultados. Nesse sentido, a educação figurou como uma das principais preocupações do governo, que passou a atribuir-lhe um valor superestimado na amenização das desigualdades sociais, dando centralidade às metas e linhas de ações definidas para a América Latina pela UNESCO, CEPAL e PNUD – firmadas ainda no governo Itamar no “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993) - ,

⁴ Seguindo a nova LDB, a reforma curricular ampliou a educação básica brasileira, incluindo aí o Ensino Médio.

⁵ *Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. CEB-Par. 3/97, aprovado em 12/3/97 (Proc. 23001.000102/97-16).

de acordo com as quais as desigualdades sociais estariam fundadas na distribuição desigual das oportunidades educacionais, enquanto a estratégia de abrandamento da miséria e de desenvolvimento econômico se basearia na reestruturação da gestão educacional, na difusão do acesso à educação e na formação da cidadania para o desenvolvimento, - na realidade a preparação das massas trabalhadoras para o manejo e a adaptação de ciência e tecnologia e a formação dos valores ligados à colaboração social⁶, mediante acordos entre o Estado, instituições privadas e organismos financiadores externos.

A reforma curricular expressa, assim, um aprimoramento da meta de “cidadania para o desenvolvimento” prescrita no Plano Decenal de Educação para Todos, a medida que vincula a educação básica à conformação do “novo homem” segundo os padrões de sociabilidade e participação que reforçam a coesão social e a estabilidade política necessárias à hegemonia neoliberal.

Com todos os limites que a investigação do passado recente possa apresentar, o exercício aqui proposto demandou um posicionamento frente ao conhecimento histórico que assumisse seu caráter provisório, incompleto, seletivo e definido pelas perguntas feitas ao documento em questão - e os conceitos que ajudaram na formulação destas perguntas.⁷

Pretendemos que uma leitura dos PCN contextualizada com os fundamentos da reforma do Estado permita o discernimento necessário à crítica a um documento que contém um projeto de homem e de sociabilidade de viés neoliberal e, ao mesmo tempo, dando-lhe um novo significado, incorpora muitas das proposições defendidas há tempos pelos sindicatos e conselhos de educadores, entre elas a integração dos conteúdos trabalhados de modo fragmentário por cada disciplina e a inclusão de temas ligados ao cotidiano dos alunos no currículo escolar.

É essencial destacar que as análises que procuramos desenvolver se baseiam nos pressupostos de que a escola pode ser também um espaço privilegiado para a construção de uma contra-hegemonia e de que muitos professores das escolas públicas brasileiras vêm buscando, organizadamente ao longo das duas últimas décadas, discutir e formular propostas alternativas às definidas pelo aparelho central de Estado visando uma adequação à nova ordem mundial estabelecida pelos países hegemônicos sob a

⁶ Adriana Almeida Sales de Melo discute estas três metas prioritárias do Plano Decenal de Educação para Todos em seu estudo sobre as diretrizes neoliberais para a educação brasileira, ressaltando a indefinição, naquele documento, quanto à proposta de formação da cidadania para o desenvolvimento. Melo, 1998, pp.55, 56.

justificativa de que esse processo aumentará as possibilidades de inserção no mercado mundial regido pela ideologia neoliberal. Especificamente no que se refere aos PCN, o documento vem sendo debatido em muitos espaços escolares, sindicais, acadêmicos, publicizados em palestras, debates, artigos, dissertações e teses. Esta pesquisa tem como objetivo fornecer elementos de análise que contribuam para esse debate.

É preciso registrar, ainda, que as reflexões presentes neste estudo foram formuladas em colaboração com os colegas e professores dos cursos freqüentados ao longo do mestrado e a partir do trabalho desenvolvido junto ao Coletivo de Estudos de Política Educacional⁸.

*

A dissertação se apresenta em duas partes: Na **Parte I** buscamos construir uma síntese dos fundamentos políticos e filosóficos do projeto neoliberal de sociedade e de educação para os países latino-americanos, especialmente para a educação básica, tendo em vista: 1) o contexto histórico de desenvolvimento do neoliberalismo como projeto de sociedade, a partir dos anos 1970, e sua afirmação como alternativa pragmática de reordenamento social em escala mundial nas décadas seguintes com a derrocada soviética e o arrefecimento do Estado de Bem-Estar nos países capitalistas desenvolvidos. Procuramos elaborar uma crítica às teorias que proclamam o fim das ideologias e da luta de classes que subsidie a compreensão do projeto de sociabilidade neoliberal como hegemônico no atual contexto histórico; 2) o desenvolvimento do projeto capitalista de sociedade e de educação nos países latino-americanos para o século XXI, enfocando especialmente a educação básica, e as estratégias implementadas pelos organismos financiadores internacionais para conformação deste sub-continente àquele projeto. Neste item, em que serão abordados, sinteticamente, o papel da educação básica para o projeto capitalista monopolista, tanto nas nações centrais como periféricas, e o papel dos países latino-americanos no atual processo de globalização econômica, buscamos destacar os seguintes aspectos:

- a elaboração de propostas para a qualidade do ensino pelos organismos multilaterais;
- a escolarização básica para o trabalho temporário ou subemprego e o agravamento da dualidade entre educação básica e superior no Brasil;

⁷ Ver Thompson, 1981, p.49.

⁸ Grupo de pesquisa coordenado pela prof.a Lúcia Neves e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF que vem investigando, desde o início de 2002, as novas relações entre Estado estrito senso e sociedade civil no contexto brasileiro das duas últimas décadas.

- a conformação da sociedade civil brasileira pela escola e os demais aparelhos privados de hegemonia segundo padrões de cidadania baseados no individualismo, na competitividade, no consumo e na prestação de serviços sociais, bem como na busca de um consenso ativo frente às concepções neoliberais de democracia e participação política;
- o Estado neoliberal implantado no governo FHC e do papel do MEC como elaborador, difusor e avaliador das políticas educacionais voltadas para a formação básica para o trabalho e para a cidadania. Interpretamos as noções de “gestão empresarial” ou “gestão da qualidade” e “qualidade da educação básica” em relação ao projeto mais amplo determinado pelos organismos internacionais ao qual a reforma curricular em questão se vincula.

Na **Parte II**, dedicamo-nos a desenvolver um estudo sobre o novo homem a ser formado na perspectiva apontada pelos PCN, em consonância com o conjunto das políticas que caracterizam a reforma da educação básica no Brasil dos anos 1990, a partir do levantamento parcial do processo de elaboração do documento e do enfoque dos seus principais fundamentos, quais sejam seu caráter não-obrigatório e prescritivo de conteúdos, competências, habilidades e valores necessários à formação para a cidadania e à preparação básica para o trabalho, tendo em vista:

- seus determinantes econômicos, relacionando-os à meta de adequação da escola pública brasileira para que ofereça aos educandos instrumentos e situações de aprendizagem coerentes com o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a torná-los aptos para corresponder aos perfis profissionais demandados por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e flexível;
- seus determinantes ético-políticos, ligando-os ao incentivo à promoção de uma cidadania “de qualidade nova”, em que o espírito de *solidariedade* seja desenvolvido no âmbito escolar em paralelo ao espírito de *competitividade*⁹, segundo os padrões de sociabilidade e participação que reforçam a coesão social e a estabilidade política consoantes com a hegemonia neoliberal.

⁹ Ver Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997, p.29 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998, p.14.

INTRODUÇÃO

A sociedade burguesa moderna, com suas relações de produção, de troca e de propriedade, é como um bruxo que não controla os poderes do outro mundo por ele conjurado por seus feitiços. (...)
Na mesma medida em que a burguesia – isto é, o capital – se desenvolve, também o proletariado se desenvolve.
 Marx e Engels – O Manifesto Comunista

O “novo homem” vem sendo moldado desde os primórdios da civilização na qual vivemos. De acordo com a tradição cristã, o próprio Deus se manifestou através de um homem que vivia e pregava uma nova compreensão da realidade e um novo modo de nela agir. E mil anos se passaram sob esta direção no ocidente europeu. Um “novo homem” também seria conformado entre aqueles que questionaram e subordinaram a mentalidade cristã medieval. Reformadores religiosos, artistas do humanismo, racionalistas e empiristas, enxergavam a si como portadores de novos valores, capazes de recriar a sociedade em novas bases, e o fizeram, forjando um processo que primava pela expansão e conquista dos demais continentes e submetendo-os e a seus habitantes mais e mais a esta nova visão de mundo, a esse novo modo de viver - no qual a escravidão e o colonialismo foram, durante trezentos anos, os grandes pilares. No contexto europeu e americano de fins do século XVIII, aqueles que propunham o amadurecimento do “novo homem” – levado a abandonar de uma vez as formas políticas e econômicas antigas e a abraçar sem medo a nova vida, aspirando à democracia, à igualdade, à liberdade e à fraternidade -, deixaram aberto o terreno para o pleno desenvolvimento de novas formas de imposição e submissão.

Confrontando a expansão da burguesia industrial, concorrencial e financeira, a classe trabalhadora ganhou consciência de sua condição no processo capitalista e da necessidade de se organizar para superá-la. Nesta luta, o proletariado amadureceu a visão de que precisava construir para si o projeto de um “novo homem” e de uma “nova sociedade”, na qual ele deixaria de ser explorado e expropriado do fruto de seu trabalho e viveria num sistema de organização baseado na radical participação de todos nas decisões políticas e que proveria a todos de acordo com as necessidades de cada um. O socialismo é uma das mais importantes elaborações teórico-práticas da classe trabalhadora e a materialização de uma das críticas mais férteis formuladas ao sistema capitalista. O materialismo histórico ou marxismo se desenvolveu entrelaçado ao protagonismo assumido pelas massas trabalhadoras ao longo dos dois últimos séculos,

em diversas correntes e mediante tensos debates, dando saltos qualitativos especialmente a partir da Revolução Russa em 1917.

Entre os mais aclamados debatedores do marxismo figura Antonio Gramsci, jornalista ligado ao movimento operário, organizador do Partido Comunista italiano e deputado por este partido nos anos de 1920, no contexto de ascensão e consolidação do fascismo em seu país, regime do qual foi vítima – sendo condenado à prisão por motivos políticos entre 1926 a 1934, e readquirindo plena liberdade somente em 1937, ano de sua morte. Nesta dissertação, a produção deste autor será visitada pela aproximação teórico-metodológica que procuramos estabelecer para análise de nosso objeto de estudo.

O marxismo vem sendo profundamente combatido na atualidade por autores que acreditam que o fim da guerra fria revelou as inconsistências tanto do socialismo como do capitalismo, e que estaríamos vivendo num “mundo descontrolado”, numa “aventura desconhecida”, numa sociedade “pós-tradicional” marcada pela fragmentação e pelo individualismo, e que precisa recriar uma consciência e uma cidadania “planetárias”, “cosmopolitas”¹⁰. A suposta derrota do marxismo - reduzido a um determinismo histórico - é proclamada em nome de uma “complexificação” das formas de compreensão da vida, da Terra, do cosmos, da comunicabilidade e da busca da felicidade humana.

As afinidades que encontramos com a teoria política marxista, no entanto, partem da dimensão que acreditamos ser mais fecunda para compreender o projeto de homem no cenário educacional brasileiro: a crítica ao impulso *específico* do modo como o sistema capitalista se recria, transformando a realidade, revolucionando constantemente os valores e as práticas nas sociedades sob sua direção, através do aumento da exploração do trabalho humano.

Um dos autores marxistas aqui chamados a contribuir para a crítica ao modelo de sociabilidade proposto pela Terceira Via nos dias atuais é o filósofo húngaro István Mészáros. Analisando a crise estrutural do capitalismo expressa, entre outros fenômenos, na “tendência devastadora ao desemprego crônico” mundial, no fim do modelo desenvolvimentista para os países do terceiro mundo e no desinteresse geral pelos processos eleitorais, e reavaliando as opções a esse modelo apresentadas por Rosa Luxemburgo - socialismo ou barbárie -, o autor discute as contradições e inconsistências do projeto imperialista global norte-americano hegemônico após o fim da Guerra Fria e deixa clara sua descrença nas promessas da social-democracia reformada para superação dessa crise:

Os que falam a respeito de uma ‘terceira via’ como solução ao nosso dilema, e que afirmam não haver espaço para a revitalização de um movimento radical de massa, ou querem nos enganar cinicamente ao dar o nome de ‘terceira via’ à aceitação submissa da ordem dominante, ou não entendem a gravidade da situação, acreditando num sonhado resultado positivo que vem sendo prometido por quase um século, mas que não dá sinais de se realizar. A verdade desagradável hoje é que se não houver futuro para um movimento radical de massa, como querem eles, também não haverá futuro para a própria humanidade. (MESZÁROS, 2003, p.108)

No início do século XXI, a pretensa diluição do programa do grande capital para sua periferia se manifesta na prescrição do abandono da perspectiva de classe nas demandas sociais e da aceitação de que o capitalismo é o caminho mais eficaz (mais seguro) da história.

Algumas observações sobre a atualidade do pensamento de Antonio Gramsci

Vivemos no Brasil atual um momento especial no que se refere à ampliação da participação política, no qual as organizações presentes na sociedade civil desempenham junto ao Estado estrito senso papéis cada vez mais importantes. Antonio Gramsci assistiu ao despontar desse novo modelo societário e formulou concepções que ainda hoje são fundamentais para se compreender o movimento de expansão dessas organizações no interior da sociedade civil e dos projetos em disputa neste espaço político¹¹.

Caracterizada fundamentalmente pelo antagonismo estrutural entre capital e trabalho, a disputa pela implementação de um projeto de sociedade envolve cada vez mais uma “guerra de posição”, passando a depender da adesão dos organismos que compõem a sociedade civil. Nessa perspectiva, a luta de classes se expressa ao longo do século XX “sob a forma da batalha de idéias, da luta pela hegemonia e pelo consenso” (COUTINHO, 2000b, p.20) entre as organizações presentes nas sociedades formalmente democráticas e urbano-industriais.

Assumindo o enfoque marxista, o autor italiano parte da noção de história como possibilidade, ou seja, da concepção de que o homem é capaz de interferir em seu curso dado que “não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si e para si, mas em relação

¹⁰ Refiro-me especialmente a Morin (2002) e Giddens (1996).

¹¹ Na prisão, Gramsci escreveu, em vinte e nove cadernos, apontamentos que deveriam ser utilizados numa futura publicação, mas não teve tempo para fazê-lo. Entretanto, seus escritos refletem o aprofundamento de uma análise sócio-histórica que muito contribuiu para a ampliação do pensamento marxista, especialmente no que se refere à compreensão das novas formas de organização presentes nas sociedades capitalistas – mais precisamente do espaço político por ele chamado de “sociedade civil”. Para este autor, a aparelhagem estatal e a sociedade civil formam um todo orgânico, são dois aspectos do Estado ampliado característico das estruturas capitalistas ocidentais – urbano-industriais e formalmente democráticas. GRAMSCI, 2001, vol.3, pp.47, 48.

histórica com os homens que a modificam”¹². Para este autor, três dimensões subjetivas compõem o homem: 1) a individual; 2) a que o relaciona à natureza; e 3) a que o relaciona aos outros homens. Dessa forma, tornam-se centrais as dimensões econômica e política na caracterização do homem, em parte sujeito às determinações de seu tempo, mas principalmente dotado de vontade para transformá-las.¹³

A educação desempenha um papel fundamental no direcionamento desta “vontade”, assim como os intelectuais e o partido (concebido como intelectual coletivo), no processo de construção de visões de mundo e de projetos de sociedade que disputam espaço junto ao Estado.¹⁴ **Nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto, a obtenção do consenso torna-se fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico, assumindo a direção política-cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social.**¹⁵

O “Estado ampliado” característico do “ocidente” corresponde, portanto, a uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam *conformar* as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial.¹⁶ Sendo assim, o Estado assume cada vez mais um papel educador na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente.¹⁷ A ampliação da democracia e o Estado educador têm uma relação direta. Nas sociedades em que o Estado estava restrito à aparelhagem burocrática, as regras da conservação e das mudanças eram mais facilmente impostas, enquanto no Estado democrático se torna primordial a partilha dos valores e idéias dominantes pelo conjunto da população.

Nesse sentido, a escola é vista por Gramsci como um dos espaços em que se inscreve a batalha de idéias e a luta pela hegemonia e pelo consenso, e a educação, por sua vez, é compreendida como uma estratégia fundamental no processo de formação do “novo homem” também na perspectiva da superação das relações capitalistas. Este novo homem, capaz de construir o socialismo, deve ser educado para pensar, sentir e agir via

¹² Gramsci, 2001, vol.1, p.203.

¹³ Idem, ibidem, pp.411-415.

¹⁴ Gramsci amplia a concepção de “partido”, a partir da análise da forma como se estabelece a relação entre os homens nas sociedades contemporâneas, através de “organismos”, considerando partido qualquer organismo que apresente uma visão de mundo definida, proponha uma reforma intelectual e moral e busque formar uma vontade nacional-popular. In. Gramsci, 2002, vol.3, p.38.

¹⁵ Idem, 2001, vol.1, pp.103, 104.

¹⁶ O conceito gramsciano de conformismo corresponde à necessidade de se “criar o homem ‘atual’ à sua época”, na ótica do capital ou na ótica do trabalho. Gramsci, 2001, vol.2, p.62.

¹⁷ Idem, 2002, vol.3, p. 23 e pp.284, 285.

uma escolarização que o forme “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, Vol.2, p.49).

A partir da observação da crise do modelo educacional nas primeiras décadas do século XX, caracterizado pela divisão da escola em clássica e profissional, o autor italiano verificou a tendente difusão da educação técnica especializada, voltada aos interesses práticos mais imediatos do capitalismo daquele momento, e apontou a necessidade de se fundar um novo modelo educacional:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, Vol. 2, 2001, pp.33, 34)

A escola unitária proposta por Gramsci define-se por ser inteiramente custeada pelo Estado, organizada como escola em tempo integral, onde o estudo é feito coletivamente¹⁸, devendo corresponder ao período representado pelos níveis fundamental e médio.¹⁹ Esta proposta educacional apresentava como horizonte uma reforma intelectual e moral que conduzisse as crianças e os jovens para que pudessem desde cedo pensar-se e pensar o mundo a sua volta autonomamente, conformados aos métodos e tecnologias mais atuais à sua época e conectados sentimentalmente ao seu povo²⁰, ou seja, tendo como centro de suas preocupações a emancipação da classe trabalhadora.

O pensamento de Gramsci foi referenciado por parte de alguns dos formuladores da reforma educacional brasileira dos anos 1990 para embasar alguns princípios e fundamentos não apenas do projeto educacional neoliberal mas de todo o projeto de sociedade ao qual este se filia.²¹ A controvérsia em torno da interpretação do pensamento do autor italiano não pode deixar de ser compreendida a partir do fato peculiar de sua obra fundamental, escrita no cárcere, não ter passado por um processo de edição feito por ele próprio – estando suas idéias expostas de modo muitas vezes resumido, fragmentado, desenvolvidas em seqüências distintas de seus cadernos. Contudo, muitos leitores de

¹⁸ GRAMSCI, 2001, Vol.2, p.38.

¹⁹ “A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” GRAMSCI, 2001, Vol.2, p.36.

²⁰ GRAMSCI, 2001, Vol.1, pp.221, 222.

²¹ Analisaremos em especial no próximo capítulo a obra “Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio” de Guiomar Namó de Mello, de confessa inspiração gramsciana mas, a nosso ver, difusora de noções antagônicas às propostas por esse autor.

Gramsci abusam do recurso de se destacar um ou outro conceito do conjunto de idéias que o alinhavam, por vezes invertendo seu sentido original.

Talvez o conceito gramsciano tratado de modo mais problemático na atualidade seja o de “sociedade civil”. Tida como boa por natureza, a sociedade civil é compreendida em muitas abordagens como sinônimo de “setor público não-estatal”, interpretação que se distancia por completo da totalidade orgânica que em Gramsci corresponde justamente ao Estado ampliado.²² Esta aparente “confusão” de termos e definições envolvendo o conceito de sociedade civil expressa, na realidade, a fissura entre Estado e sociedade civil característica da visão de mundo liberal, que separa em esferas distintas o público e o privado, para quem o Estado estrito senso corresponde a uma instituição neutra e neutralizadora de conflitos e a sociedade civil corresponde ao chamado Terceiro Setor, nem público, nem privado: a esfera do “social”.

Se Gramsci interpretou e ampliou as reflexões de Marx no sentido de analisar os totalitarismos nazi-fascista e stalinista e não chegou sequer a presenciar o surgimento do estado de bem-estar social na Europa, esse autor foi, contudo, capaz de perceber o despontar de um novo modelo de sociabilidade capitalista que ele chamou de americanismo/fordismo, e que se difundiria nos anos seguintes por todos os países capitalistas sobretudo através da obtenção do consenso (ou adesão espontânea) de amplos setores sociais desses países.

Tendo em vista as contribuições do pensamento de Gramsci para a compreensão do processo histórico que se agudiza nos dias atuais de ampliação da participação política neoliberal, explicitamos ainda dois conceitos por ele desenvolvidos que são aqui chamados para por em perspectiva nossas reflexões sobre o projeto educacional implementado nos anos de governo FHC no Brasil.

O conceito de hegemonia²³ corresponde à direção ético-política e econômica obtida pelo capital sobre o conjunto das sociedades ocidentais a partir das três primeiras décadas do século XX, envolvendo, necessariamente, a busca pelo consenso de seus membros:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios

²² Segundo Coutinho, essa interpretação do conceito de sociedade civil deriva em parte da dicotomia entre Estado e sociedade estabelecida no contexto da ditadura militar brasileira, na qual o primeiro, autoritário, tinha necessariamente por oposto a segunda, compreendida como democrática. In. COUTINHO, 2000, p.17. Para uma contextualização dos enfoques mais ou menos gramscianos de autores brasileiros acerca da reconstrução democrática pós-ditadura militar no Brasil, ver o terceiro capítulo da tese de Duriguetto (2003).

²³ Ver Gramsci, Vol.3, 2002, pp.46-55.

de ordem econômico-corporativa; mas é também indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial (...). (GRAMSCI, Vol.3, 2002, p.48)

Acreditamos ser o conceito gramsciano de hegemonia uma ferramenta para lidar com a noção tão difundida que sustenta a direção política, cultural e econômica do capital na atualidade, de que não há possibilidade para além das formas capitalistas de organização da vida em sociedade. **O projeto de sociabilidade hegemônico no Brasil a partir de 1990, de conciliação entre interesses do capital e do trabalho, de parceria entre funcionários e patrões na solução de problemas sociais focalizados, promove a coesão social em torno de valores como “solidariedade”, “honestidade”, “respeito”, através do estímulo e condução de ações voluntárias na dita esfera “social” para “amenização da pobreza”, ignorando estrategicamente que o cerne da organização da vida material e da (re)produção social no capitalismo é o acesso diferenciado das classes produtora e apropriadora às condições de existência e aos meios de apropriação dos frutos do trabalho humano.**²⁴

O segundo conceito gramsciano que pretendemos discutir ao longo da análise de nosso objeto de estudo é o conceito de intelectual. Na medida em que Gramsci centra sua discussão no desenvolvimento de uma concepção de mundo diferenciada em relação à concepção capitalista, uma concepção que parte do pressuposto de que todos os homens são intelectuais,²⁵ a perspectiva de construção de uma nova e integral concepção de mundo pela nova camada intelectual só pode se materializar via uma escolarização renovada.²⁶

Este novo intelectual, historicamente situado no momento de expansão da racionalidade científica para todos os campos da vida, não pode mais se colocar numa esfera distante do conjunto da vida material e das relações sociais; ao contrário, deve assumir o papel de “construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’”, a um só tempo “especialista” e “dirigente” (GRAMSCI, Vol.2, p.53).

²⁴ Ver recente publicação no Brasil da cientista política norte-americana Ellen Wood (2003). Essa obra sobre os principais debates do marxismo e sua importância na compreensão do atual estágio do capitalismo no século XXI será discutida ao longo desta dissertação.

²⁵ “O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo.” GRAMSCI, Vol. 2, 2001, p.53.

²⁶ O caráter revolucionário da escola unitária de Gramsci é explicitado neste trecho: “(...) é necessário definir exatamente o conceito de escola unitária, (...) um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção da sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares.” (GRAMSCI, Vol. 2, 2001, p.175)

O intelectual orgânico se forma não apenas na escola, mas também por ela.²⁷ Assim, Gramsci tecia a crítica à conformação dos novos educandos ao projeto de sociabilidade despontado no contexto capitalista norte-americano no qual a ciência se tornava diretamente produtiva. Em “Americanismo e fordismo”²⁸ o autor analisava o “novo homem” forjado pelo novo processo produtivo decorrente da racionalização da produção industrial “fordista”:

(...) a vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é algo inato, ‘natural’, mas exige ser adquirido, ao passo que as características urbanas adquiridas são transferidas por herança ou absorvidas no decorrer da infância e da adolescência. (GRAMSCI, Vol.4, 2001, p.251)

A adaptação psicofísica do novo homem assim descrita corresponde ao processo de autodisciplina para o trabalho e à interiorização da visão de mundo que constitui o projeto de sociabilidade denominado por Gramsci de “americanismo”, característico das sociedades urbano-industriais capitalistas modernas. As reflexões sobre o papel da escola na conformação do novo homem nas sociedades guiadas por esse modelo levaram o autor ao desenvolvimento do conceito de “intelectual urbano”: profissionais especializados em diversos níveis, adequados às exigências produtivas capitalistas contemporâneas, mas pouco dotados de capacidade “dirigente” ou de autonomia de pensamento e iniciativa sobre o mundo a sua volta e, portanto, despreparados para a organização de uma contra-hegemonia.²⁹

Nos dias atuais, passados mais de cinquenta anos do contexto observado por Gramsci, percebemos a importância de suas idéias para a compreensão das interligações entre a educação das massas trabalhadoras e o projeto de sociabilidade hegemônico no mundo contemporâneo.

*

Arriscamo-nos a questionar: nos dias atuais, qual é o perfil do novo homem a ser formado pela escola básica estatal para trabalhar e ser cidadão na sociedade capitalista projetada para a América Latina do século XXI?

²⁷ É necessário aqui esclarecer que o termo “orgânico” não expressa por si o caráter revolucionário do intelectual, que pode estar conectado sentimentalmente ao projeto do capital ou do trabalho. Ainda, Gramsci considera o partido político o espaço privilegiado para a formação deste intelectual no seu aspecto dirigente.

²⁸ Caderno 22, 1934, In. GRAMSCI, Vol.4, 2001.

²⁹ In. Gramsci, vol.2, 2001 p.33.

PARTE I – FUNDAMENTOS DA PROPOSTA NEOLIBERAL DE SOCIEDADE E DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA

O “capitalismo flexível” infelizmente não corresponde a uma etapa em que, finalmente, as relações fundamentais de exploração e propriedade se distenderam, sofrendo mudanças qualitativas. Este novo estágio de desenvolvimento do capitalismo corresponde, na realidade, a “uma certa flexibilização” das relações trabalhistas que vêm resultando em ainda maior concentração de renda entre os detentores do capital financeiro e empobrecimento da classe trabalhadora nos países ocidentais, em especial nos países do chamado terceiro mundo.

A linha de montagem fordista, tão bem representada por Chaplin em “Tempos Modernos”, cada vez mais perde espaço para a automação flexível - ainda que formas arcaicas de trabalho convivam em grande parte das empresas, especialmente nos países capitalistas periféricos. Não é raro observar numa mesma cadeia produtiva o uso concomitante do trabalho escravo, da manufatura, a aplicação do sistema fordista e do toyotismo. Contudo, o perfil profissional exigido para as novas funções que surgem nas empresas com esta última inovação produtiva – que propõe o fim dos cargos de supervisão e do modelo hierárquico formal, ganha novos contornos: um trabalhador polivalente, com capacidade de lidar com imprevistos e de acompanhar as inovações frequentes que perpassam seu contexto profissional, que saiba atuar em equipe, que esteja preparado para assumir atividades sem tempo e contrato de trabalho rígidos, enfim, um trabalhador “flexível”.

A tendência reformista em defesa de uma educação abrangente, geral e abstrata, capaz de desenvolver capacidades sócio-comunicativas e garantida a toda a população torna-se perversamente cruel diante do quadro de desemprego estrutural contemporâneo, especialmente no terceiro mundo. Mas ainda assim, ou talvez precisamente por isso, estes novos cidadãos/trabalhadores precisam ser educados para desempenhar com êxito os novos papéis que se desenham nos espaços formais e informais de atuação social e profissional.

O escritor norte-americano Richard Sennett, em suas análises sobre as implicações da nova sociabilidade sobre o homem contemporâneo na obra *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, analisa as novas relações de trabalho do início do século XXI, pautadas na flexibilidade da produção, e o quanto essas novas relações afetam os valores pessoais e o modo de vida dos trabalhadores na

contemporaneidade. Marcada pelas exigências cada vez mais rígidas quanto ao trabalho qualificado e pela crescente indiferença do trabalho pouco qualificado frente ao desenvolvimento tecnológico e aos baixos salários³⁰, essa “flexibilização” submete o trabalhador ao risco constante e ao curto prazo estipulados nas relações profissionais, gerando o que o autor chama de “sentimento de deriva” frente a vida.

Sennett centra seu estudo nas transformações ocorridas no mercado de trabalho norte-americano, mas na medida em que este modelo se espalha por toda a América Latina, podemos identificar nele traços da nova proposta de reordenamento das relações profissionais no Brasil. O trabalho em equipe (“superação” da hierarquia de trabalho funcional ao modelo fordista) evoca um jogo em que a competição interna ou antagonismo entre trabalhadores e chefes se pretende abolida, forjando uma “cultura de cooperação” através de “símbolos igualitários”.³¹ Neste “grupo de pessoas reunidas mais para executar uma tarefa específica imediata que para permanecer juntas”³², cada trabalhador possui aptidões portáteis e, embora o poder do líder da equipe seja reconhecido, não é possível cobrar que este resolva problemas relacionados à elevada carga horária ou aos baixos salários. Sennett conclui que “Esse jogo de poder sem autoridade na verdade gera um novo tipo de caráter. Em lugar do homem motivado, surge o homem irônico”³³ – que não se sente estimulado a contestar o poder e a quem ninguém reconhece o valor.³⁴

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês também preocupado com as implicações destas mudanças para o indivíduo contemporâneo, denomina o estágio atual do capitalismo de “modernidade líquida”, e descreve de forma brilhante a leveza e o peso deste novo estágio para o capital e para o trabalho:

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação. O trabalho, porém, permanece tão imobilizado quanto no passado – mas o lugar em que ele imaginava estar fixado de uma vez por todas perdeu sua solidez de outrora; buscando rochas, as âncoras encontram areias movediças. Alguns dos habitantes do mundo estão em movimento; para os demais, é o mundo que se recusa a ficar parado. (BAUMAN, 2001, p.70)

³⁰ SENNETT, 2003, pp.84-86.

³¹ Idem, ibidem, pp.132-134.

³² Idem, ibidem, p.131.

³³ Idem, ibidem, p.138.

³⁴ A ficção de comunidade no trabalho é interpretada por Sennett como uma estratégia do capital para enviar livremente remessas de lucro para os países de origem das empresas multinacionais, bem como uma forma de resistência destas empresas aos sindicatos trabalhistas.

Ou seja, advoga-se por uma flexibilização que imobiliza o trabalhador, obrigando-o a aceitar as regras do jogo capitalista - desta vez o desemprego estrutural e o trabalho temporário, o risco constante e a corrida por requalificação, sem garantia de que esta resultará em maiores chances de contratação.

Merecem discussão, contudo, as análises formuladas por Sennett sobre como esse trabalhador desqualificado, ao longo da revolução tecnológica das décadas finais do século XX, elabora interiormente sua raiva e frustração. Sennett analisa o caso de alguns administradores e engenheiros de meia-idade demitidos da IBM no Vale do Hudson, acompanhando as etapas desde a revolta destes desempregados contra a demissão maciça pela empresa até o momento em que conseguem construir uma narrativa acerca do acontecimento que incorpora suas próprias responsabilidades no processo de demissão a partir de uma reflexão sobre suas carreiras e o que poderiam ter feito se tivessem compreendido e realizado as adequações necessárias ao contexto de transformação na estrutura produtiva. Sobre esta última etapa, afirma:

Agora a história pode fluir: tem um centro sólido, 'eu', e uma trama bem-feita - 'O que eu devia ter feito era tomar minha vida em minhas próprias mãos.' O momento definidor ocorre quando os programadores passam da condição de vítima passiva para uma condição mais ativa. Agora suas próprias ações contam para a história. Ser demitido não é mais o fato definidor da terceira versão; a ação crucial é a que eles deviam ter empreendido em 1984 ou 1985. Esse momento definidor torna-se responsabilidade deles. *Só fazendo essa passagem é que podem começar a enfrentar o fato de que fracassaram em suas carreiras.* (SENNETT, 2003, p.158, grifo nosso) ³⁵

As conclusões que o autor tira do exemplo dos desempregados da IBM acerca da “restauração de seu caráter” a partir de sua auto-culpabilização pelas próprias demissões serve como uma luva ao projeto neoliberal de sociabilidade, na medida em que só lhes reste se sentirem individualmente responsáveis pelo sucesso ou fracasso obtido ao longo do caminho tortuoso de suas vidas profissionais.

O que para Sennett significa força de caráter - assumir as responsabilidades pelos próprios fracassos e insuficiências -, é visto por Bauman como uma perigosa via para os que não estão no “andar de cima” na sociedade em que vivemos:

Somos convocados, como observou Ulrich Beck com acidez, a buscar soluções biográficas para contradições sistêmicas; procuramos a salvação individual de problemas partilhados. Essa estratégia provavelmente não dará o resultado que perseguimos, pois deixa intactas as raízes da insegurança; além disso, é precisamente essa dependência de nosso saber e recursos individuais que produz no mundo a insegurança da qual queremos escapar. (BAUMAN, 2003, p.129)

³⁵Para o exemplo completo sobre os trabalhadores demitidos da IBM, ver as páginas 148 a 162.

A lógica da flexibilização propõe que o desemprego seja compreendido como um *tempo liberado*, um período de *lazer* no qual o trabalhador pode enriquecer sua vida cultural e voltar-se à *organização da sociedade civil*, bem como lançar-se a novos projetos (PAIVA, 1990, p.112)³⁶. Isso implica numa fragmentação da consciência coletiva dos trabalhadores, especialmente oportuna no contexto atual de ajuste do capital frente às inovações produtivas e à exploração do trabalho, como constata Bauman:

A incerteza do presente é uma poderosa força *individualizadora*. Ela divide em vez de unir, e como não há maneira de dizer quem acordará no próximo dia em qual divisão, a idéia de ‘interesse comum’ fica cada vez mais nebulosa e perde todo valor prático. Os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão. Não se somam, não se acumulam numa ‘causa comum’, não têm endereço específico, e muito menos óbvio. Isso priva as posições de solidariedade de seu status antigo de táticas racionais e sugere uma estratégia de vida muito diferente da que levou ao estabelecimento das organizações militantes da classe trabalhadora. (BAUMAN, 2001, p.170)

Bauman e Sennett concordam que essa poderosa força individualizadora produz, em meio à solidão, apatia, ironia e competição, um complicado senso de comunidade. Em sua obra intitulada *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*, Bauman manifesta sua desilusão quanto ao projeto comunitário da sociedade capitalista contemporânea fundado “na divisão, na segregação e na manutenção das distâncias”. (2003, pp.132, 133) Sennett, em *O declínio do homem público*, reflete também sobre os perigos da fraternidade e da partilha dos sentimentos pessoais quando expressam a defesa local contra o mundo exterior, podendo comumente levar à formação de guetos e ao fratricídio.³⁷ Em *A corrosão do caráter*, o autor afirma:

O comunitarismo, em minha opinião, tem um direito de posse bastante dúbio em relação à confiança ou ao compromisso; enfatiza falsamente a unidade como fonte de força numa comunidade, e teme erroneamente que, quando surgem conflitos, os laços sociais sejam ameaçados. (SENNETT, 2003, p.171)

Nesse sentido, no capitalismo contemporâneo, essa “unidade” entre os membros de uma comunidade se produz, mais que pela força, pelo consenso. As reflexões de Anthony Giddens³⁸ em favor da reforma da social-democracia européia em *Para além da esquerda e da direita*, fundamentam-se justamente no estímulo à abertura de canais de comunicação e diálogo na esfera pública, de modo a desenvolver nas sociedades atuais

³⁶ Paiva fundamenta suas propostas de reformulação curricular na construção de uma mentalidade adaptada ao que chama de “flexibilização” – referindo-se às necessidades do setor terciário em expansão desde a década de 1970.

³⁷ Ver SENNETT, 1988, especialmente a quarta parte “A sociedade intimista”.

³⁸ Autor já apresentado nesta dissertação como principal formulador dos princípios adotados pela social-democracia reformada no Brasil dos anos 1990.

um senso de confiança quanto à capacidade de negociação para solução dos conflitos existentes.

Chauí (2001, pp.25-34) pontua e analisa os cinco dogmas definidos por Giddens como o programa da Terceira Via, o caminho por ele apontado para além da esquerda (a velha social-democracia) e da direita (o neoliberalismo): “modernizar o centro” na estrutura político-partidária, rejeitando uma “política de classes”; criar uma “economia mista” preservando o monopólio e a competição; reformar o Estado pós-guerra fria, o “Estado sem inimigos”, estimulando a participação política local e focalizada; “reinventar a nação”, tornando-a cosmopolita e adequando-a ao contexto de globalização dos mercados; criar uma “sociedade de bem-estar” em oposição ao decadente Estado de bem-estar, através de parcerias entre a sociedade civil e o Estado estrito senso.

A renovação da solidariedade social é fundamental para o desenvolvimento do projeto da Terceira Via, e este é o cerne de nossa pesquisa. **Verificamos que, com o declínio do modelo de sociabilidade desenvolvido nos anos de fordismo/welfare State, uma “nova cidadania”, dirigida pelos grandes organismos internacionais ligados ao projeto neoliberal, ganha força nas sociedades capitalistas do século XXI, a partir do estímulo às ações solidárias e voluntárias, dentro e fora do local de trabalho. Nesse sentido, individualidade e comunidade buscam um equilíbrio no interior do projeto de sociedade neoliberal latino-americano.**

O programa de reformas a ser iniciado no Terceiro Mundo, conforme o receituário de Giddens, deve partir da reavaliação da noção de desenvolvimento como crescimento econômico, promovendo uma mudança nos valores de vida:

(...) por que não tentar aproximar as condições de vida de ricos e de pobres, mesmo se isso não for feito por meio de transferências de riqueza ou de renda? Poder-se-ia argumentar que, no que diz respeito à busca de felicidade, o verdadeiro inimigo não é a pobreza nem a riqueza, mas o produtivismo (...). (GIDDENS, 1996, p.189)

Para o autor, o desenvolvimento de uma economia “pós-escassez” cosmopolita depende da recriação de uma solidariedade social, da partilha de valores, interesses e riscos comuns. Nesse sentido, os produtos com o selo das empresas socialmente responsáveis e preocupadas com a preservação do meio-ambiente enchem cada vez mais as prateleiras dos supermercados e a tela da TV, num movimento de incentivo para que chefes e empregados se tornem “parceiros pela cidadania” através da prática do

voluntariado no local de trabalho³⁹. **Para aqueles que não conseguem se (re)inserir no mercado de trabalho, as ações voluntárias no chamado terceiro setor são um poderoso antídoto para os sentimentos de fracasso e deriva, bem como para o caráter “irônico” formado num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.**

Essa nova sociabilidade que desponta nos países latino-americanos nos anos de 1990 vem demandando uma educação renovada, capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho, e de acordo com um modelo de cidadania que não interfira nas relações fundamentais do capitalismo no contexto de ampliação da participação política no qual esses países estão inseridos. Essa educação vem sendo propagada por diferentes meios, mas a escola continua sendo espaço privilegiado requerido pelo grande capital para a conformação técnica e ético-política do “novo homem”, de acordo com seus princípios.⁴⁰

O “novo homem”, na visão de mundo hegemônica, deve se sentir responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio-ambiente, deve estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nesta direção, deve exigir do Estado estrito senso transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo.

Refletindo sobre o “novo homem” e as mudanças qualitativas no processo de conformação técnica e ético-política do conjunto da população nos países capitalistas contemporâneos, Neves (2004a, p.5) elabora, à luz do conceito gramsciano de “intelectual urbano”, o conceito de “intelectual urbano de novo tipo”:

Este intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo Estado educador e pela escola, sob a hegemonia burguesa, na atualidade, apresenta como características principais: o aumento da **capacitação técnica** necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova **capacitação dirigente**, com vistas a humanizar as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidade histórica concreta. (NEVES, 2004a, p.10, grifos da autora)

À escola, portanto, é transmitida a tarefa, pelos organismos ligados ao capital financeiro e pelo bloco no poder local, de ensinar as futuras gerações a pensar de modo

³⁹ De acordo com uma pesquisa do IPEA, 2/3 das empresas da região sudeste do Brasil realizavam em 2001 algum tipo de atividade social não-obrigatória. In. PELIANO, Anna Maria T. Medeiros (coord.). Bondade ou interesse? Como e por que as empresas atuam na área social. Brasília: IPEA, 2001.

⁴⁰ Daí as enormes preocupações dos organismos multilaterais com o processo de escolarização nos países do chamado terceiro mundo, a ponto de desempenharem, ao longo das últimas duas décadas, papéis cada vez mais estratégicos na definição das políticas educacionais destes países. Sobre esse tema, ver o capítulo 3 da tese de Adriana Almeida Sales de Melo (2003).

pragmático diante dos embates políticos em jogo no mundo capitalista. A ideologia pragmática embasa uma proposta radical de formação do *intelectual urbano* tal como definido por Gramsci. Esta “ideologia da não ideologia” espelha a proposta de desenvolvimento de uma cidadania despolitizada e de uma educação básica e superior voltada à preparação para operacionalização, difusão e adaptação de ciência e tecnologia nas sociedades latino-americanas. A educação voltada para a produção científica e tecnológica continua para poucos e vem sendo sabotada nas universidades públicas do Terceiro Mundo pelos processos de privatização e empresariamento do ensino superior⁴¹.

Procuramos desenvolver, nos dois capítulos a seguir, uma discussão sobre o pragmatismo enquanto visão de mundo neoliberal e sobre a concepção de educação a ela vinculada.

⁴¹ Sobre o processo de empresariamento do ensino superior no Brasil ver NEVES (org.), 2002.

CAPÍTULO 1 - REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990 NA AMÉRICA LATINA: “OBJETIVIDADE” VERSUS “IDEOLOGIA”

Política e ideologicamente (...), o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm que adaptar-se a suas normas.

Perry Anderson

1.1. A escola do “fim da ideologia” e o pragmatismo na ideologia neoliberal

A “ideologia da não-ideologia” vem ganhando corações e mentes em todo o mundo ocidental a partir das três últimas décadas. Teóricos da “pós-modernidade” vêm difundindo a noção de que os “novos” homens e mulheres apresentam, em oposição àqueles formados no período anterior, esquemas mentais mais “flexíveis” - tais como as novas formas de organização da vida em sociedade -, “plurais” e livres do peso imposto pelas ideologias vinculadas a uma concepção de totalidade histórica. Bauman amplia essa discussão, levantando os problemas desse abandono das grandes teorias políticas:

Somos talvez mais ‘predispostos à crítica’, mais assertivos e intransigentes em nossas críticas, que nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, ‘desdentada’, *incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na ‘política-vida’*. A liberdade sem precedentes que nossa sociedade oferece a seus membros chegou (...) e com ela também uma impotência sem precedentes. (BAUMAN, 2001, p.31, grifo nosso.)

O início deste processo de desqualificação da ideologia enquanto o próprio modo de compreender o conjunto das relações sociais se dá, de acordo com o crítico literário marxista Terry Eagleton, no contexto da guerra fria, quando a escola do “fim da ideologia” era criada por um grupo de intelectuais norte-americanos interessado em justificar sua verdade frente ao socialismo:

A crença de que a ideologia é uma forma esquemática e inflexível de se ver o mundo, em oposição a alguma sabedoria mais simples, gradual e pragmática, foi elevada, no pós-guerra, da condição de uma peça de sabedoria popular à posição de uma elaborada teoria sociológica. (EAGLETON, 1997, p.17)

Nessa teoria sociológica, o conceito de “ideologia” passou a corresponder a um misto de irracionalismo cego (motivado pela paixão, pela retórica ou por uma obscura fé religiosa) e racionalismo excessivo (autoritária, dogmática, movida por algum projeto inexorável) - uma posição que, inicialmente, poderia ser compreendida como crítica ao

totalitarismo fascista e stalinista, mas que subsidiou, ao longo da segunda metade do século XX, o questionamento do socialismo soviético e a afirmação do bloco capitalista liderado pelos EUA, através da suposta oposição entre o arrebatado fanatismo dos governos socialistas e a abordagem rigorosamente tecnocrática dos problemas sociais assumida pelo governos capitalistas hegemônicos.

De fato, uma cada vez maior racionalização da produção e das demais instâncias da vida se deu a partir da introdução do modelo fordista na grande indústria norte-americana, e sua rápida difusão nos países europeus na primeira metade do século XX, levando o conjunto dessas sociedades ao processo de mudanças que Gramsci denominou “americanismo” (Caderno 22, Vol.4). No pós-guerra, o planejamento econômico moldou a nova etapa do capitalismo, promovendo, através das políticas sociais desenvolvidas pelo *welfare State*, recuperação econômica, política e social da Europa ocidental. Também no bloco socialista, o planejamento soviético possibilitou a recuperação dos países do leste europeu, tornando mais acirradas as disputas por áreas de influência (econômica, política e cultural) entre a União Soviética e os Estados Unidos.

Figurando entre essas áreas, a América Latina - especialmente os países da América Central e o Caribe, alvo de intervenção norte-americana desde o início do século XIX⁴² -, manteve-se ao longo do século XX sob forte intervenção dos Estados Unidos. Ainda que F. D. Roosevelt tenha sido eleito presidente com a proposta de introduzir uma nova política frente aos países latino-americanos conhecida como de “boa vizinhança” e baseada nos acordos diplomáticos e econômicos em 1932, esta se configurou durante e após a guerra fria num controle norte-americano indireto - e por vezes direto - sobre a região⁴³.

As três últimas décadas do século XX correspondem ao período de ascensão do neoliberalismo como proposta e realização do capital para adequar o conjunto das sociedades ocidentais aos novos padrões de produção decorrentes do rápido e intenso desenvolvimento tecnológico estimulado durante a guerra fria. Tido como única alternativa frente à crise de acumulação gerada durante o Estado de bem-estar social, o neoliberalismo se traduz num fortalecimento dos ideais e práticas de auto-regulação e competição em todos os âmbitos da vida em sociedade, dado que, na ótica do capital, o

⁴² Com a Doutrina Monroe, de 1823 - fase de independência destes países frente a Espanha -, vindo a sofrer ainda maior interferência externa com a política do Big Stick a partir de 1904.

⁴³ Dentre os governos que buscaram um não-alinhamento com o bloco político-econômico-cultural liderado pelos Estados Unidos na segunda metade do século XX, o de Fidel Castro em Cuba vem conseguindo mantê-lo por mais tempo, sofrendo por isso pesadas sanções diplomáticas e comerciais - mesmo após a queda do muro de Berlim e o fim da União Soviética.

Estado executor de políticas sociais fracassou tanto no mundo socialista quanto no capitalista. Ao mesmo tempo, a “cidadania planetária” projetada para o século XXI carrega o traço da desideologização, deve deixar no passado as noções de exploração internacional calcada na divisão internacional do trabalho e de exploração de classes no contexto nacional.

O Banco Mundial (BM) vem sendo um dos mais importantes organismos difusores desse projeto para a América Latina. Em Brasília, o escritório desse que, na segunda metade dos anos 1990 se auto-intituiu “Banco do Conhecimento”, publicou o documento denominado “Do confronto à colaboração: relações entre sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil”, com o propósito de “demonstrar as vantagens em promover uma colaboração mais estreita” entre o que define como sociedade civil, governo e o próprio BM (GARRISON, 2000, p.6). Este texto propõe, a partir do balanço de uma série de reuniões realizadas entre o BM e algumas organizações que compõem a sociedade civil no Brasil, construir um consenso em torno da importância de um diálogo tripartite para a condução do projeto de “desenvolvimento” – neoliberal – para a região. Um exemplo dessa construção oferecido pelo relatório é o seminário “Novas Parcerias em Políticas de Combate à Pobreza”, realizado em Belo Horizonte em 1997 pelo BM, com o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico Social (BNDES) e do Governo Estadual de Minas Gerais:

O seminário foi convocado como parte do Plano de Ação de Participação para a América Latina, que previa seminários regionais em toda a América Latina. (...) O seminário tinha dois objetivos principais: compartilhar informação sobre a colaboração Banco-sociedade civil-governo nas atividades de combate à pobreza e promover um diálogo tripartite voltado para o estabelecimento de parcerias futuras. Aproximadamente 60 participantes do Brasil, Argentina, Paraguai e Chile compareceram ao seminário, inclusive importantes oficiais dos governos estadual e federal, da sociedade civil e funcionários do Banco em Washington. Durante o seminário se debateu questões mais amplas como as relações entre governo-sociedade civil, novos atores da sociedade civil engajados no combate à pobreza, e estudos de caso sobre programas específicos de combate à pobreza dos governos e da sociedade civil. (GARRISON, 2000, p.67)

Para que esse novo modelo de Estado se implantasse, muitos esforços foram investidos no sentido de que o “clima de conflito [fosse] desfeito, com cada lado aceitando a legitimidade e o papel do outro” (GARRISON, 2000, p.51), e na construção de uma identidade comum às três esferas consideradas distintas:

embora possa parecer contraditório, tanto as organizações da sociedade civil como o Banco Mundial defendem a reestruturação do Estado e o fortalecimento do papel da sociedade civil, embora por razões diferentes. O Banco porque (...) existem evidências cada vez mais fortes que uma sociedade civil ativa é não apenas um pré-requisito para a democracia, mas também um fator que contribui para o desenvolvimento. Muitas organizações da sociedade civil, por sua vez, apoiam a reestruturação do Estado para tornar o governo mais efetivo e responsável, reduzir a corrupção e introduzir políticas

mais voltadas para os interesses das populações de baixa renda. Além disso, muitos na sociedade civil identificam uma função cada vez mais importante para a arena pública não-governamental, ou o que alguns identificam como de “setor público não-estatal”. (GARRISON, 2000, p.56).

Vale lembrar aqui que o Estado ampliado tal como compreendido por Gramsci é um bloco composto por duas instâncias políticas: aparelhagem estatal e sociedade civil – esta última uma arena de conflitos entre diferentes aparelhos privados de hegemonia, do capital e do trabalho, e portanto, o BM se constitui em um aparelho privado de hegemonia, não consistindo em uma esfera distinta à da sociedade civil, tal como prega o modelo liberal de Estado, ao contrário, fazendo parte dela. O consenso buscado por esse poderoso organismo do capital internacional – o Banco Mundial – em torno da ideologia da “colaboração” em oposição à do “confronto” configura-se numa importante estratégia de reforço à hegemonia burguesa na América Latina.

Um dos autores que mais têm influenciado o pensamento reformista em geral - e educacional em particular, no sentido seguido pelos PCN - é o auto-intitulado pensador interdisciplinar francês Edgar Morin. Crítico ferrenho do marxismo, que traduz como determinismo ou ausência de sujeito na história, Morin defende a necessidade de uma cultura planetária a partir de uma educação para a complexidade. A partir da difusão da idéia do fracasso do marxismo, propõe a substituição da análise das contradições do capitalismo por uma pluralidade de questões difusas e “complexas” ligadas à própria história planetária:

... não se poderia destacar um problema número um, que subordinaria todos os demais; não há um único problema vital, mas vários problemas vitais, e é essa inter-solidariedade complexa dos problemas, antagonismos, crises, processo descontrolado, crise geral do planeta, que constitui o problema vital número um. (MORIN, 2002, p.94)

A busca de uma conexão entre os problemas com os quais a humanidade tem de lidar no contexto atual expressa a crítica de Morin também às tendências fragmentadoras do pensamento pós-moderno. O autor defende uma reforma no pensamento desenvolvido pela civilização ocidental que tenha em vista o que chama de “antropolítica”, pensamento complexo ou pensar em termos planetários:

A Terra é uma totalidade complexa física/biológica/antropológica, na qual a vida é uma emergência da história da Terra e o homem uma emergência da história da vida – terrestre. (...) Os pensamentos fracionais, que fragmentam tudo o que é global, ignoram por natureza o complexo antropológico e o contexto planetário. (...) A reforma de pensamento necessária é a que irá gerar um pensamento do contexto e do complexo. (p.159)

No capítulo final de seu livro *Terra-Pátria*, intitulado “evangelho da perdição”, Morin propõe uma re-ligação entre os homens e destes com a Terra, dado que - resignemo-nos -, estamos fadados a um destino comum: o fim do planeta e da vida em geral:

O amor e a consciência morrerão. Nada escapará à morte. Não há salvação no sentido das religiões de salvação que prometem a imortalidade pessoal. Não há salvação terrestre, como prometeu a religião comunista, ou seja, uma solução social em que a vida de cada um e de todos se veria livre da infelicidade, do acaso, da tragédia. É preciso renunciar radical e definitivamente a essa salvação. (MORIN, 2002, p.164)

Essa enunciação apocalíptica se auto-proclama fundadora dos valores para a passagem para uma nova era geo-histórica. Tal como a ideologia da colaboração proposta pelo BM, desconsidera o fato de que o capitalismo atingiu níveis globais insuportáveis de dominação imperialista e para superá-lo, os explorados e dominados terão “de enfrentar a necessidade sistêmica de o capital subjugar globalmente o trabalho por meio de toda e qualquer agência social específica capaz de assumir o papel que lhe for atribuído.” (MÉSZÁROS, 2003, p.13)

A escola do “fim da ideologia” ganhou uma nova configuração com o declínio soviético e a ascensão do modelo de Estado neoliberal. A “sabedoria mais simples” do capitalismo monopolista conseguiu forjar para si o *status* de “verdade absoluta”, taxando como ideológicas as verdades que a contradizem enquanto projeto voltado para atender aos interesses de uma classe social específica. Mais uma vez, Bauman oferece uma imagem precisa do processo de consolidação dos valores capitalistas na atualidade:

A força militar e seu plano de guerra de ‘atingir e correr’ prefigura, incorpora e pressagia o que de fato está em jogo no novo tipo de guerra na era da modernidade líquida: não a conquista de novo território, mas a destruição das muralhas que impediam o fluxo dos novos e fluidos poderes globais; *expulsar da cabeça do inimigo o desejo de formular suas próprias regras*, abrindo assim o até então inacessível, defendido e protegido espaço para a operação dos outros ramos, não-militares, do poder. (BAUMAN, 2001, p.19, grifo nosso.)

Nesse sentido, o que significa afirmar que há uma realidade tangível (ou várias realidades tangíveis) *para além* das ideologias? Richard Rorty, filósofo político norte-americano auto-proclamado partidário do pragmatismo, assim responde a esta questão, ao mesmo tempo afirmando a glorificação da política da individualidade e seu desprezo pela questão das classes:

Eu vejo a Esquerda intelectual dominada pela noção de que precisamos de uma compreensão teórica de nossa situação histórica, uma teoria social que revele os segredos para um desenvolvimento no futuro e uma estratégia que integre tudo com tudo. Não sei onde é que está a questão. Não sei por que não pode haver dezenas de iniciativas, cada uma das quais podendo remediar algum tipo de sofrimento, sem que haja integração teórica abrangente. (RORTY, 2001, p.98)

Essa “naturalização” dos problemas sociais e das iniciativas para solucioná-los nas análises que proclamam como inevitável a manutenção da ordem social que promove a infelicidade e a miséria humanas ganha de Bauman o adjetivo “imoral” (BAUMAN, 2001, p.246). Os teóricos do fim da ideologia se negam a conceber o momento histórico como um todo complexo e contraditório sobre o qual incidem diversos e conflitantes projetos.

1.2. O pragmatismo na condução da Reforma do aparelho de Estado brasileiro

A noção de que se faz necessário “domesticar” os conflitos sociais no Brasil é um traço de nossa “identidade” construído de modo autoritário pelas elites no poder desde sua fundação. Chauí sintetiza esse traço em seu estudo sobre nossos símbolos identitários e nossas raízes autoritárias:

(...) realizando práticas alicerçadas em ideologias de longa data (...), somos uma formação social que desenvolve ações e imagens com força suficiente para bloquear o trabalho dos conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira. *Isso não significa que conflitos e contradições sejam ignorados, e sim que recebem uma significação precisa: são sinônimo de perigo, crise, desordem e a eles se oferece como resposta única a repressão policial e militar, para as camadas populares, e o desprezo condescendente, para os opositores em geral.* Em suma, a sociedade auto-organizada, que expõe conflitos e contradições, é claramente percebida como perigosa para o Estado (pois este é oligárquico) e para o funcionamento ‘racional’ do mercado (pois este só pode operar graças ao ocultamento da divisão social). *Em outras palavras, a classe dominante brasileira é altamente eficaz para bloquear a esfera pública das ações sociais e da opinião como expressão dos interesses e dos direitos de grupos e classes sociais diferenciados e/ou antagônicos.* Esse bloqueio não é um vazio ou uma ausência, isto é, uma ignorância quanto ao funcionamento republicano e democrático, e sim um conjunto positivo de ações determinadas que traduzem uma maneira também determinada de lidar com a esfera da opinião: de um lado, os mass media monopolizam a informação, e, de outro, o discurso do poder define o consenso como unanimidade, de sorte que a discordância é posta como perigo, atraso ou obstinação vazia (...). (CHAUÍ, 2000, p.91, 92, grifos nossos)

Desconsiderando a existência de visões de mundo divergentes, fruto das contradições intrínsecas à própria organização da sociedade capitalista, a escola do fim da ideologia se desenvolveu num contexto histórico em que a possibilidade de explosão nuclear e destruição da Terra estava presente, servindo muitas vezes como instrumento de coerção da classe trabalhadora e neutralização das ações de seus intelectuais orgânicos⁴⁴.

⁴⁴ Na América Latina, os golpes militares da segunda metade do século XX exemplificam esse processo pelo qual os organizadores de uma contra-hegemonia tornaram-se “inimigos internos”, sendo perseguidos e eliminados para que se mantivesse a ordem capitalista dependente.

Com o fim dos regimes militares na América Latina, embora tenham se manifestado fortes esperanças para a classe trabalhadora quanto à possibilidade de reavaliação dos projetos de sociedade existentes, a hegemonia capitalista internacional se realizou, especialmente a partir da década de 1980, com os acordos envolvendo o pagamento das dívidas externas destes países⁴⁵. No Brasil, a reforma da aparelhagem estatal correspondeu à materialização da hegemonia do novo projeto em consonância com a lógica estabelecida pelo Banco Mundial para a América Latina, dado que o projeto desenvolvimentista para a região se revelava inviável no novo contexto de recuperação econômica do capital internacional. Essa contradição do capitalismo imperialista global contemporâneo é sistematizada de modo interessante por Mészáros (2003, p.29):

Por uma série de razões, incluindo a articulação estrutural do ‘capitalismo avançado’ com a catastróficamente perdulária taxa de utilização decrescente como importante condição de expansão contínua, não é concebível que esse fracasso do capitalismo seja remediado no futuro. Assim, o fracasso da modernização capitalista do ‘Terceiro Mundo’, apesar de todos os esforços nela investidos durante as décadas de expansão do pós-guerra, chama nossa atenção para um defeito estrutural fundamental de todo o sistema.

No Brasil dos anos 1980 e 1990 a democracia figurou como um dos mais importantes temas no debate sobre a reconstituição do Estado pós-ditatorial, ganhando destaque nas discussões em torno da nova Constituição e sendo recolocada no contexto de reforma da aparelhagem estatal nos anos de governo FHC. Difuso nas universidades, sindicatos, Assembléia Constituinte, entre outros espaços políticos, este debate se centrava, na década de 1980, nas disputas entre grupos conservadores e progressistas sobre a necessidade e as possibilidades de construção de uma democracia substantiva, “participativa”⁴⁶, inclusiva quanto às demandas da classe trabalhadora⁴⁷, e que levasse a sociedade brasileira ao socialismo⁴⁸.

Na década seguinte, a partir da reforma da aparelhagem estatal gestada nos governos Sarney e Collor⁴⁹ e implementada no governo FHC, os novos (e antigos) organismos que

⁴⁵ Sobre “a crise da dívida e as condições para implantação do neoliberalismo na América Latina e Caribe”, ver a brilhante tese de MELO, 2003 – especialmente pp.63-85.

⁴⁶ Ver: CARDOSO, Fernando Henrique. A Democracia Necessária. Campinas, SP: Papyrus, 1985.

⁴⁷ Ver: SADER, Emir (org.). Constituinte e Democracia no Brasil Hoje. São Paulo: Brasiliense, 1985.

⁴⁸ Ver: GARCIA, Marco Aurélio (org.). As Esquerdas e a Democracia. Rio de Janeiro: Paz e Terra: CEDEC, 1986. Para uma contextualização do debate entre autores brasileiros acerca da reconstrução democrática e as formulações acerca do conceito de democracia no Brasil pós-ditadura de 1964, bem como seus desdobramentos até os anos de 1990, ver o terceiro e o quarto capítulos da tese de Maria Lúcia DURIGUETTO, 2003. A autora destaca e enfatiza a importância das idéias desenvolvidas por Carlos Nelson Coutinho - autor presente no debate transformado no livro organizado por Garcia anteriormente citado - para a compreensão da democracia como um elemento central na revolução processual socialista.

⁴⁹ Dentre os textos que ilustram as discussões em torno da reforma da aparelhagem estatal neste período, destacamos: JAGUARIBE [et. Al.] Brasil: Reforma ou Caos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; e VELLOSO, João Paulo dos Reis (org.). As perspectivas do Brasil e o novo governo. São Paulo: Nobel, 1990.

compõem a sociedade civil passaram a focalizar suas ações e adotar estruturas administrativas dependentes de recursos externos, espalhando-se e fazendo surgir um novo setor: produtor de serviços na “área social” - e uma nova modalidade de trabalho: o voluntariado. Tida como boa por natureza, a sociedade civil vem sendo compreendida em muitas abordagens como sinônimo de “setor público não-estatal” ou “terceiro setor”⁵⁰. Vista como parte da estrutura social, e com status próprio frente ao Estado e ao mercado, a “sociedade civil” vem se tornar, nas palavras de Wood, álibi para o capitalismo⁵¹, solucionando a seu favor o problema da construção de uma sociedade democrática em todas as suas esferas.

De acordo com o relatório do Banco Mundial “Do Confronto à Colaboração”, no Brasil de meados dos anos 1990,

O principal articulador junto ao governo federal da necessidade de melhor explorar o potencial da parceria governo-sociedade civil é o Conselho da Comunidade Solidária, liderado pela Primeira Dama e antropóloga, Ruth Cardoso. Refletindo este novo reconhecimento da importância estratégica da sociedade civil, o Conselho lançou um programa visando a introdução de leis mais propícias e de maior visibilidade para o terceiro setor, assim como uma colaboração mais estreita entre governo e sociedade civil (GARRISON, 2000, p.76)

Nas formulações da Terceira Via, modelo adotado para o reordenamento do Estado brasileiro nos anos de 1990, “terceiro setor” corresponde a um espaço de interseção entre o espaço privado e o público ou estatal – esta última entendida como esfera em que se impõem as questões políticas e ideológicas, sobre a qual a burocracia pratica a corrupção e que, nesta ótica, deve ser reorganizada para se tornar eficiente nas atividades de controle social e de gestão dos recursos destinados aos chamados “serviços essenciais”, bem como no apoio às empresas nacionais para melhor enfrentarem a competição no mundo global.

Entre os intelectuais orgânicos da reforma da aparelhagem estatal se destaca Luiz Carlos Bresser-Pereira, professor de economia da Fundação Getúlio Vargas e da Universidade de São Paulo, ministro da Fazenda em 1987, ministro da Administração Federal e Reforma do Estado entre 1995 e 1998 e ministro da Ciência e Tecnologia entre 1999 e 2002. Responsável pela implementação do modelo gerencial na administração pública federal nos anos de governo FHC, Bresser-Pereira se guiou pelas idéias e práticas *giddienianas* desenvolvidas no governo de Tony Blair na Inglaterra. O termo emprestado

⁵⁰ Uma importante discussão sobre o Terceiro Setor, suas (in)definições e seu papel social na atualidade pode ser encontrada em MONTAÑO, 2002.

⁵¹ WOOD, 2003, p.212.

de Giddens “reconstruir o Estado”⁵² foi utilizado por Bresser-Pereira para explicar que, embora contivesse elementos liberais, a reforma proposta não visava diminuir o Estado, mas refuncionalizá-lo, adequá-lo ao contexto de ampliação do capitalismo e da democracia no país e no mundo:

A reforma da gestão pública é, portanto, uma reforma que está respondendo em cada país às demandas da sociedade global – uma sociedade que se tornou mais capitalista ou mais competitiva, e mais democrática. No Brasil essa reforma foi pensada e levada adiante em função das nossas necessidades, dos nossos problemas e adaptada às nossas realidades. Foi nela fundamental a consciência de que é preciso tornar as agências mais descentralizadas e os gestores mais autônomos e mais responsáveis perante a sociedade, e que, para isso, é preciso aumentar o número de servidores públicos capacitados. (BRESSER-PEREIRA, 2002, p.34)

Na obra *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*, publicada no Brasil em 2003, a cientista política norte-americana Ellen Meiksins Wood se propõe a recolocar no debate contemporâneo os fundamentos do materialismo histórico, apresentando um balanço da democracia liberal nos dias atuais, a partir do estudo das diferentes concepções acerca da democracia desenvolvidas desde o período clássico ateniense. A partir do questionamento: “O capitalismo é compatível com a democracia em seu sentido literal?”, a autora procura coerência entre democracia “política” e “econômica” no projeto capitalista e tece as seguintes considerações:

Ficamos (...) com mais perguntas que respostas. Como poderia a cidadania, nas condições atuais, e com um corpo inclusivo de cidadãos, recuperar a importância que já teve? Qual o significado, numa democracia capitalista moderna, de não apenas preservar os ganhos do liberalismo, das liberdades civis e da proteção da ‘sociedade civil’, não apenas para inventar concepções mais democráticas de representação e novos modos de autonomia, mas também para recuperar os poderes perdidos para a ‘economia’? O que seria necessário para recuperar a democracia da separação formal entre o ‘político’ e o ‘econômico’, quando o privilégio político foi substituído pela coação econômica, exercida não apenas pela propriedade capitalista diretamente, mas também por meio do mercado? Se o capitalismo substituiu o privilégio político pela força da coerção econômica, qual o significado da extensão da cidadania – e isso quer dizer não somente maior igualdade de ‘oportunidade’, ou direitos passivos de bem-estar, mas também a responsabilidade democrática ou independência ativa – na esfera econômica? (WOOD, 2003, p.203)

Por certo, o consenso em torno da reforma do aparelho de Estado para este novo ordenamento social se estabeleceu através da conformação de importantes grupos intelectuais brasileiros. *Brasil: reforma ou caos*, bem como *As perspectivas do Brasil e o novo governo*⁵³, são exemplos da amplitude dos debates ocorridos no país antes mesmo

⁵² “Os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos por expandi-lo. A Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo – ir além daqueles da direita ‘que dizem que o governo é o inimigo’, e daqueles da esquerda ‘que dizem que o governo é a resposta’.” (GIDDENS, 2000, p.80)

⁵³ JAGUARIBE [et al.], 1989; e VELLOSO (org.), 1990, respectivamente.

das eleições presidenciais de 1994, no sentido do diagnóstico e das soluções para os problemas nacionais:

A cada reunião do Fórum [Nacional, reunido ao longo de 1990 no Senado Federal], menor é o volume de preconceito ideológico nas principais correntes. Porque, na verdade, o problema do Brasil não é ser governado pela direita (centro) ou pela esquerda. É não ser desestabilizado pelo radicalismo da esquerda, ou pelo reacionarismo e clientelismo da centro-direita. (VELLOSO, 1990, p.14)

A noção de que é preciso garantir a “conciliação de classes” em prol do combate à pobreza e da preservação do meio-ambiente torna-se peça fundamental do quebra-cabeças montado nos países latino-americanos a partir da década de 1990 – sob o lema do FMI da construção de uma “economia mundial para todos”⁵⁴. A revolução passiva, tal como define Gramsci, continuará sendo adotada pelos grupos dirigentes, como a única via para as mudanças no conjunto das estruturas sociais brasileiras.⁵⁵

Diretriz central para implantação do projeto neoliberal nos países latino-americanos, a reforma da aparelhagem estatal foi justificada pela necessidade de, por um lado, livrá-la das históricas corrupção e ineficiência praticadas pelas ultrapassadas burocracias – modernizando-a através de um planejamento político-estratégico gerencial -, e por outro, impedir o avanço de propostas alternativas ao capitalismo monopolista, consideradas “ideológicas”, “radicais” e “irrealistas”. Nesse contexto de ajuste dos países latino-americanos à política econômica determinada pelo FMI e BM, a educação pública teve sua reforma guiada pelo mesmo modelo gerencial - considerado acima das disputas ideológicas presentes na sociedade.

O modelo de Estado neoliberal pelo qual os reformadores brasileiros se guiaram nos anos de governo FHC parte do pressuposto de que “Estado” corresponde à aparelhagem estatal, composta por um núcleo burocrático (setor exclusivo do Estado estrito senso) e por um setor (não-exclusivo) de serviços sociais e de obras de infra-estrutura. Sobre este último, o aparelho de Estado reformado deixa de intervir diretamente, passando cada vez

⁵⁴ Melo (2003) investiga a mudança no projeto do FMI para a América Latina nos anos de 1990 no capítulo 2 de sua tese, especialmente pp. 86-116.

⁵⁵ “A hipótese ideológica poderia ser apresentada nestes termos: ter-se ia uma revolução passiva no fato de que, por intermédio da intervenção legislativa do Estado através da organização corporativa, teriam sido introduzidas na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas para acentuar o elemento ‘plano de produção’ isto é, teria sido acentuada a socialização e cooperação da produção, sem com isso tocar (ou limitando-se apenas a regular e controlar) a apropriação individual e grupal do lucro. (...) Que um tal esquema possa traduzir-se em prática, e em que medida e em que formas, isto tem um valor relativo: o que importa, política e ideologicamente é que ele pode ter, e tem realmente, a virtude de servir para criar um período de expectativas e de esperanças, (...) e, conseqüentemente, para manter o sistema hegemônico e as forças de coerção militar e civil à disposição das classes dirigentes tradicionais.” GRAMSCI, Vol.1, 2001, pp.299-300.

mais a ter papel regulatório⁵⁶. No modelo implementado, a sociedade civil - espaço estrutural, de acordo com a visão liberal de Estado (e não instância superestrutural como define Gramsci) - corresponde à esfera do “social” (o “terceiro setor”), parceira do Estado na execução de seus serviços sociais, entre eles, a educação.

Em *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, de Guiomar Namó de Mello (1994) – coletânea de textos esboçados entre 1991 e 1993⁵⁷ que contribuiu para dar suporte à elaboração da proposta educacional em questão -, é possível perceber a articulação dessa proposta de educação e a visão de mundo pragmática neoliberal.

1.3. A “ideologia da não-ideologia” e a reforma da educação no Brasil

De início, Mello questiona o caráter “monopolizado” da escola estatal e propõe que a escola “realmente pública seja gerida pela sociedade como um todo”:

(...) a escola de qualidade será viva e real no dia em que for efetivamente apropriada pela sociedade como um todo e deixar de ser presa fácil dos políticos de plantão e suas insaciáveis clientelas, dos partidos e suas ideologias intransigentes e redentoras, das corporações e seus interesses estreitos e imediatistas, dos intelectuais e educadores e seus modismos doutrinários e pedagógicos. (MELLO, 1994, p.25)

Na visão desta intelectual orgânica da Terceira Via no Brasil, o projeto educacional elaborado democraticamente é compreendido através da conciliação entre o aparelho de Estado, o setor privado e o setor definido como “público não-estatal”. Em sua análise, a comunidade escolar é, em grande medida, *resistente* a este processo de negociação e essa resistência seria criada pelas “ideologias” e pelos “partidos” políticos que colocam seus interesses à frente dos interesses educacionais e propõe que, para que a escola não seja alvo de manipulação externa, deve-se deixar de atribuir a ela qualquer função além de ensinar conteúdos objetivos e claramente definidos.⁵⁸

Para que a educação brasileira saia “da contramão da história” e contribua para a “ampliação da cidadania”, propõe-se uma reformulação do enfoque das políticas educacionais a partir do conceito de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, tal como definido pela Conferência Mundial de Educação para Todos

⁵⁶ Ver BRESSER PEREIRA, 1995, pp.12-23.

⁵⁷ Período em que a autora foi consultora do BM na preparação de projetos de investimento em educação no Brasil e trabalhou como Especialista Senior de Educação no BM e no BID. Mello será referenciada também na Parte II dessa dissertação por ter sido elaboradora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1997.

⁵⁸ MELLO, 1994, p.113.

(UNESCO - Tailândia, 1990). Essas diretrizes internacionais guiaram no Brasil a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, durante o governo Itamar Franco, em 1993. A nova pauta da educação passava a ser a necessidade de introdução das novas gerações aos conhecimentos trazidos pelo avanço tecnológico, bem como sua conformação aos novos padrões de sociabilidade coerentes com o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas - para que estes pudessem “viver melhor, trabalhar e continuar aprendendo”. Esses mesmos princípios norteariam a elaboração dos PCN na segunda metade dos anos 1990. A preparação do terreno para a total implementação desse projeto educacional teve como estratégia a obtenção do consenso entre os professores para a visão pragmática de educação proposta pela Unesco:

A educação obrigatória no Brasil não pode continuar tendo sua identidade diluída, ora como simples política de proteção social numa perspectiva ideologizante, ora como uma vaga preparação para a vida, sem objetivar o que seria essa preparação. (MELLO, 1994, p.67)

Sob essa ótica explicitada por Mello, “ideologia” é entendida como uma visão parcial, dissimuladora das verdadeiras intenções dos grupos até então envolvidos com a educação brasileira, o que sugere a necessidade de mudança nos quadros do Estado estrito senso, de modo a garantir uma suposta isenção quanto aos interesses em relação à educação. Os novos e assépticos funcionários da burocracia estatal devem estar aptos a conciliar interesses do setor privado e dos trabalhadores no direcionamento das propostas para a formação escolar das novas gerações:

Se se aceita que a preparação para ingressar no mundo do trabalho constitui um dos objetivos importantes do processo educativo, tanto trabalhadores como empresários precisam estar presentes na decisão sobre o perfil desejável de formação que se espera do sistema de ensino. (MELLO, 1994, p.113)

O projeto de sociabilidade ao qual esta proposta está atrelada interpreta a luta de classes como algo ultrapassado e, buscando se afirmar como única opção viável para as sociedades latino-americanas, propõe a auto-regulação social através da expansão do papel da esfera pública na prestação de serviços ditos não-exclusivos do Estado estrito senso e do incentivo à promoção de uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, de modo a conformar os indivíduos para a coesão social a partir da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria nas chamadas “sociedades plurais”⁵⁹:

⁵⁹ MELLO, 1994, p.43.

A questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes – capital x trabalho, classe dominante x classe dominada.

A crise das grandes estruturas partidárias verticalizadas e hierarquizadas, combinada com a diversidade trazida pelas tecnologias de comunicação e informação, está criando condições para novas formas de organização de movimentos sociais. Estes tendem a ser mais diversificados e delimitados quanto a seus objetivos – preservação ambiental, direito do consumidor, combate à violência, conquista de serviços sociais como escolas, creches, hospitais. Suas motivações partem, freqüentemente, do nível local e estão diretamente associadas à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição. (MELLO, 1994, pp.34, 35)

O ideal de “equidade” proposto por Mello considera a urgência de se atenuar as desigualdades sociais, mas simplesmente desconsidera a possibilidade de que sejam abolidas. Resta apenas pregar o respeito e a aceitação ao nível individual ou grupal da pluralidade de raças, gêneros, culturas, opções sexuais etc. Nesse sentido, a anunciação do fim da luta de classes na pós-modernidade é uma das poderosas estratégias de desarticulação do movimento dos trabalhadores e de reforço à hegemonia capitalista. Encontramos em Wood um argumento em favor da centralidade da luta de classes frente a esse pluralismo fragmentador e individualizante refletido no pensamento de Mello:

Diversidade, diferença e pluralismo são obviamente necessários; mas não um pluralismo indiferenciado e desestruturado. Precisamos de um pluralismo que realmente reconheça a diversidade e a diferença, não apenas a pluralidade e a multiplicidade. Ou seja, que reconheça a unidade sistêmica do capitalismo e que tenha a capacidade de distinguir entre as relações constitutivas do capitalismo e outras desigualdades e opressões.

(...) ainda que todas as opressões tenham o mesmo peso moral, a exploração de classe tem um status histórico diferente, uma posição mais estratégica no centro do capitalismo; e a luta de classes talvez tenha um alcance mais universal, um maior potencial de progresso não somente da emancipação de classe, mas também de outras lutas emancipadoras. (WOOD, 2003, p.224, grifo nosso)

No Brasil dos anos 1990, uma nova formação educacional passa, assim, a ser proposta a partir da visão de mundo que concebe o homem como capaz de incorporar valores e atitudes relacionadas ao “pluralismo”, assumindo o trabalho voluntário em programas focais/emergenciais e, ao mesmo tempo, valores e atitudes agressivas pautadas na meritocracia e na competitividade decorrente do aclamado “progresso tecnológico” - qualificando-se tecnicamente para ambas as demandas pela escola pública dos países latino-americanos do terceiro milênio.

CAPÍTULO 2 - “GESTÃO DA QUALIDADE”: O PROJETO EDUCACIONAL DO GRANDE CAPITAL PARA SUA PERIFERIA

Não têm conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo o progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo.

Sérgio Buarque de Holanda, Raízes do Brasil - 1936

Nenhum ingrediente será mais relevante para a viabilização de um amplo projeto nacional que a criação de um processo capaz de permitir o curso normal de mudanças como a universalização do ensino básico, desprovidas de radicalismo, mas dotadas de amplos recursos e capacidade de execução, a um nível de prioridade antes não alcançado.

João Paulo dos Reis Velloso, As perspectivas do Brasil e o Novo Governo - 1990

As discussões presentes no Fórum Nacional - realizado em janeiro de 1990 no BNDES e transformado no livro *As perspectivas do Brasil e o Novo Governo* – expressam o processo de recuperação da hegemonia burguesa de perfil liberal-social que dirigiria o Brasil nos anos de governo FHC. O consenso ali produzido foi o de que era preciso romper com as doutrinas “radicais” de direita e de esquerda, buscar inserção competitiva na economia mundial, priorizar o combate à inflação através dos ajustes fiscais e reformar a aparelhagem estatal a partir das privatizações – como meios para o novo projeto de desenvolvimento brasileiro, que deveria ter como fim

o compromisso com as classes de renda baixa (no aspecto econômico-social) e a formação de uma ampla coalizão social dirigente (incluindo expressivos contingentes das classes trabalhadoras e segmentos sindicais, na linha política). (VELLOSO, 1990, p.37)

O neoliberalismo começava a encontrar no Brasil um espaço para difusão de suas propostas de solução dos contrastes sociais, reforçando um dos aspectos fundamentais da sociedade brasileira, na medida em que buscava impor como “verdade histórica” o fim das disputas entre capital e trabalho na busca de um projeto de desenvolvimento para os países latino-americanos: a necessidade de conciliação de classes para a manutenção da *ordem* e a conquista do *progresso*.

O Fórum Nacional, organizado para fazer um balanço dos anos pós-ditatoriais e para apontar os principais elementos do projeto societário para a década seguinte, criava, no início dos anos 1990, um consenso em torno das idéias social-democráticas reformadas e abria espaço para o pleno desenvolvimento do neoliberalismo no país. Seguindo o

modelo europeu, a social-democracia brasileira buscou se adaptar ao contexto mundial das duas últimas décadas, chegando nos anos de 1990 a se auto-denominar Terceira Via, na perspectiva de equilibrar os projetos voltados à liberalização dos mercados e à garantia de equilíbrio social e desenvolvimento econômico nacional. Afirmando-se os mais adequados ao atual momento histórico, os social-democratas reformados vêm redefinindo sua linha de atuação pela incorporação em seu programa político de valores como o empreendedorismo, a competitividade e o alto desempenho⁶⁰.

O BID esteve presente naquele Fórum, propondo como eixos da retomada do crescimento dos países latino-americanos a integração econômica regional, o ataque à inflação, a busca de recuperação do equilíbrio macroeconômico, a reforma do aparelho de Estado e a mudança no tratamento das políticas sociais. A integração competitiva da América Latina no comércio internacional foi apresentada como uma questão de melhoria de eficácia, capacidade de atrair investimentos estrangeiros e avanço tecnológico. Afirmando o declínio da noção centro-periferia no cenário internacional, o presidente do BID afirmava naquele contexto:

(...) temos de reconhecer que, evidentemente, muito mais vem do exterior, mas não tudo. E seria um erro fundamental acreditar que a culpa dos nossos problemas atuais está quase que exclusivamente na forma do nosso relacionamento internacional. É verdade que nós temos problemas de taxas de juros, de termos de troca, de endividamento externo, mas muitos dos nossos problemas são domésticos. E isso está sendo confirmado pelo fato de muitos países que vivem no mesmo planeta têm superado muitas coisas e estão dando mostras de sucesso. (IGLESIAS, 1990, p.154)

Dessa forma, edificava-se, pelas mãos dos social-democratas reformados em parceria com os organismos internacionais do grande capital, um projeto de modernização que delibera pela retirada do centro das discussões as relações de exploração historicamente consolidadas internamente e internacionalmente na América Latina, enquanto se baseia no risco de refreamento do envio de novos empréstimos à região ante um possível questionamento das regras impostas quanto ao pagamento dos juros das dívidas externas.

No Brasil, a eleição de Fernando Collor acabava de solucionar o problema maior de uma ascensão do PT ao poder – que naquele contexto apresentava em seu projeto político a rediscussão da receita supracitada de crescimento e obediência econômica - mas

⁶⁰ Segundo BLAIR e SCHROEDER, “Para que as novas políticas tenham sucesso, elas devem promover uma mentalidade que impulsiona para a frente e um novo espírito empreendedor em todos os níveis da sociedade. (...) Queremos uma sociedade que comemore empreendedores de sucesso assim como faz com artistas e jogadores de futebol – e que valorize a criatividade em todas as esferas da vida.” (1999).

também gerava dúvidas quanto à capacidade de cumprimento da agenda dos bancos internacionais de ajuste fiscal e reforma da aparelhagem estatal.

2.1. A educação para a conformação técnica e ético-política capitalista periférica no Brasil dos anos de 1990

Ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, os portadores do projeto de sociabilidade neoliberal para a América Latina difundem um diagnóstico de crise na educação escolar, a partir: a) da revolução tecnológica que demandaria novas qualificações básicas do trabalhador; b) da necessidade de redefinição dos recursos destinados à escola pública diante da crise do próprio aparelho burocrático estatal; c) da ampliação do setor informal e do chamado terceiro setor, exigindo dessa escola a preparação para os novos perfis profissionais e para novas formas de participação política.

O debate em torno da escola pública frente às demandas por novas qualificações e por uma nova cidadania subsidiou reformas educacionais na região, guiadas pelo projeto de melhoria da “qualidade” da educação construído no âmbito dos organismos financeiros internacionais e da UNESCO e consolidado com o apoio dos dirigentes nacionais.⁶¹

Articulada a noções de eficiência administrativa, modernização, racionalização de gastos, planejamento, controle, a “gestão da qualidade” assumiu a dianteira nas novas políticas educacionais implantadas durante os dois mandatos presidenciais de FHC, de descentralização, avaliação, reestruturação curricular e participação da comunidade nas questões internas à escola, em consonância com as diretrizes mais gerais importadas dos sistemas gerenciais privados para as reformas estruturais da aparelhagem estatal⁶².

Na busca do consenso em torno do novo projeto educacional, importantes empresas de comunicação e informação vêm apontando insistentemente, na última década, para a importância da responsabilidade social e da prática do voluntariado. Recentemente, um importante jornal carioca divulgou em sua publicação especial de domingo um

⁶¹ Em alguns estudos sobre o desenvolvimento do “sistema da qualidade” na produção e administração privadas (e sua extensão à educação), este é apresentado como mais uma etapa de aprimoramento do controle sobre os processos de trabalho, tendo início com a chamada “era da inspeção” - correspondente à checagem após o produto pronto e à fase relativa ao início da produção capitalista até os anos de 1930 nos Estados Unidos, quando foi substituída pela “era do controle estatístico”, baseada em amostragens. Essa “era” teria atingido o Japão nos anos de 1940, país que na década seguinte desenvolveria a “gestão da qualidade total”, baseada no planejamento estratégico a partir de variáveis técnicas, econômicas, informacionais, sociais, psicológicas e políticas. Nessa perspectiva, ver LONGO, 1996.

levantamento sobre as dez melhores escolas do Rio de Janeiro. Entre elas, três são públicas, cinco são confessionais (ou privadas sem fins lucrativos) e duas são privadas com fins lucrativos. Neste levantamento, um dos critérios estabelecidos pelo júri técnico foi o estímulo à responsabilidade social, a partir de um princípio central da proposta educacional neoliberal (que será retomado na Parte II desse texto): “É a vivência que educa.”⁶³

Buscando definir o papel dessa proposta educacional a partir das ações educacionais encaminhadas pelo MEC a partir dos anos de 1990, Neves afirma que, do ponto de vista técnico, esta se volta

no seu mais alto nível de elaboração cognitiva, à adaptação do conhecimento científico e tecnológico produzido nos países de capitalismo central, e no nível mais elementar, à simples operacionalização das inovações tecnológicas, no trabalho e no seu cotidiano

ao mesmo tempo em que, do ponto de vista ético-político, dirige-se para a

aceitação de parâmetros de uma organização democrática que desestimula a organização social com base nas relações de classe, diluindo com isto o potencial contra-hegemônico das lutas do proletariado, e estimula, inversamente um associativismo despolitizado, circunscrito à defesa de interesses particularistas e localistas. Uma democracia que, no dizer de Antonio Gramsci, privilegia a pequena política em detrimento da grande política, realizando desse modo, contraditoriamente, a grande política da conservação. (NEVES, 2004a, p.10-13)

A esta grande política da conservação, levada a cabo pelos governos latino-americanos das últimas décadas do século XX, corresponde uma noção de educação como estratégia central de desenvolvimento e redução das desigualdades sociais. Isso certamente não é novidade no Brasil. Como aponta Sérgio Buarque de Holanda em seu estudo sobre os “novos tempos” iniciados com a instalação dos ideais positivistas e republicanos no país, a educação vem sendo apontada como *solução para todos os males* desde, pelo menos, o fim do Império⁶⁴. No contexto neoliberal, a ideologia da escolarização como *panacéia* ganha novo fôlego nos países periféricos, bem como a teoria do capital humano, associando empregabilidade ao nível de escolarização (NEVES, 2001, p.33) e reforçando uma compreensão dos problemas nacionais na qual a responsabilidade pelo desenvolvimento / subdesenvolvimento recai sobre as classes historicamente apartadas do processo de escolarização. **A concepção de que a educação escolar pública é fator primordial na solução dos problemas sócio-econômicos veio**

⁶² Adriana A. S. de Melo reproduz de THORP um quadro comparativo das políticas de reforma estrutural dos países latino-americanos, a partir dos eixos: estabilização, liberalização do comércio, reforma tributária, reforma financeira, privatização, reforma trabalhista e reforma providenciária. Ver MELO, 2003, p.84.

⁶³ Trecho da fala da consultora de projetos educacionais Andréa Ramal transcrita na matéria “Como encontrar o colégio ideal”. Revista do jornal O Globo, ano 1, n.5, 29 de agosto de 2004, pp. 32-41.

⁶⁴ Ver epígrafe deste capítulo. HOLANDA, 1987, p.123.

conformar, nas últimas duas décadas, os países periféricos a um projeto subsidiário ao desenvolvimento do grande capital. Como assinala Wolf numa recente publicação do BID:

A educação é fundamental para os desenvolvimentos econômico, social e cultural, para não mencionarmos a estabilidade política, a identidade nacional e a coesão social. Mais ainda, os negócios altamente tecnológicos de nossos dias não podem prosperar sem pessoas que possam contribuir com competência analítica, criatividade e cooperação para o trabalho. A existência de pessoal com estas qualificações pode ter grande impacto, ainda, na capacidade de um país atrair investimentos estrangeiros. (s.d., p.3)

De acordo com esta perspectiva, cabe à educação básica o preparo do intelectual urbano de novo tipo para a *incorporação* e o *manejo* das novas tecnologias como estratégia de superação do quadro de submissão econômica internacional do país. O trecho manifesta ainda o papel da educação das massas trabalhadoras na sua conformação ético-política. Os PCN incorporam essa mesma noção de educação como combustível na corrida pela adaptação brasileira ao novo contexto econômico mundial, bem como para a prática de uma cidadania responsável no que tange a “amenização” dos contrastes sociais agravados pelo neoliberalismo:

Sob a ótica do desenvolvimento econômico, o domínio ativo das tecnologias aplicáveis aos contextos do trabalho é tarefa mais que necessária para a superação da situação de desvantagem em que sociedades emergentes como a brasileira se encontram. No aspecto social, a difusão do domínio dessas tecnologias, como estratégia intrínseca à política da igualdade, propicia aos indivíduos meios para amenizarem as conseqüências negativas que o próprio processo de transformação econômica provoca. (BRASIL, 1998, p.15)

No projeto da social-democracia reformada brasileira, a educação escolar se caracteriza por ser de responsabilidade de todos, embora as diretrizes e a avaliação devam estar a cargo do MEC⁶⁵. A partir dos conteúdos teórico-metodológicos propostos pelos PCN, essa concepção de educação escolar é posta em prática no Brasil, voltada para obtenção de “maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (AFONSO, 2000, p.59).

Os índices de ingresso e conclusão nas séries básicas das escolas públicas brasileiras sofreram aumentos significativos nos governos FHC: de 1994 a 2001, no ensino fundamental e no ensino médio regular, respectivamente, o número de matrículas subiu em 11% e em 71% e o índice de concluintes aumentou em 67% e 102%. A matrícula no ensino médio supletivo, entre 1995 e 2000 sofreu o estrondoso aumento de 195% e o

⁶⁵ O novo papel do Estado estrito senso na formulação e implementação das políticas educacionais passou a ser a partir da gestão FHC político-estratégico, ficando a cargo do MEC, enquanto às secretarias de educação estaduais e municipais foi atribuído o papel estratégico-gerencial, e às escolas coube o papel gerencial-operacional (BRASIL, 1995, p.12).

índice de concluintes chegou a crescer em 398%.⁶⁶ O Estado assume cada vez mais fortemente a tarefa educadora da classe trabalhadora de acordo com os princípios das competências e da formação para a nova cidadania neoliberal.

2.2. O ensino médio “unitário” e as “pontes” para a formação técnica e superior

Na década de 1990, o termo “escola unitária” foi utilizado no contexto de reforma da rede educacional brasileira durante a gestão presidencial de FHC, quando da extinção das escolas técnicas de nível médio no país (Decreto 2208/97).⁶⁷

O “novo ensino médio” passaria a partir de então a ter como dupla função garantir uma formação geral sólida para o ingresso em outros níveis de ensino (técnico ou superior) e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Num primeiro momento, talvez fosse possível comparar a proposta de “unitariedade” estabelecida na reforma brasileira dos anos 1990 e a proposição de Gramsci, na Itália da década de 1930, ante a perversa dualidade quanto à formação educacional da classe burguesa e dos trabalhadores. Mas basta continuar analisando o Decreto 2208/97 para se verificar como a extinção das escolas técnicas de nível médio não conseguiu reverter a dualidade histórica presente na educação brasileira: em paralelo ao Sistema Nacional de Educação, o decreto instituiu o Sistema Nacional de Educação Profissional para qualificação básica e habilitação técnica, prevendo entre estes dois sistemas independentes algumas “pontes”:

⁶⁶ In. “Fatos sobre a Educação no Brasil – 1994-2001”. Brasília: MEC, 2001.

⁶⁷ O decreto foi revogado em 2004. Os movimentos mais significativos de estudantes e trabalhadores ligados à educação reivindicaram sistematicamente ao longo desses sete anos a revogação do Decreto 2208/97 “e toda a legislação que consolidou a Reforma do Ensino Técnico, com imediato retorno do ensino técnico de nível médio integrado (formação profissional integrada a educação geral) aos CEFETs (antigos e novos), aos colégios técnicos e agrotécnicos e às escolas técnicas, até que seja organizada uma nova reforma para a rede de educação técnica e tecnológica, com a ampla participação dos professores, estudantes e servidores técnico- administrativos”, bem como a definição, “no prazo de um ano, [de] nova proposta de educação profissional, vinculada ao ensino regular, não dualista, para discussão com a sociedade, estabelecendo-se, posteriormente, metas e prazos para a sua implantação.” In. Seminário de Trabalho: “Reafirmando propostas para a educação brasileira”, Brasília-DF, 18 a 21/02/2003. Extraído de <http://www.andes.org.br/relatofnde.htm>.

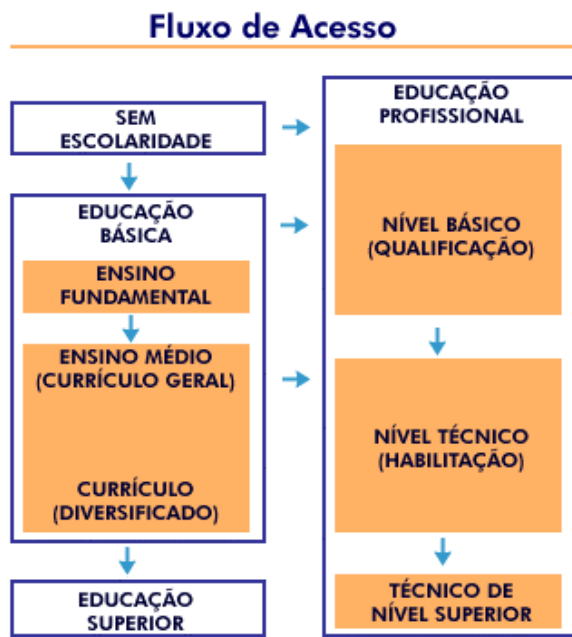


Gráfico extraído de <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/oproep.shtm>

O que se antevia nesta reestruturação era uma ainda mais cruel determinação social na passagem por cada um destes sistemas educacionais. Ainda, de acordo com as diretrizes da nova LDB, o próprio ensino médio “unitário” deve garantir “flexibilidade” na oferta, acesso e terminalidade, além do que estabelece o Art. 36:

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

(§ 4º) A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

O caráter de terminalidade do nível básico de ensino nos países capitalistas periféricos pode ser verificado a partir da falta de incentivo à gestão das próprias universidades públicas. No Brasil dos anos 1990, os empréstimos voltados à educação se vincularam às condicionalidades impostas pelo BM quanto ao investimento estatal restrito ao ensino fundamental e médio:

Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional. Isto explica, em grande parte, as diretrizes do Banco Mundial para o ensino superior. Há muito tempo o Banco critica aqueles países que ‘insistem em querer universalizar as tecnologias características do século XX em seus territórios’. (LEHER, 1999, p.26)

Dissociando ensino, pesquisa e extensão, a formação superior dos cidadãos/trabalhadores na América Latina através principalmente dos institutos,

faculdades isoladas e centros universitários privados, tal como vem se realizando nos anos de 1990, corrobora para uma fragmentação da consciência individual e coletiva e para a maior permeabilidade à visão de mundo que apresenta o reformismo como única alternativa possível e estimula intervenções sociais fragmentadas e de caráter tópico.

Leher, em seu estudo sobre a política educacional definida pelo BM para a América Latina, utiliza a expressão “apartheid educacional” para definir o “drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação” na região (1999, p.27), fruto da dissociação entre ensino e pesquisa, aprendizagem e produção de conhecimento, sob a falsa afirmação de que a privatização das universidades e sua transformação em centros de ensino garantirá maior justiça social, dado que apenas uma elite tem atualmente acesso a ela.⁶⁸

O ideal de formação básica do intelectual urbano de novo tipo latino-americano deve incorporar a preparação para “uma cidadania de qualidade nova” capaz de torná-lo responsável pela convivência pacífica com outros homens e por uma pequena parte na amenização da miséria em nível local ou regional:

Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reuna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (DCNEM, 1998, p.14)

Seguindo o receituário do sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, já referenciado nesse estudo, o modelo de cidadania proposto pela reforma educacional brasileira a partir dos anos de 1990 tem em vista desenvolver entre crianças e jovens valores gerais de solidariedade, compaixão, amizade, sob um forte apelo fatalista e de cunho individualizante:

A tomada de consciência da comunidade de destino terrestre deve ser o acontecimento chave do novo milênio: somos solidários desse planeta, nossa vida está ligada à sua vida. Devemos arrumá-lo ou morrer.

Assumir a cidadania terrestre é assumir nossa comunidade de destino. (MORIN, 2002, p.178)

Esse novo modo de pensar, sentir e agir proposto pelo neoliberalismo só pode ser irradiado pelo Estado educador, na expressão gramsciana. Nesse sentido, as escolas têm

⁶⁸ De acordo com matéria recém-publicada na imprensa brasileira, dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2001 do IBGE indicam que o perfil sócio-econômico dos formandos das universidades públicas é menos elitista do que o dos das universidades privadas. In. “Particular concentra os mais ricos”. Folha de São Paulo, 08/09/2003.

um papel fundamental e, num país tão grande e com tamanhas diferenças regionais como o Brasil, os programas escolares passam a sofrer um processo de padronização através de parâmetros curriculares e avaliações nacionais. O Banco Mundial se coloca no papel de fomentador dessa reestruturação, se propondo a

encorajar os países em desenvolvimento para estabelecer padrões sobre o que os estudantes deveriam saber..., desenvolver um bom sistema de avaliação nacional, desenvolver cursos de treinamento para os formuladores de políticas públicas e para o pessoal de agência sobre o que funciona e o que não funciona e como implementar reformas.... (Para incentivar essa meta) o Banco colocará a disposição ex-ministros de educação e outros funcionários de alto-escalão, estudos detalhados de casos de países com experiências bem-sucedidas, um *website* que caracteriza pesquisa global em reforma de educação..... (Relativo a provedores fora do governo) o Banco criará um intercâmbio de informações via Internet, enfatizando as oportunidades de investimento em educação em países-clientes. (World Bank, Education Sector Strategy. Washington, D.C., 1999, ix-x, *apud* SIQUEIRA, 2000, p.6).

Seguindo os mesmos princípios apontados pelo BM, a reforma curricular brasileira vincula a educação básica escolar das novas gerações à conformação do intelectual urbano de novo tipo segundo os padrões de sociabilidade e participação que reforçam a coesão social e a estabilidade política necessárias à hegemonia neoliberal, no momento em que o trabalho se torna cada vez mais complexo e novas formas de entrelaçamento se manifestam entre o Estado estrito senso e a sociedade civil no cenário político latino-americano do início do século XXI. É o que procuramos fundamentar, a seguir, em nossas análises sobre os PCN.

PARTE II – OS PCN E O NOVO HOMEM NO PROJETO CAPITALISTA PARA O BRASIL DO SÉCULO XXI

A reforma educacional brasileira encaminhada a partir dos anos 1990 se auto-referenciou através do *slogan* “educação para a cidadania”. Nesse sentido, incorporando a seu modo muitos princípios gerais defendidos pelo movimento docente para melhorar a qualidade da educação, o MEC coordenou um programa de universalização da educação básica, investindo num material de trabalho para orientar os professores diretamente no que se refere aos conteúdos e práticas em sala de aula - os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹.

Na busca de adesão ao projeto mais amplo no qual essa nova proposta educacional se insere, a incorporação ressignificada de demandas do professorado e demais profissionais ligados à educação se configurou numa importante estratégia. Quando captamos a direção da proposta como um todo, entretanto, podemos admirar a clareza de objetivos e a coesão que a orquestram no tom geral do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela terceira via no Brasil.

Como assinalamos na parte I desse texto, o consenso ou a adesão espontânea a um projeto societário é, de acordo com Gramsci, o modo próprio como o capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica nas sociedades urbano-industriais contemporâneas, que não mais se caracterizam pela restrição do poder à aparelhagem estatal. O Estado, longe de ser uma esfera separada do plano econômico, social e cultural – tal como a visão liberal a compreende -, sofreu um intenso processo de ampliação (na fórmula gramsciana passa a compor-se de aparelhagem estatal + sociedade civil) e hoje é dominado e dirigido por organismos privados de hegemonia da burguesia que trabalham dia e noite para obter o consenso do conjunto das classes sociais para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de exploração vigentes. É precisamente por isso que as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade. No Brasil a partir dos anos 1990, não é de se admirar que o foco da reforma da educação escolar seja a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequadas ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais. A

¹ e num programa de orientação de como esses parâmetros poderiam ser utilizados nas escolas - os Parâmetros em Ação.

reforma curricular expressa um aprimoramento da proposta de formação do cidadão / trabalhador de acordo com o projeto neoliberal de sociabilidade para o Brasil do século XXI.

As versões finais dos PCN para o Ensino Fundamental e Médio foram distribuídas a todas as escolas públicas do país e posteriormente disponibilizadas pela Internet, apresentando como texto introdutório uma carta do então ministro da educação, Paulo Renato Souza, aos professores e trazendo orientações didático-metodológicas para a formulação do currículo *por disciplinas* no Ensino Fundamental, e *por áreas* no Ensino Médio. Para este último nível da educação básica, o documento propõe uma organização curricular que contenha: um núcleo básico nacional correspondente a 75% da carga curricular e preenchido pelas *áreas* de linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias; uma parte diversificada, ou seja, 25% do currículo dedicado “às diversidades regionais e locais”, complementando o núcleo básico e adequando a proposta à nova LDB². Evidencia-se a preocupação com a educação das massas trabalhadoras neste embricamento entre ensino médio e ensino profissionalizante: o documento apresenta a sugestão de que os 25% diversificados da carga curricular poderiam “ser aproveitados para a obtenção de uma habilitação profissional em cursos complementares, desenvolvidos concomitantemente ou seqüencialmente ao Ensino Médio” (BRASIL, 1999, p.100).

Os PCN se apresentam como um documento de caráter não-obrigatório. Situando-se historicamente no contexto de ampliação da participação política no país, o MEC delimitou em meados dos anos 1990 os PCN como um “conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho dos professores”³, buscando obter sua fundamental adesão para a implantação da reforma curricular:

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais. (BRASIL, 1997a, p.28)

Essa contraposição de diferentes interesses, contudo, como procuramos demonstrar nos capítulos a seguir, não se realizou na reestruturação curricular, e nem poderia, dado que no novo modelo de gestão burocrática estatal instalado nos governos FHC, os papéis do núcleo central e das esferas mais locais de poder foram reconfigurados de acordo com

² BRASIL, 1999, p.36.

³ SOUZA, Paulo Renato. “Carta ao Professor” In. BRASIL, 1999.

o modelo de descentralização do novo Estado democrático da terceira via. O documento oficial denominado *Planejamento Político-Estratégico* (MEC 1995-1998) afirma que, ao MEC cabe a partir de então o papel político-estratégico em relação à definição, encaminhamento e aplicação das políticas educacionais, enquanto as **secretarias estaduais e municipais de educação** devem passar a assumir papel estratégico-gerencial e as **escolas** o papel gerencial-operacional.⁴

Em termos gerais, os fundamentos pedagógicos presentes nos PCN são a) a psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento, enfocando o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações e em redes não-estáveis de conhecimentos; b) o enfoque social do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a integração entre currículo escolar e contexto social através da inclusão no currículo do Ensino Fundamental dos *temas transversais* (ética, meio-ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural) e no currículo do Ensino Médio da noção de *interdisciplinaridade*; c) o desenvolvimento de competências (“aprender a aprender”), em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias - que demandam novos aprendizados e requalificações constantes.

Veremos, contudo, que a formulação dos PCN, ainda que se auto-proclame pactuada com as demandas dos professores, não equipara adequadamente as diferentes concepções teórico-metodológicas acerca do ensino-aprendizagem - e muito menos as diferentes visões de mundo que guiam essas concepções. O documento se auto-justifica a partir de uma noção de cidadania que se pretende universal e inquestionável:

Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. (BRASIL, 1997a, p.28)

Nesta parte II, procuramos desenvolver a análise dos PCN a partir da *construção dos significados éticos e constitutivos de “toda e qualquer” ação de cidadania* proposta. Este será o cerne de nossa investigação sobre o novo homem a ser formado pela escola pública, de norte a sul do Brasil, para produzir sua existência de acordo com o projeto capitalista para a América Latina do século XXI.

Procuramos confrontar essa proposta educacional com as análises sobre o atual estágio do capitalismo feitas por Bauman, Sennett e Mészáros. Este último considera que estamos vivendo a expressão máxima da crise estrutural do capital, marcada pelo

⁴ Ver Planejamento Político-Estratégico – MEC 1995-1998, p.12.

imperialismo global norte-americano e pela tomada de consciência de que são impraticáveis no projeto capitalista hegemônico as promessas de desenvolvimento e modernização para o terceiro mundo renovadas pela terceira via. Bauman nomeia o atual momento de “modernidade líquida” e o caracteriza como marcado pela flexibilidade das relações de trabalho em benefício do capital, uma flexibilidade que aumenta a exploração e a dominação da classe trabalhadora pela precarização das relações profissionais e o desemprego estrutural. Sennett sinaliza a difusão dos sentimentos de incerteza e de deriva entre os trabalhadores, levando-os a assumir posturas irônicas e um “perigoso senso de comunitarismo” nas suas relações pessoais e profissionais.⁵

Mas como os PCN foram elaborados? Um levantamento, ainda que preliminar, de informações sobre o processo de formulação desse documento se constituiu num dos desafios desta pesquisa. Assim, o **terceiro capítulo** expressa o esforço de analisar as informações sobre o processo de elaboração dos PCN obtidas a partir de pareceres e entrevistas com pessoas que dele participaram, confrontando-as com as determinações mais amplas do projeto de sociabilidade que procuramos analisar nos dois primeiros capítulos deste nosso estudo.

Como afirmamos na primeira parte deste trabalho, a reforma educacional voltada para a construção de uma nova cidadania no Brasil a partir dos governos FHC tem como preocupação central a formação ético-política do *intelectual urbano de novo tipo*⁶. Nesse sentido, como destaca Neves (2004a, p.13) “a introdução de temas transversais na reestruturação curricular da educação básica e os programas de responsabilidade empresarial na escola pública básica” se constituem em eixos significativos das políticas públicas neoliberais de educação.

Os temas transversais, especialmente estudados nessa pesquisa, não são disciplinas próprias, ao contrário, são conteúdos que devem perpassar todas as disciplinas do currículo do ensino fundamental, e se configuram na proposta de formação ético-política do “novo cidadão”. Os temas propostos são: Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo.⁷

Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública. (...) discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser

⁵ Essas reflexões desses autores podem ser melhor visualizadas na parte I.

⁶ termo cunhado por Neves (2004a) abordado na parte I dessa dissertação.

⁷ “os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola.” (Brasil, 1997b, p.15)

cidadãos. Essa tarefa demanda a afirmação de um conjunto de princípios democráticos para reger a vida social e política. No âmbito educativo, são fundamentos que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia. (BRASIL, 1997b, p.20)

É interessante observar que, isoladamente ou em grupo - por meio de fundações e institutos -, muitas empresas ligadas ao capital financeiro e monopolista nacional e internacional vêm buscando junto às escolas públicas, secretarias de educação, ONGs envolvidas com o ensino público e entidades comunitárias, atuar no processo de gestão democrática, no fornecimento de fundos e equipamentos à escola, na produção de materiais de apoio para discussão e implementação dos temas transversais sugeridos pelos PCN para o ensino Fundamental.

Este será o tema do **quarto capítulo**: o conteúdo dos PCN e sua interface com o projeto neoliberal de sociabilidade. Esperamos que este enfoque nos permita conectar as precisas definições de democracia, cidadania, participação e de educação escolar básica presentes nos textos e nas ações do MEC com as diretrizes mais amplas do projeto de sociabilidade capitalista para o Brasil do século XXI.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PCN

...não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre freqüentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política?
Antonio Gramsci – Cadernos do Cárcere – Vol.1

Processos distintos caracterizam a formulação e difusão dos PCN para o Ensino Fundamental e Médio. O contexto de formulação do documento para o ensino fundamental foi o primeiro governo FHC, que priorizou a reforma desse nível de ensino. O segundo documento foi formulado no segundo governo FHC, cuja meta passava a ser a

reforma do ensino médio⁸. Essas peculiaridades serão analisadas a seguir, também de formas diferenciadas, a partir do cruzamento de informações obtidas através de pareceres coletados, entrevistas realizadas para esta pesquisa e algumas dissertações sobre o tema. A maior parte das informações a respeito de como foram construídos os PCN para o Ensino Fundamental foi coletada nos pareceres diversos publicados sobre o documento, enquanto muitos dos dados sobre os PCN para o Ensino Médio (PCNEM) foram obtidos a partir dos relatos orais coletados.

É importante ressaltar que a opção pela análise conjunta dos Parâmetros de 1^a a 4^a série (Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental) e dos Parâmetros de 5^a a 8^a série (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental) se deveu à uniformidade de elementos de conteúdo e forma que encontramos nos dois documentos, ambos coordenados pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e elaborados em períodos próximos de tempo.

Por razões metodológicas, estabelecemos um recorte na análise do documento, visando melhor delimitar nosso objeto de estudo, os valores que permeiam a proposta da reforma curricular voltada à formação de uma “nova cidadania” no Brasil do século XXI: nos PCN para o Ensino Fundamental (1^a a 4^a série e 5^a a 8^a série) investigamos mais a fundo os volumes introdutórios e os relativos aos temas transversais, e nos PCNEM procuramos nos centrar nas partes I: Bases Legais e IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A respeito das fontes orais utilizadas na reconstrução do histórico de formulação dos PCNEM, partilhamos da noção de que elas “fornecem pistas e informações preciosas, muitas inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo” (AMADO, 1995), ainda que apresentem claros limites. Contudo, estes não deixam de se inscrever mais amplamente no conjunto de limites com os quais os historiadores contemporâneos se propõem a trabalhar. As discussões mais recentes sobre o uso de fontes orais se incluem no debate relativo ao tratamento dado a quaisquer fontes históricas, sejam elas manuscritas, impressas, oficiais, particulares, orais, imagéticas...⁹ No que se refere a esta pesquisa, o trabalho com os documentos escritos preparou terreno para uma melhor

⁸ “Entre as novas tarefas a serem cumpridas, destaca-se a prioridade ao ensino médio e à educação profissionalizante. Sem descuidar dos demais níveis de ensino, essas duas modalidades terão de receber atenção especial, quer pela necessidade gritante de aumentar a oferta de vagas – até mesmo para acompanhar os resultados positivos alcançados no ensino fundamental – quer pelas exigências de um mercado de trabalho mais concorrido e seletivo.” (CARDOSO, 1998, p.148)

⁹ “...a qualidade da entrevista depende também do envolvimento do entrevistador... Porém, reconhecer tal subjetividade não significa abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica, isto é, a confrontação das fontes, o trabalho crítico, a adoção de uma perspectiva.” (JOUTARD, 1996, p.57)

interlocução com os entrevistados e permitiu o enriquecimento da pesquisa a partir do cruzamento de diferentes fontes na elaboração do texto que ora se apresenta. Foram entrevistados em 2004: **Avelino Romero Simões**, professor da UNIRIO, ex-professor do Colégio Pedro II, ex-coordenador geral do Ensino Médio e coordenador do texto dos PCNEM da área de ciências humanas e suas tecnologias; **Janeleide Moura de Aguiar** e **Aldir Araújo Carvalho Filho**, professores do Colégio Pedro II e elaboradores, respectivamente, dos textos “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” e “Conhecimentos de Filosofia” dos PCNEM; e **Antonio Rodrigues da Silva**, professor aposentado do Colégio Pedro II e membro da Federação dos estabelecimentos Particulares de Ensino do Rio de Janeiro (FETEERJ). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente por mim, exceto a entrevista com Avelino Romero Simões, que pediu que não gravasse nossa conversa e que lhe enviasse as questões por escrito – as quais respondeu e me enviou através de correio eletrônico (Ver na íntegra as entrevistas anexadas ao final desta dissertação).

3.1. 1995 a 1997: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

No que se refere ao Ensino Fundamental, os próprios PCN apresentam sinteticamente alguns dados sobre como foram elaborados: os estudos preliminares partiram das propostas curriculares de estados e municípios, da análise da Fundação Carlos Chagas sobre currículos oficiais e das propostas curriculares internacionais instituídas no bojo de reformas educacionais de modelo semelhante ao que se estava pretendendo implantar no Brasil (BRASIL, 1997a, p.16).

Para a elaboração do documento em questão, a equipe responsável nomeada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) contou com a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola, sem que houvesse uma ampla discussão sobre as implicações da importação do modelo de reforma curricular implantado na Espanha para o contexto brasileiro. César Coll é professor de psicologia evolutiva e psicologia da educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Sua inspiração teórica é construtivista e sua ênfase metodológica é a contextualização entre currículo e vida (o *saber vivido*, em detrimento do *saber acumulado*) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão no currículo de

temas transversais. Coll atribui importância central ao currículo na formação de valores entre os educandos, como afirma Marianela Rodrigues da Silva¹⁰:

Com efeito, a elaboração de um currículo é preocupação central nos planos de reforma educacional, considerado como ponto de referência para guiar as atividades e coerência entre elas. Na realidade, COLL considera que a estrutura de um Projeto Curricular é um modelo que traduz a visão de educação a ser desenvolvida pelo currículo, explicitando as intenções educativas, através de suas fontes e proporcionando um plano de ação, um guia orientador em relação aos componentes do currículo, fundindo-se projeto e currículo, por meio (...) da concretização na prática pedagógica. (SILVA, 2001c, p.27)

Fazer da escola um espaço de difusão do projeto de sociabilidade implantado com a reforma do Estado foi uma das metas prioritárias da gestão FHC. No item sobre a “consolidação da escola básica de qualidade” no programa de governo que garantiu sua reeleição, *Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos*, Cardoso reafirma os valores implantados entre 1995 e 1998 para o ensino fundamental e se compromete a consolidá-los “transformando as escolas em instituições de aprendizagem, centradas no aluno, no professor e na gestão eficiente.” (1998, p.149) A reforma curricular objetiva, nesse contexto, introduzir novos valores e atitudes nas práticas escolares de todo o país a partir do projeto mais amplo de sociabilidade capitalista para a América Latina do século XXI. Para a difusão deste projeto no Brasil, a Unesco teve papel central tanto no estabelecimento das diretrizes incorporadas pela nova LDB quanto no financiamento à reforma curricular. As propostas da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI contêm os principais referenciais dos PCN, que, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, foram financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD/BM) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD/Unesco. Segundo Simões:

Os aportes financeiros da Unesco eram originados de duas fontes: um pequeno projeto de cooperação anual cujos valores são negociados pela Secretaria Executiva do MEC e ajustados entre todas as secretarias do ministério, que visa a alocar os próprios recursos que o governo brasileiro transfere para a Unesco na qualidade de país-membro das Nações Unidas. O segundo montante, bem maior, dizia respeito ao financiamento da reforma do ensino médio pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Projeto Escola Jovem, cuja execução do subprograma nacional era confiada à Unesco. Na verdade, as decisões sobre contratação e alocação de recursos continuavam a cargo do

¹⁰ Na bibliografia dos PCN para o Ensino Fundamental se encontram as seguintes referências: ESPANHA. Currículo Oficial. Ministério de Educación y Ciencia Primaria. Curriculum de la etapa. 1992; COLL, C. Psicología e currículo. São Paulo: Ática, 1996; COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a; COLL, C. Possibilidades crítica en el desarrollo de la reforma curricular espanhola. Mimeo, 1994b; COLL, C. Diseño curricular base y proyectos curriculares. Cuadernos de Pedagogía (168); COLL, C. et alii. Los contenidos en la reforma. Enseñaza y anpredizaje de conceptos, procedimientos y atitudes. Madri: Santillana, 1992; COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M. et alii. El constructivismo en el aula. Madri: Graó, 1993; COLL, C.; PALACIOS J. e MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Para um levantamento acerca das idéias de César Coll sobre o currículo e suas implicações para o encaminhamento da reforma educacional no Brasil ver a dissertação de SILVA, 2001c.

MEC, mas a execução direta, isto é, licitações, formalização de contratos de consultoria individuais ficavam com a Unesco, que tinha mais agilidade do que o Ministério na execução. O apoio maior da Unesco viria na contratação de consultorias para a execução de tarefas específicas. Também muitas secretarias estaduais faziam contratos de administração com a Unesco, procedendo da mesma forma, para a contratação de serviços de consultoria em ações diversas da implementação. Essas contratações só se davam, porém, com aval dos órgãos envolvidos, isto é, a Unesco não era autônoma nas decisões. (Simões, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.139*)

Quanto ao exame das propostas curriculares elaboradas pelas Secretarias Estaduais de Educação para avaliação da necessidade e das funções de uma nova proposta de abrangência nacional, José Mário Pires Azanha¹¹, no parecer transformado no texto *Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola* (2002), afirma:

O quadro é o seguinte: a insuficiência e a fragmentação das ações educativas, no âmbito das Unidades Federadas, exigiriam esforços que garantissem a generalização ‘no país, das orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo’ como condição para que alcancemos ‘padrões de qualidade’ no ensino fundamental.

A estratégia do MEC teria sido, neste primeiro momento, difundir a noção de que a defasagem dos projetos estaduais evidenciavam a carência de novos parâmetros nacionais “como uma superação de modelos que, pelas suas insuficiências e equívocos, não mais têm condição de orientar as práticas pedagógicas vigentes” (AZANHA, 2002). Contudo, o autor pondera que

É claro que a proposição dos PCN pressupõe que não valeria a pena uma atuação corretiva e reorientadora das várias tentativas estaduais e municipais que há anos se esforçam para consolidar orientações pedagógicas de seus respectivos sistemas. A opção foi a de substituí-las por ‘uma referência curricular para todo o país’. (AZANHA, 2002)

Nesse sentido, as razões apontadas pelo MEC para a elaboração de “parâmetros curriculares nacionais” estariam justificando a recentralização das políticas públicas de educação que passava a ocorrer.

Afirmando buscar uma maior interlocução com os grupos envolvidos com a educação no país, a SEF tratou de enviar, em fins de 1995 e início de 1996, uma versão dos PCN a diversos pareceristas individuais e coletivos (docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores) e, posteriormente, à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que o aprovou através do Parecer CEB/CNE nº 03/97.

¹¹ professor da Faculdade de Educação da USP e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Uma crítica recorrente nesses pareceres diz respeito ao que Azanha chama de “tom” ali presente. Diz ele que “o tom dessas afirmações não é o de quem faz uma proposta a ser discutida, mas o de quem comunica verdades” (2002). Nesse sentido, no parecer da ANPEd sobre os PCN, ainda que a maioria dos relatores reconheça a legitimidade da iniciativa do MEC, é registrado o questionamento feito por membros da entidade sobre o risco de um currículo nacional eliminar espaços de contestação e expressão de grupos subordinados, tornando-se um projeto de controle político do conhecimento.

Já o parecer assinado pela Faculdade de Educação da UFRGS sobre os mesmos Parâmetros¹² questiona a própria legitimidade dessa iniciativa, indagando sobre a função de um “currículo nacional” e ponderando sobre o “suposto ‘consenso’ construído pelo texto em torno de questões como ‘qualidade de ensino’ e ‘cidadão’ ” e sua vinculação ao projeto societário neoliberal:

Não vemos como a discussão desses PCN possa ser desvinculada da política social e educacional mais ampla do governo federal. Como se sabe, em termos mais amplos, essa política contempla preferencialmente os interesses dos grupos econômicos e empresariais, estando preocupada com a obtenção de índices econômicos que garantam os interesses do capital nacional e internacional. (...) A julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, 1996, p.240)

Muitos pareceristas registraram o curto prazo dado pelo MEC para a análise e a elaboração do relatório sobre o documento. No Parecer da ANPEd sobre os PCN para o Ensino Fundamental, critica-se consensualmente o curto prazo dado pelo Ministério para a análise do documento pela entidade e a falta de interlocução no primeiro ano de elaboração do material entre os formuladores dos parâmetros e os especialistas e grupos significativos na área. Ora, se a proposta partia de uma versão inicial a ser discutida e complementada a partir dos relatórios e pareceres, para que esses fossem formulados era preciso antes que muitas e sistemáticas discussões se dessem nas escolas, sindicatos, universidades e demais espaços interessados, o que se tornou impraticável com a agenda apertada estabelecida pela SEF. O parecer de Fernando Becker¹³ apresenta uma crítica ácida sobre essa questão:

O núcleo central dos PCN, enquanto proposta pedagógica, é a participação: um processo de aprendizagem em que a atividade do aluno é condição a priori. A metodologia de confecção dos PCN nega, na prática, esse princípio, reservando ao especialista o direito de participação. (...) Pode-se objetar que os PCN estão sendo repassados para serem avaliados – individualmente? – por essas instituições. Pergunto: em que condições? Com

¹² In. Revista Educação & Realidade, jan.-jun. 1996

¹³ Professor da Faculdade de Educação da UFRGS, em parecer publicado por Educação & Realidade (jan.-jun. 1996).

que tempo? Com que preparo? Com que improvisação!! PCN é coisa muito séria para ser avaliada, individualmente, durante apenas um mês! (BECKER, 1996, p.262)

Em relação a isso, um aspecto bastante discutido pelos pareceristas foi o não-balanceamento, na fundamentação do documento, entre a psicologia do conhecimento e as bases históricas, antropológicas e sociológicas; e a metodologia pautada no construtivismo (e a falta de clareza quanto às possibilidades de uso de outros métodos)¹⁴. A escolha de uma única linha teórico-metodológica é discutida no parecer de Azanha de um modo interessante: antes de questionar a opção pela teoria cognitiva e pelo construtivismo, o autor manifesta sua preocupação com relação às conseqüências de uma pré-definição teórico-metodológica numa proposta curricular:

O desastre será se conseguirmos apenas criar insegurança nos professores com relação às próprias práticas a partir de um patrulhamento pretensamente fundado em verdades definitivas. Nesse sentido, as diretrizes dos PCN poderão ser, eventualmente, um desserviço à autonomia profissional de cada docente e à autonomia pedagógica de cada escola. (AZANHA)

É importante registrar também que vários professores se recusaram a formular pareceres sobre os PCN nas condições apresentadas, como relata Sônia Kramer¹⁵:

... há um ano, não aceitei o convite que me foi feito para elaborar um parecer técnico sobre o texto dos parâmetros, porque considerei o caminho inócuo; não levantei nenhuma bandeira pela não elaboração de parecer, da mesma forma que não condenei aqueles que o fizeram. Apenas questioneei as estratégias adotadas (contratação de peritos para apreciação individualizada; tempo reduzido destinado à tarefa; não previsão de instâncias progressivas e organizadas para a análise crítica; não explicitação dos critérios que seriam utilizados na compatibilização dos pareceres, especialmente os de caráter divergente etc.), além de tê-las considerado ineficazes, pelo menos com base em minha experiência em pesquisa lidando com teorias da linguagem, cultura e circulação do conhecimento, e com base em minha experiência prática em intervenção educacional, mudança curricular e formação de professores. (KRAMER, 1999, p.167)

Não foi possível, durante o processo de elaboração dos PCN, a interferência dos professores, técnicos e demais profissionais ligados à educação do país nos pontos essenciais dessa proposta, devido aos procedimentos adotados pela SEF: desqualificação integral das propostas curriculares já existentes nos estados e municípios; formulação de uma versão dos PCN prescritiva e taxativa quanto a noções como a de “cidadania” e quanto à definição de uma linha teórico-metodológica a ser seguida por todos os professores do país; e o estabelecimento de um prazo exíguo para elaboração das críticas e comentários dos pareceristas que a própria Secretaria elencou para que se pudesse então formular a versão final do texto a ser enviado como um material de apoio a todas as escolas públicas do Brasil.

¹⁴ Parecer da ANPEd. In Revista Brasileira de Educação, maio-ago. 1996.

¹⁵ Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Este texto foi publicado originalmente na revista Educação & Sociedade, ano 8, n.90, dez.1997.

Tal como discutimos no primeiro capítulo dessa dissertação, o encaminhamento do trabalho pelo MEC expressa uma prática comum dos grupos hegemônicos, como salienta Chauí, de responder com desprezo e repressão aos conflitos e contradições construídas ao longo da história do Brasil. Diante dessas análises, percebe-se que o MEC assumiu, integralmente, seu papel *político-estratégico* na condução da reforma curricular para a formação, no Ensino Fundamental, de um “novo homem” com valores e práticas que traduzem uma cidadania e uma preparação para o trabalho adequadas ao projeto de sociabilidade capitalista para o Brasil do século XXI.

3.2. 1998-1999: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

De fato, Coll põe sua marca na nova proposta curricular para o ensino fundamental brasileiro. Na proposta de um novo ensino médio, desenvolvida pela SEMTEC em 1998/1999, ainda que se perceba traços de continuidade em relação aos PCN para o Ensino Fundamental, é possível captar um aprofundamento de outras importantes influências: as idéias sobre o pensamento complexo do sociólogo francês Edgar Morin e as formulações sobre competências desenvolvidas pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Este último é professor das Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra e autor de diversos livros sobre as competências essenciais a serem trabalhadas por professores e alunos em sala de aula. Traduzido no Brasil nos anos 1990, Perrenoud chegou a vender mais de 80 mil exemplares, escritos com base em suas pesquisas sobre o relacionamento entre professor e aluno na construção de situações propícias à aprendizagem.¹⁶

Contudo, o que parece ter sido a grande matriz da nova proposta curricular foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco. As diretrizes centrais desse relatório foram incorporadas pela nova LDB:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (BRASIL, 1999, p.27)

¹⁶ Segundo o coordenador geral do Ensino Médio no contexto de elaboração dos PCNEM, Avelino R. Simões, os textos de Hernández já eram discutidos pelas equipes formuladoras dos Parâmetros para o ensino fundamental, enquanto que os trabalhos de Perrenoud foram introduzidos à nova proposta curricular na reforma do Ensino Médio, por intermédio do próprio secretário Ruy Berger, que os teria divulgado inclusive entre os membros do Conselho Nacional de Educação. De fato, na bibliografia dos PCN para o Ensino Fundamental não há referência a Perrenoud, ainda que no corpo do texto se possa encontrar indicações gerais sobre o desenvolvimento de competências como objetivo curricular. De acordo com o depoimento de Simões, também as reformas educacionais portuguesa e chilena serviram de base para a reestruturação curricular do ensino médio. Para a comparação entre a reforma educacional do ensino médio chilena e a brasileira ver ZIBAS, Dagmar M. L. “A reforma do ensino médio no Chile: vitrine para a América Latina?” In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n° 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2000.

Os fundamentos do pensamento complexo de Morin teriam sido introduzidos indiretamente a partir dos relatórios dessa comissão, e se apresentam nas proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) sobre interdisciplinaridade e as chamadas “ética da identidade”, “estética da sensibilidade” e “política da igualdade”. Pilares do novo projeto educacional, bem como a teoria das competências de Perrenoud, esses fundamentos serão analisados no próximo capítulo. Por ora, retomemos o contexto de elaboração dos PCNEM.

A inclusão do ensino médio na educação básica pela LDB de 1996 expressa a necessidade de, a partir do aumento do patamar básico de escolaridade, garantir uma melhor preparação dos educandos para assumir as responsabilidades da vida adulta nas suas relações consigo próprios e com as outras pessoas - na produção de sua existência. No novo modelo societário neoliberal, a classe trabalhadora já não mais prescinde dessa dupla preparação para a cidadania e para o trabalho simples – hoje certamente muito mais complexo que no apogeu do modelo fordista.¹⁷ De acordo com a lei, essa dupla preparação deve se dar a partir de parâmetros nacionais de ensino, que envolvem um currículo adaptado ao novo momento histórico no qual o Brasil está inserido:

Basicamente, pode-se verificar, a partir da LDB de 1996 uma nova situação para o ensino médio, que passou a ser a etapa final da educação básica, correspondente ao mínimo geral que todo cidadão precisa conhecer para inserir-se na vida adulta. O foco da Lei e das Diretrizes Curriculares é a formação do cidadão, dotado de capacidade reflexiva e autonomia de decisão frente aos problemas da vida pessoal, civil e profissional. O jogo entre as determinações legais e a realidade do contexto brasileiro se dá na necessária articulação entre a situação escolar e as relações políticas e sócio-econômicas. Do ponto de vista econômico, verifica-se a mudança de paradigmas na produção, exigindo-se maior domínio no manuseio de recursos tecnológicos e novas formas de articulação da gestão dos processos de trabalho. Do ponto de vista político, a consolidação do regime democrático no Brasil, exigindo novas formas de participação. (Simões, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.140*)

Nessa proposta, não cabe à educação escolar básica, nem no seu último estágio, a preparação para a pesquisa e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Ao contrário, a ênfase está no manuseio das novas tecnologias e na preparação psicofísica para lidar com as instabilidades características do atual mercado de trabalho no contexto da “modernidade líquida”, para usar a expressão de Bauman.

A relação entre educação e mundo do trabalho teria se tornado mais complexa, contraditória. (...) O mercado estaria exigindo mais do sistema educacional – o qual deveria passar por uma ampla reforma curricular no sentido de permitir a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a transmissão de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, oferecendo à força de trabalho uma capacitação de natureza geral com

¹⁷ Nos anos 1990, o enorme aumento da matrícula nas escolas públicas do país no ensino médio, especialmente no horário noturno (51,3% das vagas existentes), evidenciam a busca de uma maior qualificação por parte de jovens-adultos trabalhadores diante do crescente quadro de desemprego no país.

ênfase sobre a lógica matemática, a cultura informática e a atualização em diferentes áreas. (PAIVA, 1990, p.107)

Também as “novas formas de participação” *exigidas* pelo novo momento histórico devem estar no centro das preocupações dos educadores. Para auxiliá-los nessa dupla tarefa – a conformação básica para o trabalho e a cidadania dentro do projeto de sociabilidade capitalista para o Brasil do século XXI, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) se propõe a coordenar a produção dos PCNEM. De início, a SEMTEC convidou para compor as equipes de trabalho professores de renome nas áreas de ciências humanas, exatas e biológicas da USP, alguns deles integrantes da equipe formuladora dos PCN para o Ensino Fundamental. Uma primeira versão do documento foi elaborada e em seguida apresentada à Câmara de Educação Básica (CEB) e submetida à apreciação de um seletivo grupo de escolas, entre elas o Colégio Pedro II.¹⁸

A CEB formulou um parecer favorável à primeira versão dos PCNEM que se configurou em Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE nº 15/98). Este parecer, elaborado por Guiomar Namó de Mello – intelectual já referenciada na primeira parte desse estudo – e acompanhado muito de perto pelo secretário de educação média e tecnológica Ruy Berger, apresenta “recomendações normativas”, às quais a versão final dos PCNEM deveriam se adequar.

Entre essas recomendações, destacamos a preparação para um novo mercado de trabalho, de acordo com os princípios da flexibilização discutidos na parte I dessa dissertação:

Por ser básica [essa preparação para o trabalho] terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (BRASIL, 1999, p.12)

Uma nova cidadania também é proposta neste documento, alinhada ao projeto mais amplo de conformação ético-política para a colaboração e o trabalho voluntário em ações de caráter tópico e fragmentado. Na reforma curricular para o ensino médio, essa nova cidadania se expressa na organização do currículo por áreas e não apenas por disciplinas, de modo a estimular a interdisciplinaridade em torno de temas considerados centrais para a formação do novo cidadão:

A idéia dos Parâmetros que eu defendo, diga-se bem, e eu escrevi o texto assim, não precisa série... a gente tem um ciclo de três anos, e nesse ciclo você tem competências que têm que ser minimamente alcançadas. E aí quando você alcança, não precisa ser na

¹⁸ Tradicional escola federal de níveis fundamental e médio, que atualmente possui cerca de 11 mil alunos matriculados em suas 11 unidades localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

primeira ou na segunda, pode ser até no meio da terceira, ou quase no final (...) “Ah, mas isso é o fim da disciplina!” Não! Não é o fim da disciplina, é o fim de você ter aquele espaço semanal daquela forma sempre igual. Sai português, entra matemática, sai matemática, entra química, depois entra filosofia... todos com seus conteúdos fechados. Só numa escola muito diferente, que trabalhasse, por exemplo, por problemas, por projetos, que trabalhasse com contextos específicos, por exemplo sexualidade na adolescência, que é uma discussão seríssima que as escolas não travam, violência... temas centrais da vida cidadã, da cidadania - que a escola simplesmente não faz nada! E aí, que cidadania é essa que a escola está produzindo? (Carvalho Filho, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.129*)¹⁹

Os textos das três áreas do conhecimento definidas pelos PCNEM²⁰ se compõem dos seguintes itens: apresentação, “o sentido do aprendizado na área”, competências e habilidades gerais da área, conhecimentos de cada disciplina que compõe a área e suas respectivas competências e habilidades específicas, “rumos e desafios” e bibliografia. As “tecnologias” - extensão que aparece na denominação de cada uma dessas áreas – fazem referência ao texto presente nas Bases Legais do documento: “O papel da educação na sociedade tecnológica” (p.23-27), o qual analisaremos no capítulo seguinte.

Detivemo-nos à análise do processo de formulação dos textos que compõem a área chamada de “ciências humanas e suas tecnologias” pela oportunidade de confrontar os textos escritos e os depoimentos de alguns de seus formuladores - dado que as primeiras versões produzidas para essa área sofreram modificações significativas após a publicação das DCNEM.²¹ Uma equipe de professores do Colégio Pedro II foi convidada para elaborar a nova versão do documento para a área de ciências humanas, de modo a “ambientar” os textos já escritos para uma linguagem mais próxima do professor de Ensino Médio, como relatam dois professores deste colégio, responsáveis, respectivamente, pelos textos de filosofia e sociologia dos PCNEM:

A gente tinha um primeiro esboço, no meu caso tinha um primeiro esboço que era do Celso Favaretto, da USP. Um texto interessante, mas um texto... mais sintético, um texto

¹⁹ Uma das polêmicas em torno dessa nova organização por áreas diz respeito à secundarização nos currículos dos conteúdos disciplinares e uma conseqüente colocação dos alunos das escolas públicas em posição de desvantagem, na hora do vestibular para as universidades públicas, em relação àqueles preparados pelos colégios cursos pré-vestibulares privados. Nesse sentido, a proposta do MEC expressa uma clara visão acerca do papel das escolas públicas: educar as massas para o trabalho e para a coesão social. Voltaremos a essa questão no capítulo 4.

²⁰ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química e Matemática) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política, e Filosofia).

²¹ Os textos das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias parecem não ter sofrido modificações da magnitude dos da área em questão, ainda que, na apresentação do texto da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias apareça uma rápida referência ao fato de que o texto foi submetido a “educadores próximos às temáticas do Ensino Médio, particularmente a especialistas no ensino de Ciências e de Matemática” (BRASIL, 1999, p.205), sem maiores informações sobre quem seriam esses interlocutores, note-se bem. O texto da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias afirma telegraficamente: “O caminho de sua produção foi longo e histórico. O ponto de partida se deu em 1996. Houve adesão de diferentes pessoas, que encaminham críticas e sugestões diversas, o que motivou a elaboração de várias versões.” (BRASIL, 1999, p.123)

curto, e em princípio ele não tinha muito essa pegada, pareceu não só a mim, parecia ao grupo do MEC, à equipe da SEMTEC, ao Avelino [Romero Simões], ao Ruy [Berger], que embora bom, muito bom, o texto não tinha essa ambientação, primeiro, para o ensino médio; e segundo, ele não incorporava nenhum dos eixos que o grupo da SEMTEC queria que os Parâmetros incorporassem, por exemplo o tratamento por áreas, a questão das competências... que isso vinha em função da própria reforma, era preciso que os Parâmetros refletissem essa reforma. E também pela necessidade de que o grupo das ciências humanas trabalhasse junto e produzisse um documento que embora com conhecimentos de filosofia, de história, geografia etc, fosse produzido num momento comum, com encontros comuns, com eixos comuns, e a gente trabalhou muito nesse sentido. (Carvalho Filho, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.126*)

(...) esse trabalho tinha sido começado por outras pessoas, se não me engano uma equipe de São Paulo, e depois eu li o material e realmente achei que aquilo ali não ia ajudar muito um professor de sociologia, ou que não tivesse uma formação em sociologia - mas que ele pudesse entender o que um professor de ensino médio tem que trabalhar, que não é a mesma coisa que um professor de graduação vai trabalhar. Acho que a grande questão hoje para o ensino médio é como é que você trabalha com conteúdos de antropologia, de sociologia e de política sem tornar esse aluno um antropólogo, um sociólogo... essa acho que é a grande questão, o grande desafio do ensino médio. (Aguiar, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.107*)

Esta escolha de alguns professores do Colégio Pedro II deveu-se principalmente à contratação de Avelino Romero Simões, então professor de história desse colégio, para o cargo de coordenador geral de Ensino Médio da SEMTEC (1999-2001).

Quando cheguei ao MEC, os PCN do Ensino Médio já estavam prontos, mas havia problemas na área de Ciências Humanas, o que motivou o secretário [de Ensino Médio Ruy Berger] a se decidir por uma reformulação nos textos, aproveitando as idéias centrais e incorporando algumas questões ainda não contempladas. (Simões, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.137*)

Certamente, a escolha de alguns de seus colegas de trabalho para compor as equipes de reformulação dos PCNEM de ciências humanas estava chancelada pelo fato do Pedro II ser uma escola federal e historicamente desenvolver discussões em torno de questões curriculares. Além disso, o colégio possui uma grande quantidade de professores com alta qualificação acadêmica²²:

a gente sempre teve essa preocupação com formular material, conceitos que pudessem, não só no ensino fundamental mas no ensino médio, fazer com que esse aluno entendesse melhor o seu papel na sociedade, e como é que esses conceitos tornam-se um instrumental para ele entender o que está a sua volta. E a equipe que estava lá quando eu entrei também já fazia isso antes. Então, uma coisa importante além disso é que lá na escola, no Pedro II, quando começou essa história toda de reforma na educação, LDB, diretrizes curriculares nacionais, tudo isso era objeto de discussão das equipes. (Aguiar, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.106*)

Ainda assim, a forma com que se encaminhou a reelaboração dos textos sugere uma grande centralização do trabalho pela equipe coordenadora, em detrimento de uma ampla

²² Segundo Silva, "O Pedro II é um colégio que tem um departamento de geografia me parece que maior, se você pegar em números, do que o da UFF. Só não é maior que o da UFRJ. Nós temos atualmente cerca de sessenta professores, onde 45%, 50%, em média, tem mestrado e doutorado." (2004, *entrevista para esta pesquisa*)

discussão envolvendo o colégio e os departamentos de cada disciplina. Na realidade, não houve uma preocupação da SEMTEC em fazer do Colégio Pedro II um fórum de reflexão sobre os PCNEM, nem de seus departamentos espaços para o debate de visões acerca das disciplinas em questão. A tão propagada “interdisciplinaridade” não foi estimulada pela equipe da SEMTEC no momento da produção dos textos, nem mesmo os da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:

O Pedro II entrou num determinado momento - antes dos PCN. Aí pegaram: “O Pedro II participou!” Essas pessoas não se submeteram ao pleno dos departamentos (...) O espírito que tem no Pedro II, acadêmico... acho que no mínimo você tinha que se certificar: “Eu fui chamada, o que você acha? Qual é a posição do Antonio? Você acha que isso é bom para mim ou é ruim para mim?” Algo assim. (...) Foi um negócio tão ruim para nós, porque nós estávamos construindo uma disciplina, como disse a você no início, toda num outro campo [crítico]. (Silva, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.154*)

Repetindo a sistemática de trabalho da SEF com relação à elaboração dos PCN, a SEMTEC, pelo curto prazo estipulado para a reformulação dos PCNEM da área de ciências humanas, impossibilitou qualquer discussão mais aprofundada sobre as linhas gerais da proposta. De acordo com Aguiar, a equipe de sociologia dispôs de quinze dias para apreendê-la e elaborar o texto:

... as pessoas trabalhavam separadamente e, para dizer a verdade, quando nós recebemos o convite, faltavam, digamos, três semanas para o texto estar ali. A gente teve três semanas para sair o texto, já tinha um texto que tinha sido rejeitado, reprovado porque tinha um caráter muito rebuscado, que não era a proposta que estava sendo colocada. A gente teve, em linhas gerais, quinze dias para... e para mim foi uma coisa nova... eu tive que ler sobre competências. (...)

O que a gente já tinha lido era o que tinha antes: Diretrizes Curriculares, a própria LDB, alguns textos de educação, mas nada específico, quer dizer, foi um trabalho em equipe, mas que no fundo, a gente trabalhou muito mais com a intuição do que com referências consolidadas. Acho que essas referências acabaram sendo construídas depois. (Aguiar, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.109*)

Aguiar e Carvalho Filho ressaltam que algumas equipes tiveram mais tempo e chegaram a se reunir e trocar versões para discussão. Mas ainda assim esse tempo não excedeu três meses e as reuniões para discussão dos textos não passaram de cinco encontros:

O mais tempo que você imagina, no meu caso, foram dois meses e meio. Um tempo bastante exíguo para produzir um texto que eu acho muito bom. A gente se encontrou umas quatro ou cinco vezes. No final, eu produzi, por exemplo, uma primeira versão, as pessoas liam, eu lia o texto - não li todos, li aquilo que estava pronto, li os esboços de geografia, li esboços de história... (Carvalho Filho, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.124*)

Mesmo com o pouco tempo e o fato de terem que adaptar os textos já elaborados por outros profissionais, alguns professores aceitaram o convite da SEMTEC para reelaborar o material de ciências humanas dos PCNEM. Como não era consensual no colégio a aceitação da LDB de 1996 e mesmo a idéia de parâmetros curriculares nacionais, os

professores que não concordavam com a filosofia geral da proposta do MEC foram afastados desse processo de elaboração:

Uma coisa curiosa: foi-me sugerido que convidasse uma professora para dividir a autoria do texto comigo, que eu chamasse mais alguém. Eu não me senti confortável com essa idéia porque (...) é muito difícil você juntar dois filósofos e produzir um texto. (...), porque quando você começa a mexer com o texto, você dá uma conceituação... e o tempo que eu tinha era pouco. Então eu disse “se colocar mais uma pessoa nessa história é claro que a gente vai pensar melhor – porque sempre duas cabeças pensam melhor que uma – mas a gente não vai dar conta”, porque as discussões são intermináveis. É preciso tomar muitas decisões que, sozinho, ficaria mais fácil, tendo em vista o tempo. E aí eu acabei sendo o único da equipe que trabalhou sozinho, que produziu um texto sem mais alguém. (...) no departamento de filosofia num primeiro momento ninguém aceitou; havia uma professora, até uma professora de educação, que tinha uma trajetória na educação, mas ela já tinha críticas imensas aos Parâmetros, à lei, às diretrizes. Eu disse “com ela vai ficar difícil”, produzir isso com uma pessoa que já tem tanta resistência. Aí eu acabei fazendo sozinho. (Carvalho Filho, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.124*)

Os professores entrevistados que se envolveram na formulação desses textos compreendem o documento do MEC como um material de estímulo a uma discussão mais homogênea em termos nacionais acerca das preocupações relativas ao trabalho dos professores e os materiais de apoio por eles utilizados. Mais do que parâmetros para serem aplicados, Carvalho Filho e Aguiar assim traduzem a proposta:

Vamos fazer o seguinte, vamos colocar um parâmetro para discussão. Quer dizer, mais do que um parâmetro para o ensino de filosofia, é um parâmetro para discussão do ensino de filosofia, vejamos a questão assim. (Carvalho Filho, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.124*)

... a orientação que a gente sempre ouvia que estava sendo ali discutida, é que os Parâmetros eram uma sugestão, uma proposta, e não uma imposição e uma obrigação como as Diretrizes. Na verdade os Parâmetros apareceram, pelo menos isso é o que nos foi passado, como uma maneira de dar carne e osso, digamos assim, para uma coisa que era muito formal, burocrática, que era a própria lei. Para a lei LDB e para a lei Diretrizes, para um professor que quer orientações para a sala de aula, não tem quase que nada. A idéia é que fosse um texto que servisse de base para esse professor. Acho que o texto funciona ou pode funcionar com algumas pessoas, para alguns pode até não ter muito significado, mas para outros acho que talvez até tenha servido como, digamos, instrumento inicial de reflexão. (Aguiar, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.117*)

O texto introdutório da versão final publicada dos PCNEM afirma que o documento foi submetido à apreciação da ANPEd, CNTE, CONSED, UNDIME e de professores de universidades públicas e privadas, além de associações de escolas particulares de Ensino Médio, instituições do sistema S e escolas técnicas federais (PCNEM, 1999, pp. 60, 61). Contudo, ao ser questionada sobre o contato com algum destes pareceres citados, antes ou depois da elaboração do texto de sociologia que compõe o documento, Aguiar responde:

esses pareceres que você está falando, a gente não recebeu. Eu acredito que não tenha recebido porque nosso vínculo com o MEC não era uma coisa formal, era um vínculo pontual, de acordo com as necessidades, a gente seria consultor para alguns eventos, para

alguns textos, ou para contribuir para coisas que eles achavam que poderia melhorar - como implantar a reforma do ensino médio. Acho que a preocupação depois foi essa, como ia ser essa recepção nas escolas, como é que se iria trabalhar com esses valores... (Aguiar, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.111*)

Evidencia-se na fala da entrevistada, somando-se o fato dos autores dos textos de cada disciplina serem listados indiscriminadamente como “consultores” na folha de apresentação das áreas, a clara intenção de se diluir a autoria dos textos que compõem os PCNEM no processo de edição do documento como um todo. Assim, cumpre-se mais uma vez a tarefa *político-estratégica* do MEC na confecção dos PCNEM, restando ainda o trabalho de direcionamento para que os “novos valores” se propagassem na rede pública de ensino de todo o país.

3.3. Instrumentos de divulgação dos parâmetros curriculares nacionais

Para ajudar a divulgar os princípios da reforma curricular nas escolas públicas do país e discutir formas de concretização das propostas apresentadas pelo documento na sala de aula, o MEC desenvolveu um programa chamado Parâmetros em Ação. Uma série de sugestões de implementação dos PCN nos currículos escolares das redes municipais e estaduais de educação passaria a ser levada às escolas públicas de norte a sul do Brasil por equipes técnicas federais, no caso do ensino fundamental, ou estaduais, no caso do ensino médio - treinadas respectivamente pela SEF e pela SEMTEC:

A proposta original vinha da Secretaria de Educação Fundamental e o secretário da SEMTEC [Ruy Berger] decidiu desenvolver uma proposta semelhante na intenção de uniformizar as estratégias de implementação da reforma, mas diferentemente do ensino fundamental a idéia não era formar uma equipe de caráter nacional, mas deixar que cada Secretaria Estadual organizasse sua própria equipe, que após capacitação nacional em Brasília, se encarregaria de desenvolver uma proposta de multiplicação do trabalho, mais afim às suas próprias estratégias já em desenvolvimento. (Simões, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.139*)

A fala de Simões remete ao papel *estratégico-gerencial* atribuído às secretarias estaduais e municipais de educação pelo projeto político-estratégico do MEC: caberia a elas a implantação da reforma curricular através da difusão de um programa concebido pelo núcleo estratégico central.

Uma primeira versão da proposta dos Parâmetros em Ação para o Ensino Médio, desenvolvida pelo grupo de professores do Pedro II que esteve envolvido com a elaboração dos PCNEM, não foi aceita. A coordenação dessa versão era de Aldir Araújo Carvalho Filho:

Eu fiz a primeira versão dos Parâmetros em Ação. Deu um trabalho muito maior do que os Parâmetros!!! Eu na verdade fiquei com o papel de coordenador da área. O papel que cabia ao Avelino nos Parâmetros, coube a mim nos Parâmetros em Ação. Eu considero, particularmente, que ficou um trabalho muito mais ousado do que a versão que acabou saindo. Está muito boa a versão que saiu, mas é muito tradicional, de uma escola me parece ainda muito tradicional (...) Eu desconfio que a versão I dos Parâmetros está muito ousada e explode um pouco o mercado editorial, porque não dá subsídio para uma editora montar um livro em função dos Parâmetros. É um pouco assim: o que era esperado era que os Parâmetros em Ação, em último caso, também dessem uma pista de como as editoras vão produzir material para acompanhar essa novidade. (...) Acredito que por isso acabou não vingando, e aí se pegou uma outra equipe - isso também obedece a uma lógica política em que o “paulistério” exige seu retorno ao seu lugar de direito que havia sido tirado por esta equipe carioca... (Carvalho Filho, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.133*)

As questões relativas a um possível *lobby* editorial e a uma disputa entre paulistas e cariocas no que se refere à produção dos documentos do MEC citadas não puderam ser investigadas a fundo nesta pesquisa. Entretanto, o mais instigante nessa fala nos parece ser o movimento contrário realizado pela SEMTEC, desta vez retirando do grupo engajado com a reforma curricular do ensino médio o direito de conduzir a elaboração da proposta de implementação do material de sua autoria. Essa equipe de professores do Pedro II, contudo, foi chamada para participar da divulgação das propostas dos PCNEM em congressos nacionais e internacionais, bem como nos programas da TV Escola. Ainda que mais uma vez desenvolvendo um trabalho técnico e dotado de pouca autonomia em relação ao projeto mais amplo da reforma dirigido pelo MEC, alguns desses professores tiveram suas frustrações amenizadas participando desse trabalho de divulgação:

Acho que talvez eu não seja tão frustrada com a limitação do texto que não pode ser atualizado, mas eu participei de vários programas - eu não sei se você conhece a programação do ensino médio na TV Escola. Nessa programação do ensino médio da TV Escola, eu pude estar falando melhor como é que eu trabalharia esses conceitos a partir de determinados vídeos. Essa minha frustração foi um pouco aplacada por essa minha participação nos programas. São, se não me engano, mais de trinta programas ao todo. Acho que até é um número significativo. Não só eu mas depois disso algumas pessoas do meu departamento também, eles pediram sugestões de pessoas para participar desse processo, e aí a gente teve até um seminário em Brasília para discutir a TV Escola e o ensino médio. E aí a gente teve contato com professores de várias partes do Brasil, também. (Aguiar, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.117*)

Coordenado pela Secretaria de Educação à Distância, o programa TV Escola foi desenvolvido para “capacitar” cerca de 2 milhões de professores – na realidade para conformá-los à nova proposta educacional para a classe trabalhadora. O secretário de educação à distância de 1995 a 2002, Pedro Paulo Poppovic, apresenta algumas diretrizes do programa neste trecho de uma entrevista para o CEBRAP:

Resolvemos abarcar todas as escolas da rede pública com mais de cem alunos, com o que evitamos qualquer tipo de ingerência política e atendemos 57 mil escolas, o que representa um universo de aproximadamente 28 milhões de alunos e 1,8 milhão de professores. Como não queríamos correr o risco de fazer uma grande licitação para comprar equipamentos, decidimos distribuir os recursos para as secretarias estaduais de

educação por intermédio de convênios, e avaliamos em cerca de R\$ 1.500 o preço de um *kit* tecnológico composto de antena parabólica, receptor de satélite, videocassete, televisor e fitas de vídeo. (POPPOVIC, 2004, p.158)

Mais uma vez o papel estratégico-gerencial das instâncias estaduais de educação é explicitada. As secretarias se incumbiram de gerenciar os recursos repassados no sentido pré-estabelecido pelo MEC. Tamanho investimento esteve voltado à noção de que, nas palavras do ex-secretário de educação à distância, “é preciso treinar os professores para ensinar direito, para dar boas aulas”:

Eu diria que essa formação é o ponto de partida para tudo, pois estou definitivamente convencido de que a solução do ensino básico no país está com os professores. E para capacitá-los não há outro meio senão a educação à distância. (POPPOVIC, 2004, p.166)

Nesse sentido, os programas da série “Como Fazer?” transmitidos pela TV Escola de 1999 a 2002 se configuram em um importante veículo da nova proposta educacional para os professores das escolas públicas de todo o país.²³

O triplo foco da reforma educacional - na reforma gerencial, no aluno e no professor, tal como definidos no segundo programa de governo de FHC -, pode ser sintetizado dessa maneira: **para o MEC, as secretarias de ensino e as escolas públicas papéis definidos quanto à confecção, difusão e implementação das novas políticas educacionais; para os alunos, as competências necessárias para a vida profissional e cidadã que não interfira nos (des) caminhos previstos pelo capital mundial e local para o país para o século XXI; e para o professor, novos parâmetros de atuação pedagógica voltados à preparação para a adaptação de ciência e tecnologia e para uma cidadania pacífica e colaboradora no sentido da conservação social. A atuação da escola, prevista pelo Planejamento Político-Estratégico do MEC, deve se restringir ao papel *gerencial-operacional*. Cabe ao professor *acatar as diretrizes centrais e “com criatividade”, encontrar as melhores maneiras de operacionalizá-las.***

Algumas dissertações lidas para esta pesquisa apresentam análises bastante críticas com relação aos PCN e sua proposta de formação de uma “nova cidadania”. Entre elas, destacamos os textos de Liliam Porto Borges (2000), Marianela Rodrigues da Silva (2001c) e Anegleyce Teodoro Rodrigues (2001), que discutem o documento tendo em vista o projeto de sociedade neoliberal ao qual se filia. A partir do diálogo com esses textos, procuramos relacionar a seguir nossas reflexões às propostas dos PCN mais diretamente relacionadas à preparação do novo homem para exercer a cidadania

²³ Em conversa informal com Simões, este afirmou que a idéia destes programas seguiu o modelo da “caixa de ferramentas” criada pelo MEC do Chile a partir da reforma educacional: oferecer materiais de auxílio ao trabalho do professor.

“possível” e realizar as transformações “possíveis” nos marcos estabelecidos pela social-democracia reformada para o Brasil do século que se inicia.

CAPÍTULO 4 – PCN: PRINCIPAIS FUNDAMENTOS E PROPOSIÇÕES

O conformismo, que sempre esteve em seu elemento na social-democracia, não condiciona apenas suas táticas políticas, mas também suas idéias econômicas. É uma das causas do seu colapso posterior. Nada foi mais corruptor para a classe operária alemã que a opinião de que ela nadava com a corrente. O desenvolvimento técnico era visto como o declive da corrente, na qual ela supunha estar nadando. Daí só havia um passo para crer que o trabalho industrial, que aparecia sob os traços do progresso técnico, representava uma grande conquista política.

Walter Benjamin - Sobre o conceito de história

4.1. Competências

A nova pedagogia proposta para o Brasil do século XXI, chamada por seus autores e implementadores de “pedagogia de resultados”, vem buscando vincular o currículo ao sucesso do aluno, através de

uma abordagem prática, vinculada a trabalhos que irão preparar cidadãos para entender situações novas e para adquirir novos conhecimentos (aprender a aprender), que é, justamente, a capacidade de adaptação a novas situações numa sociedade em constante mudança. (SILVA, 2002)

A partir da implantação em caráter experimental do novo currículo de educação básica nas escolas públicas do Distrito Federal, a secretária de educação Eurides Brito Silva sintetiza alguns pressupostos centrais desta pedagogia de resultados: o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.²⁴ Os conteúdos escolares devem estar relacionados, de acordo com esta prescrição, aos

problemas concretos do aluno (problematização), permitindo a formulação de hipóteses por eles a partir de sua bagagem, capacitando-os à tomada de decisões e à argumentação para que haja ações transformadoras. (SILVA, 2002)

De acordo com os PCN, são princípios norteadores da nova pedagogia: a) a dignidade da pessoa humana, implicando o respeito aos direitos humanos, o repúdio à discriminação de qualquer tipo, o acesso a condições de vida digna e o respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; b) a igualdade de direitos, a partir da consideração do princípio da equidade, ou seja, do fato de que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada; c) a participação, vinculada à noção de cidadania ativa, isto é, a

²⁴ no artigo publicado no site do MEC em 2002 intitulado *A qualidade no Currículo*.

complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc; d) a co-responsabilidade pela vida social, implicando em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil. (BRASIL, 1997b, p.20-21)

Ora, diante desta pedagogia que contempla tantas demandas das organizações de professores e parece de fato representar os interesses dos grupos socialmente desfavorecidos, a Terceira Via brasileira nos desafia a responder: o que há de neoliberal na proposição de uma educação universalista, que prime pela dignidade da pessoa humana, pela igualdade de direitos, pelo estímulo à participação e pela co-responsabilidade pela vida social?

Definimos na primeira parte desse estudo que o capitalismo busca se estabelecer pelo consenso nas sociedades ocidentais – no sentido gramsciano do termo. Assim, o neoliberalismo busca difundir valores de uma sociabilidade que garanta a coesão social necessária à superação dos desafios colocados pela reestruturação produtiva iniciada nos anos de 1970, no sentido da conservação das relações de dominação e exploração vigentes. Estamos vivendo no Brasil um período em que cada vez mais ganha corpo e se universaliza uma certa noção de cidadania, coordenada pelo grande capital através de fundações, institutos e demais ONGs, e propagada pelos principais meios de comunicação de massa em campanhas que ecoam: “faça sua parte”. A educação das crianças e jovens para a prática de uma cidadania “possível” nos marcos capitalistas vem sendo construída no país com a reforma educacional e conta hoje com os PCN, precioso instrumento que, como procuramos demonstrar no capítulo anterior, foi construído no âmbito do aparelho central do Estado sob hegemonia neoliberal.

Como afirma Neves (2004b, p.13):

Se bem que a universalização da escola seja um importante pressuposto objetivo da emancipação da classe trabalhadora, ela pode se constituir em apenas um processo de massificação da escola se esta expansão se der dentro dos moldes pragmáticos da proposta educacional vigente.

Da mesma forma que a simples instauração de mecanismos de participação da comunidade na gestão da escola, ao invés de se constituir em instrumento de luta de classes no âmbito escolar, pode se consubstanciar em instrumento de reprodução das relações sociais capitalistas, caso não se tenha como horizonte da participação o embate de projetos de sociedade e de educação.

A partir de uma dada síntese do momento histórico correspondente à última metade do século XX, na qual as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem um “reequacionamento do papel da educação”, os PCN propõem que se construa desde as primeiras séries escolares uma nova pedagogia baseada no “aprender a aprender”, em valores, normas e atitudes mais do que em conteúdos pré-definidos, capacitando os alunos

para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997a, p.29)

No texto que compõe os PCNEM intitulado “O papel da educação na sociedade tecnológica”, sugere-se uma mudança no paradigma do capital humano quando se afirma “as novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social” tornam obsoleta uma educação voltada puramente para a “ ‘conformação’ do futuro profissional ao mundo do trabalho”, pautada na “disciplina, na obediência, no respeito restrito às regras estabelecidas” (BRASIL, 1999, p.23):

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. (...)

Nesse sentido, o desafio da educação escolar pública passa a ser - através “do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais”-, nada menos que garantir a “inclusão” das massas trabalhadoras na “sociedade tecnológica”. A abordagem neoliberal tem como pressupostos os conceitos de liberdade e individualismo, compreendendo o mercado como produtor de bem-estar social - a medida que potencializa as habilidades individuais e a competitividade. Como ressaltado na primeira parte desse estudo, o neoliberalismo atribui à educação escolar um valor superestimado na produção das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os indivíduos passam a ser responsabilizados pela sua capacidade pessoal ou não de competir e garantir os recursos para sua sobrevivência, e ao mesmo tempo, de contribuir para a diminuição dos contrastes sociais existentes. Assim, o documento afirma:

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação. (BRASIL, 1999, p.23)

De acordo com os estudos de Marise Ramos sobre a pedagogia das competências, a noção de *competência* na educação escolar brasileira aparece pela primeira vez em 1996 com a nova LDB e passa a se constituir em um dos três pilares do novo ensino médio. Os outros dois seriam o *desenvolvimento pessoal* e a *qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional* (RAMOS, 2001, p.127). A escola passa a ter como papel garantir esta tripla formação do novo homem, tanto em seu aspecto mais subjetivo quanto na sua relação com a natureza e com os outros homens, tal como propõe Tedesco:

parece necessário enfatizar a idéia de que a escola deve assumir uma parte significativa da formação nos aspetos “duros” da socialização. Isto não significa reivindicar a rigidez, a memória, a autoridade, etc., mas aceitar que sua tarefa é levar a cabo de forma consciente e sistemática, a construção das bases da personalidade das novas gerações. (TEDESCO, 2002)

Ramos discute as especificidades desta nova proposta comparando-a com a educação hegemônica no período fordista - que se prestava ao preparo cívico e à formação de uma consciência profissional. Nos dias atuais, o novo homem a trabalhar e (con)viver, de acordo com o projeto educacional capitalista para o Brasil do século XXI, deve ser formado psicologica e sócio-afetivamente de acordo com as seguintes competências:

saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender e a aprender a aprender; saber se engajar. *Portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, aquelas intensamente solicitadas.* (RAMOS, 2001, p.249-250, grifo nosso.)

Buscando difundir os princípios da reforma curricular, a Revista Nova Escola²⁵ publicou em 2002 uma matéria sobre as cinco competências essenciais a serem trabalhadas com os alunos no ensino médio, a partir dos PCN e das proposições do sociólogo suíço Phillipe Perrenoud²⁶:

- 1) dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

²⁵ Perrenoud, Morin, Coll, Nóvoa, Hernández e Toro compõem a lista de autores divulgada pela revista Nova Escola de agosto de 2002 na matéria de capa intitulada “Bem-vindo à vanguarda da educação”. Esta revista é uma publicação mensal da fundação empresarial Víctor Civita, fundação que tem como diretora executiva e editorial Guiomar Namó de Mello, membro da Câmara de Educação Básica da Câmara Nacional de Educação (CEB/CNE) nos governos Fernando Henrique e relatora do parecer emitido por esta Câmara sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (já referenciada na parte I dessa dissertação). A revista, auto-proclamada sem fins lucrativos, volta-se ao professor da educação básica e se configura em mais um instrumento de difusão da proposta educacional hegemônica.

²⁶ Partindo, em especial, da obra *Construir as Competências desde a Escola*.

- 2) construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão dos fenômenos naturais, dos processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- 3) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- 4) relacionar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- 5) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

O enfoque nas competências é proposto no sentido de garantir a adaptação dos novos homens às instáveis condições sociais e profissionais que marcam o início desse milênio. Contudo, como bem ressalta a pesquisadora Aneleyce Teodoro Rodrigues, “apesar da importância dada ao conhecimento, à ciência e tecnologia, não é esta a dimensão que irá ganhar prioridade nas propostas para o ensino básico.” (2001, p.35).

No Colégio Pedro II, de acordo com o professor Antonio Rodrigues da Silva, a nova proposta foi recebida com críticas por uma quantidade significativa de professores. De fato, vários debates foram promovidos pela associação docente do colégio após a implantação dos PCN, para discussão sobre a introdução das “competências” no currículo básico escolar²⁷:

Quando chegaram as competências - eu vou ousar falar uma coisa aqui: o Ruy Berger apareceu no Colégio Pedro II, pegou o Colégio - uma maravilha, uma jóia rara, que não é do governo, não era do governo Fernando Henrique Cardoso, é uma escola pública de 15 mil alunos, com uma comunidade que envolve 50 mil pessoas: pais, alunos e mil professores; escola com 40 % de professores com mestrado, gente fazendo doutorado; a gente discutindo o conceito de educar, de aprender, de projeto, trabalhávamos muito com projetos. Eis senão quando, de repente, não mais que de repente, pinta a nova LDB, o governo resolveu bater: Agora vai ser aplicada a nova LDB! (...) O Ruy Berger foi o grande guru, ele veio, fez mil conferências, sentou lá e disse (...): “Ou vocês aplicam as competências, trabalham por competências, ou o Colégio Pedro II vai morrer à mingua, porque o governo não vai priorizar verba para uma escola que, em última instância, não quer cumprir a lei.” Só que a lei estava sendo questionada por nós todos já - a LDB - pela sua formação ideológica e por como é que ela veio pronta com a questão das competências! Aí todos nós fomos trabalhados, a palavra é essa, no conceito de competências. Trabalhar as competências. (Silva, 2004, *entrevista para essa pesquisa - Anexo, p.149*)

Segundo Silva, a aplicação da nova proposta pelo colégio foi mais duramente combatida no ensino médio, tendo em vista sua excelência na preparação dos alunos para

²⁷ A título de exemplo, um desses debates, *Ensino por Competências: Por que? Para que?* (2001) envolveu as professoras e pesquisadoras das áreas de currículo e educação profissional Alice Ribeiro Casimiro

as melhores universidades públicas do Rio de Janeiro e a necessidade de se posicionar contra a privatização do ensino superior no país:

Ensino médio não! Eu bati o pé: “Ensino médio por competência não” - nós vamos trabalhar com meninos, que vão competir com outros para a UFF, para a UERJ, para a UFRJ, para a UNIRIO, eles vão ter que passar no vestibular, e essa escola sempre botou 60% desses meninos e dessas meninas na universidade através do seu ensino. O que a gente está discutindo aqui é a formação, é a produção do conhecimento. A gente defendeu tese de que a escola tem uma questão central que é a produção do conhecimento (...) Aí fica o filho do pobre... a empregada doméstica – vamos usar esse termo – pegando o seu salário e botando o filho na escola privada, dizendo: “Eu quero o melhor para o meu filho!” Essa farra do boi do final do governo Fernando Henrique Cardoso favoreceu o crescimento monstruoso da escola privada – no ensino superior em 80% – e no ensino médio, vendeu-se uma ideologia da predominância da qualidade da escola privada e da falência da coisa pública, daí a privatização. E a escola não está numa redoma, ela caiu nesse bojo ideológico e nós, professores, nós intelectuais, nós pesquisadores, nós estudantes entramos no roldão, ficamos feito rolha boiando na correnteza. (Silva, 2004, *entrevista para essa pesquisa – Anexo, p.153*)

Tal como reza o projeto mais amplo que visa a adaptação de tecnologia pelos países de capitalismo periférico, como discutimos no segundo capítulo dessa dissertação, os PCNEM enfatizam a formação para uma certa cidadania e uma preparação básica para o trabalho, sem nenhum destaque ao aprofundamento dos estudos acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje que lidar... (BRASIL, 1997a, p.35)

Por outro lado, em defesa da proposta oficial de ensino por competências, argumenta-se que estas não visam acabar com os conteúdos – configuram-se, ao contrário, em um novo método de trabalho dos conteúdos escolares básicos em substituição ao seu antigo tratamento tradicional descontextualizado e estanque dado pelas disciplinas escolares:

A adoção das propostas de aprendizagem por competências e por projetos visa a dotar a escola de maior coerência entre o que se espera dela e a forma como atua. O foco no desenvolvimento de competências e no trabalho cooperativo entre os alunos visa a superar enfoques fragmentários e individualizantes. As competências por sua vez viriam substituir uma aprendizagem mecânica e repetitiva baseada na memorização, que dá lugar a um processo de trabalho mais dinâmico e comprometido com o desenvolvimento da inteligência. As competências são compreendidas em sua articulação com o meio social e cultural e em sua capacidade de mobilizar conhecimentos e valores socialmente estabelecidos, de forma a permitir que o educando seja capaz de buscar e encontrar respostas a problemas significativos propostos pela escola, mais do que reproduzir comandos pré-determinados. (Simões, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.141*)

Por certo, os textos específicos das disciplinas englobadas pela área de ciências humanas e suas tecnologias buscam afirmar a necessidade de se “selecionar conteúdos”

que partam de problemáticas contemporâneas específicas e que envolvam a constituição de uma certa cidadania.²⁸ Também seria injusto afirmar que esses textos não apontam para uma consideração dos debates mais atuais acerca do conhecimento desenvolvido por cada uma dessas disciplinas, e até mesmo se considere, por exemplo, em um dos textos, “a atualidade de algumas proposições marxistas” no que se refere aos “sistemas econômicos” e ao conceito de “ideologia” (BRASIL, 1999, p.322-324). Contudo, essa abordagem não estabelece distinções entre tradições teórico-metodológicas e, no que se refere ao marxismo, desconsidera-se a atualidade de suas reflexões no que se refere à categoria trabalho, como se fosse possível separá-la das categorias anteriormente ressaltadas:

Sociologicamente, a problematização da categoria trabalho, para além do modelo marxista, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa.

A configuração desse quadro de mudanças profundas, nas relações sociais e nos valores que as informam, conferem à Sociologia um papel analítico importante, tendo em vista os resultados de suas pesquisas. E esses conhecimentos permitem que outros profissionais procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas. (BRASIL, 1999, p.318-319)

Segundo o trecho acima, uma nova ordem política, econômica e social se impõe – “naturalmente” – no mundo hoje, e é preciso encontrar “soluções” para se adaptar a ela. A categoria “trabalho” deixa de ser compreendida como relação social, limitando-se à sua dimensão mais individual, ao desenvolvimento das potencialidades de cada um para lidar com o “vulcão” do desemprego estrutural (já em erupção nos países industrializados europeus!).

Ainda que o texto remeta às noções marxistas de ideologia, entre outras, verifica-se que o capitalismo global hegemônico, tal como define Mézsáros, não é em momento algum questionado em sua essência. Nesse sentido, a crítica de Ramos é extremamente pertinente no que se refere à mudança de foco prioritário do *saber acumulado* para o *saber vivido* do aluno. A autora assinala o risco de se desconsiderar o fato de que as “concepções prévias trazidas por ele” se localizam no plano do *senso comum*, sendo, portanto,

²⁸ Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar ‘toda a história da humanidade’, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. (BRASIL, 1999, p.305)

constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou ainda, apresentando limites como modelo de compreensão e de explicitação da realidade, restritas a determinados contextos. (...)

Outro risco que, em parte, pode ser conseqüência do primeiro, é *considerar a existência de uma continuidade e de uma equivalência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico* e de ser possível passar de um para outro sem rupturas. Considere-se, ainda, como a questão a ser investigada (...) aquilo que a concepção pós-moderna admitiria, *in limine*, como a *forma adequada de compreender o mundo, qual seja, a partir das percepções subjetivas de cada um e não de metateorias às quais atribuir o caráter científico*. (RAMOS, 2001, p. 141-142, grifos nossos)

Este triplo risco decorrente da opção pelo *saber vivido* nos PCN evidencia o caráter conservador que a proposta educacional em tela pode assumir, no sentido de descaracterizar o conhecimento científico da visão de mundo que o contextualiza, alimentando a brutal força individualizante produtora das incertezas e inseguranças referenciadas por Bauman²⁹. A crítica às competências foi respondida ao longo de sua instauração da seguinte maneira:

É preciso superar o falso dilema de centrar a aprendizagem, e, portanto, o currículo, nos conhecimentos ou nas competências. *A escola deve oferecer os conhecimentos produzidos pela humanidade, no seu processo histórico, que são significativos para a inclusão de cada grupo de alunos em cada etapa de sua escolarização e de sua vida, os caminhos para ter acesso a estes conhecimentos e aos que vierem a ser produzidos e as competências para mobilizá-los e colocá-los em ação*. (BERGER FILHO, s.d., grifo nosso)

A gravidade dos riscos a que os professores correm ao adotar a pedagogia das competências, contudo, não permite que o debate seja assim desqualificado. O dilema não é falso, ao contrário, talvez seja o que mereça mais cuidado nesse processo. Gramsci já apontava, quando refletia sobre como deveria ser uma introdução ao estudo da filosofia da práxis, a necessidade básica de nos perguntarmos: “qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?” O esforço de responder a essa pergunta o leva a escrever um dos seus mais belos fragmentos:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontra elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise.” (Vol.1, 2001, p.94)

²⁹ citado na Parte I dessa dissertação.

Nos PCN, ao contrário, o conhecimento sistematizado aparece como desvinculado da história, “desideologizado”, assim como as competências a serem trabalhadas para a vida profissional e cidadã. Mesmo levando-se em conta as críticas da Terceira Via³⁰ à ideologia pós-moderna pelo seu caráter fragmentador na compreensão da realidade, o triplo risco identificado na pedagogia das competências ganha mais um elemento em seu favor se considerarmos a imposição por esse programa político do enfoque pragmático acerca das necessidades educacionais das novas gerações:

As competências abaixo descritas são consideradas indispensáveis para o nível médio de ensino e foram fixadas pela Resolução n.3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade. (BRASIL, 1999, p.289)

O “tom de quem comunica verdades” captado por Azanha em relação ao processo de formulação e escolha da linha teórico-metodológica dos PCN³¹ se impõe com o objetivo de se auto-afirmar como vanguarda salvadora dos estudantes, portadora do que há de mais avançado e ousado no atendimento às suas necessidades educacionais, atribuindo à maioria das escolas e professores a prática de um ensino de viés tradicional - responsabilizando-os em última instância pelos problemas ligados à educação escolar no país. Como ressalta Rodrigues (2001, p.147), essa argumentação

contribui com o aprofundamento do processo de alienação vivido no cotidiano da escola pelos professores, em que estes não se reconhecem mais como sujeitos sociais, políticos e históricos, como agentes e criadores da realidade em que vivem.

Rodrigues, pesquisadora dos fundamentos dos PCN e seus desdobramentos para a educação física escolar, afirma também que esse documento busca “responder às necessidades de reprodução ampliada do capital no Brasil, tendo como prioridade educacional a formação de um novo tipo de cidadão e trabalhador exigido pela sociedade globalizada” (RODRIGUES, 2001, p.7). Nesse sentido, a autora destaca

a ênfase no “aprender a viver juntos” como se fosse possível resolver os conflitos de classe e os conflitos étnicos através de uma “boa” educação. Tal pressuposto reforça a postura do conformismo social que desconsidera sobretudo, a questão dos conflitos mundiais entre capital e trabalho, a luta entre ricos e pobres, explorados e exploradores. (Idem, ibidem, p.138)

Para fundamentar essas afirmações, Rodrigues faz um levantamento do papel da Unesco na elaboração dos fundamentos adotados pelos PCN (e PCNEM), destacando as preocupações desse organismo expressas no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI com o sugestivo título: “Que tipo de educação

³⁰ programa político que delinea tal projeto educacional, como procuramos afirmar na primeira parte dessa dissertação.

necessitaremos amanhã e para que gênero de sociedade?” De acordo com suas análises, o relatório

não faz referência ao Estado e aos governantes, mas aos ‘tomadores de decisões’ de cada sociedade, e às comunidades transnacionais como centros legítimos de decisão, questionando inclusive, a idéia do Estado-Nação, tratando de forma separada a sociedade civil da sociedade política, a qual seria a responsável pela efetivação do consenso social. (RODRIGUES, 2001, p.34-35)

Esse dado vem de encontro às nossas análises sobre o papel assumido pelas empresas, através de fundações, institutos e demais ONGs, na coordenação das ações de responsabilidade social e educação para uma “nova cidadania” na direção apresentada pelos PCN (e PCNEM). Uma expressão significativa dessa preocupação de organismos ligados ao capital em definir os rumos da formação de uma *cidadania ativa* se encontra no manual “O que as empresas podem fazer pela educação”, publicado pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social³². Este documento se propõe a sensibilizar o empresariado para a responsabilidade social, justificada como um bom negócio para as empresas e para as comunidades, mas acima de tudo como uma nova forma de pensar, sentir e agir que deve ser incorporada e difundida por essas empresas, tendo em vista a busca do consenso do conjunto da sociedade brasileira para o projeto neoliberal de sociabilidade:

Uma ação social efetiva não deve pretender apenas incrementar a imagem corporativa. Hoje em dia, o significado da atuação social das empresas passa pelo papel (e pelo peso) do setor empresarial na redefinição dos paradigmas de desenvolvimento socioeconômico. Trata-se da gestação de um novo pacto social que requer a co-participação do Estado, das empresas e da sociedade civil. (1999, p.33)

Neste manual voltado ao fomento da responsabilidade social empresarial na área de educação, a produção de materiais didáticos é um dos focos de ação sugeridos a empresas

³¹ Citado no capítulo 3 dessa dissertação.

³² O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social é uma instituição sem fins lucrativos - sediada em São Paulo e composta atualmente por 808 empresas, das quais 38,5% são de grande porte -, voltado ao estímulo aos valores e formas de atuação empresarial, no sentido de promover o protagonismo da classe burguesa na condução do programa da Terceira Via no Brasil. (In. <http://www.ethos.org.br>). Os títulos dos manuais fornecidos pelo Instituto demonstram a abrangência de temas com os quais pretendem estimular o envolvimento empresarial no país: “Como as Empresas Podem Apoiar e Participar do Combate à Fome”; “Como as Empresas Podem (e Devem) Valorizar a Diversidade”; “Como as Empresas Podem Implementar Programas de Voluntariado”; “Como as Empresas Podem Investir na Saúde da Mulher”; “Como as Empresas Podem Participar de Programas de Segurança Alimentar com a Mobilização dos Funcionários”; “Práticas Empresariais de Responsabilidade Social” ; “O Que as Empresas Podem Fazer pela Criança e pelo Adolescente”; “O Que as Empresas Podem Fazer pela Educação”; “O Que as Empresas Podem Fazer pela Erradicação da Pobreza”; “O Que as Empresas Podem Fazer pela Inclusão das Pessoas com Deficiência”; “O Que as Empresas Podem Fazer pela Reabilitação do Preso”; “Segurança Alimentar: a Contribuição das Entidades Empresariais”; “Segurança Alimentar e Nutricional”; “A Contribuição das Empresas para a Sustentabilidade das Iniciativas Locais”; “Segurança Alimentar: a Contribuição das Universidades”.

que desejam colaborar com a escola pública no país (pp.52-53)³³. Nessa mesma direção, o Projeto Cuidar do Instituto Souza Cruz e o Programa de Educação Afetivo-Sexual da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira³⁴ assumem a tarefa de implementação dos temas transversais nas escolas da rede pública, fornecendo gratuitamente materiais didáticos próprios ancorados nos princípios gerais delimitados nos PCN.

Verificamos assim que os PCN se configuram numa importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras.

Diante dessa nova proposta educacional, como afirma Ramos (2001, p.135),

diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sócio-coletivos emancipadores.

Procuramos a seguir discutir os textos que compõem os PCN que abordam mais claramente o “enfoque social do processo de ensino-aprendizagem”, ou a proposta de preparação escolar para o exercício da cidadania adequada ao projeto societário estabelecido pela Terceira Via no Brasil a partir de meados dos anos 1990.

4.2. Temas Transversais, interdisciplinaridade e contextualização

Ao longo dessa dissertação, procuramos investigar o modelo de sociabilidade proposto pela Terceira Via no Brasil a partir de meados dos anos 1990 através da reforma curricular, difusora de noções de democracia, cidadania e participação adequadas a esse modelo. Nesse sentido, o trabalho proposto pelos PCN com os temas transversais nos ajuda a delimitar com maior precisão essas noções, por se voltarem ao ensino-aprendizagem das questões ligadas à ética, à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, à orientação sexual e ao trabalho e consumo.³⁵

³³ Formas de estímulo à educação dentro da própria empresa são também discutidas no Manual, como o combate ao analfabetismo e o estímulo à matrícula dos filhos dos funcionários; o estímulo à participação dos funcionários na escola dos filhos; a formação profissional; e o fomento às atividades culturais e esportivas voltadas para os funcionários (1999, p.22).

³⁴ Sobre o *Programa Afetivo-Sexual* desenvolvido por esta empresa para a escola pública no estado de Minas Gerais ver a dissertação de Adriane Silva Tomaz (2000).

³⁵ Esses temas são definidos para o ensino fundamental, sendo que o tema “trabalho e consumo” aparece apenas nos PCN do terceiro e quarto ciclos desse nível de ensino. Sugere-se também o desenvolvimento de temas locais a partir da mesma metodologia proposta para o trabalho com os temas pré-estabelecidos.

Fernando Becker, ao redigir seu parecer sobre os PCN, tece uma consideração favorável à proposta dos temas transversais, compreendendo-os como uma busca de superação da divisão tradicional feita pela escola entre ética e conhecimento. **De fato, valores e posturas se entrelaçam aos conteúdos disciplinares na proposta deste documento, mas a pergunta que fazemos é: em que direção esses valores se apresentam? Captamos a importância de diversos organismos internacionais, em especial a Unesco e o Banco Mundial, na definição desses valores pelos quais se pautou o MEC na elaboração e difusão dos PCN para as escolas públicas brasileiras.** Afinados ao modelo de participação hegemônico, os temas transversais são apresentados pelos PCN para o Ensino Fundamental como elemento de integração entre as diversas disciplinas, tendo em vista o desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma compreensão “mais integrada” das questões relativas a esses temas:

A inclusão de tais conteúdos permite (...) tomar a prática como objeto de aprendizagem, o que contribui com o desenvolvimento da potencialidade e da competência dos alunos, condições necessárias à participação ativa, propositiva e transformadora, como requer a concepção de cidadania em que se baseiam estes Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1997b, p.36-37)

Vimos anteriormente que, de acordo com os PCN, as competências se configuram numa série de prerrogativas individuais que os alunos terão de desenvolver para exercer suas futuras atividades profissionais e sociais na chamada “sociedade tecnológica”. Nessa proposta, a concepção teórico-metodológica pautada na psicologia genética tem papel fundamental na medida em que aponta para o acompanhamento dos avanços cognitivos de cada aluno no desenvolvimento das tais competências. Vimos também que, na reestruturação curricular, os saberes ligados às experiências pessoais de cada um são considerados pontos de partida para a aprendizagem:

A idéia básica da construção de estruturas mentais na apropriação pela mente humana dos conhecimentos e da constituição mesmo de conhecimentos pela relação de interação com o meio humano, social e natural, que geravam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais e de reutilizar estes elementos de forma criativa em novas situações, foi o princípio básico para a construção deste conceito [de competência] por nós. (BERGER FILHO, s.d.)

Nesse sentido, os temas transversais vão dar maior coerência a essa proposta por entrelaçarem a nova noção de cidadania ao senso comum trazido pelas experiências individuais dos alunos, elevando-o no sentido da construção de uma nova subjetividade voltada à “colaboração”, nos termos do Banco Mundial, na execução de políticas e projetos sociais focalizados.

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se

vêm confrontados no seu dia-a-dia. (...) A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (BRASIL, 1997a, p.45)

Sinteticamente, os conteúdos desses temas são assim delineados: para o estudo da ética são propostos quatro blocos de conteúdo, com vistas a desenvolver a autonomia moral do aluno - respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. Esse é o tema central da proposta de transversalidade e embasa os principais fundamentos da nova cidadania para o Brasil do século XXI, aliando à cidadania formal a abertura de canais de diálogo para a condução das questões sociais e o estímulo à solidariedade na garantia da coesão social, numa sociedade marcada, no entanto, por brutais diferenças de classe:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se portanto de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde. (BRASIL, 1997b, p.25)

Nessa direção, a pluralidade cultural, relacionada ao propósito de superação da discriminação de todo tipo, deve ser aprendida através do estudo da *riqueza de nossas diversidades*:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1997a, p.27)

Esse “pluralismo” que chega aos PCN como um tema transversal, propagado pelos grupos capitalistas hegemônicos mundiais, evidencia a diversidade e a diferença, mas, seguindo o procedimento geral do documento, desfoca a possibilidade de percebê-las num conjunto, numa lógica de processo, numa estrutura unificadora. A consequência dessa redução do pluralismo à mera contingência é, em última instância, como advertia Wood (2003, p.225)³⁶, afastar a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de emancipação humana.

Da mesma forma, o meio ambiente é apresentado como espaço de relações sociais, econômicas e culturais, concebido como bem comum – como Terra-Pátria nos termos propostos por Morin - e deve se tornar parte importante das preocupações das novas gerações, a partir de uma formação escolar que estimule a reflexão sobre “como devem ser essas relações socioeconômicas e ambientais, para se tomar decisões adequadas a

³⁶ Autora citada no segundo capítulo dessa dissertação.

cada passo, na direção das metas desejadas [indistintamente] *por todos*: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental.” (BRASIL, 1997b, p.28, grifo nosso).

Quanto à orientação sexual, propõe-se “três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”:

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens. (Idem, ibidem, p.28)

Analisando as proposições acerca do tema ligado à sexualidade, Luciana Gandelman (2003) verifica que o conceito de “gênero” construído no documento também não inclui a noção de conflito nem as dimensões histórica e política que a envolvem, limitando-se ao desenvolvimento biológico do indivíduo.

Do mesmo modo, a saúde como tema do currículo se relaciona ao “autocuidado” e à noção de “saúde como direito e responsabilidade pessoal e social”, preparando os alunos para atividades que exigirão seu “protagonismo” na difusão de noções básicas relacionadas à higiene e à prevenção de doenças.

A escola cumpre papel destacado na formação dos cidadãos para uma vida saudável, na medida em que o grau de escolaridade em si tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Mas a explicitação da educação para a Saúde como tema do currículo eleva a escola ao papel de formadora de protagonistas — e não pacientes — capazes de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. Portanto, a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social. (BRASIL, 1997b, p.28)

Finalmente, incluído entre os temas transversais para a 5^a à 8^a série do ensino fundamental, o tema trabalho e consumo, não fazendo distinção entre essas duas esferas, evidencia a proposta de formação de valores voltados à hegemonia capitalista:

Na discussão sobre a relação entre escola e trabalho o que se afirma é que garantir aos alunos sólida formação cultural, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de cooperação, solidariedade e justiça contribui significativamente tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho e do consumo, das possibilidades de transformação. (BRASIL, 1997c, p.344)

Para esse tema, os PCN propõem em linhas gerais que os professores trabalhem com seus alunos a noção de que “um direito básico do cidadão é ter acesso ao mercado de

consumo, aos produtos ou serviços que são oferecidos” (BRASIL, 1997c, p.352), e a luta pela cidadania passa pela reivindicação ao direito ao consumo. O cidadão-consumidor deve ter garantidos os direitos, entre outros, de escolher produtos e serviços; a “serviços essenciais de saúde, educação [e] previdência social” (BRASIL, 1997c, p.382); de defesa contra a publicidade enganosa; a um ambiente de trabalho adequado e protegido de acordo com as normas legais sobre segurança no trabalho.

Assim, questões antes restritas ao âmbito da vida privada ou individuais ganham dimensões sociais, como a questão do desperdício, do consumo de bens descartáveis, do uso de materiais não recicláveis, até a decisão de usar ou não um automóvel. Os cidadãos, porém, ainda desconhecem sua força como consumidores, sua condição de sujeito nas relações de consumo, seus direitos e sua capacidade para intervir nessas relações. (BRASIL, 1997c, p.353)

O Código de Defesa do Consumidor é apresentado pelo documento como um grande passo na direção das conquistas dos trabalhadores. O texto afirma que, nessa luta pela implantação do código, “importantes setores empresariais se manifestaram de forma contrária”, mas sua implantação vitoriosa

reflete a progressiva consciência da importância e da força do consumidor, não mais objeto passivo a ser manipulado pela propaganda e pelo poder econômico, mas sujeito capaz de pesquisar, escolher e recusar. (BRASIL, 1997c, p.404)

Este cidadão-consumidor a ser formado pela escola será também o novo trabalhador que cada vez mais irá exercer atividades denominadas pelos PCN como: “trabalho cooperado”, “formas de economia solidária”, “uso de novas tecnologias alternativas na produção agrícola” e “novas ocupações e profissões”. (BRASIL, 1997c, p.384) Nesse sentido, como forma de contato dos alunos com essas alternativas de trabalho, uma nova relação entre escola e agências governamentais e não-governamentais é estimulada pelo documento:

Propõe-se localizar, na região, agências privadas, públicas ou comunitárias de formação profissional, para conhecer os cursos existentes, as condições de acesso, a duração, a qualificação e oportunidades que oferecem. (BRASIL, 1997c, p.384)

A “parceria” entre a escola e as fundações e demais ONGs que trabalham com esses temas é um estímulo constante no documento. De acordo com os PCN, o trabalho com os temas transversais deve integrar a escola com a comunidade e com outras instituições, de modo a tornar mais dinâmico e significativo o contato dos educandos com as problemáticas sociais. (BRASIL, 1997b, p.38)³⁷

³⁷ “É importante verificar a existência de agências governamentais e não-governamentais que trabalham com saúde e preservação, conservação, recuperação e reabilitação ambientais na localidade para desenvolver projetos com a escola.” (BRASIL, 1997c, p.387)

Para o trabalho com todos esses temas, o documento sugere discussões a partir de jornais, revistas, livros, fotos, propaganda ou programas de TV, analisando-os criticamente com os alunos, “contrapondo-os a outras possibilidades e contextualizando-os histórica, cultural e socialmente” (BRASIL, 1997b, p.36) Essa contextualização é limitada, entretanto, pela própria visão de mundo que permeia a proposta e norteia a concepção de cidadania nos PCN, restringindo-a ao seu aspecto mais individualizante. Os exemplos de como se trabalhar com os temas transversais não contemplam as múltiplas determinações históricas, sociais e culturais, ao contrário, pautam-se num “Como fazer?” visando a promoção dos valores da conservação das relações sociais vigentes e a amenização dos danos por elas provocados:

A aprendizagem de valores e atitudes é pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes. Conhecer os problemas ambientais e saber de suas conseqüências desastrosas para a vida humana é importante para promover uma atitude de cuidado e atenção a essas questões, valorizar ações preservacionistas e aquelas que proponham a sustentabilidade como princípio para a construção de normas que regulamentem as intervenções econômicas. Para cuidar de sua saúde, uma pessoa que não tenha saneamento básico onde mora precisa saber que esse é um direito seu para poder reivindicá-lo. (BRASIL, 1997b, p.33)

Muitos professores vêm buscando formas de adaptar seu trabalho, a partir dos PCN, a essa formação para uma “cidadania possível”. Aguiar, autora do texto de sociologia dos PCNEM e também professora do ensino fundamental, relata como incorpora nas suas práticas com os alunos de 5^a série essa diretriz construída a partir dos Temas Transversais:

Essa é uma preocupação grande nossa: como é que a gente trabalha com outros valores. Hoje por exemplo na quinta série, a gente está trabalhando com a questão da reciclagem, da reutilização de materiais, e na cabeça de um aluno de quinta série - “O que isso tem a ver com cidadania? O que isso tem a ver com sociologia ou sociedade?” porque para eles as coisas são muito fechadas. A nossa idéia é fazer com que ele entenda que a postura dele no cotidiano - não estar gastando muita água ao escovar o dente ou, por exemplo, não estar produzindo muito lixo - que isso é uma atitude cidadã, que ser cidadão não é só pagar o imposto, tem uma dimensão muito maior, tem a ver com essas práticas cotidianas. (Aguiar, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.114*)

A contradição da proposta de interação entre os conteúdos escolares e as questões cotidianas que envolvem os educandos é o fato de que não se baseia na abordagem das diferentes concepções sobre como se produzem os problemas ligados às temáticas transversais, criando “limitações para a análise das condições sociais em que os indivíduos vivem e interagem.” (SILVA, 2001c, p.20)

Nos PCNEM, embora não apareça a proposta de trabalho a partir de temas transversais específicos, as proposições relativas à interdisciplinaridade e à contextualização apresentam objetivos semelhantes aos da transversalidade para o ensino

fundamental. Avelino Romero Simões, ao ser questionado sobre essas diferenças entre os PCN para o Ensino Fundamental e os PCNEM nas abordagens dos temas transversais e da interdisciplinaridade, afirma:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não incorporam a proposta de temas pré-estabelecidos e obrigatórios, optando por fixar os princípios da interdisciplinaridade e contextualização como eixos integradores do currículo, obrigatórios mas flexíveis. Entendeu-se que a maior complexidade e diversidade do ensino médio e também o nível de desenvolvimento dos alunos favorecia a não fixação de temas ou de contextos, deixando-se a cargo dos sistemas de ensino e principalmente das escolas a escolha de contextos significativos para o trabalho integrado. (Simões, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.139*)

Os PCNEM propõem que o currículo seja pensado de modo interdisciplinar, visando uma educação “complexa”, nos termos expressos por Morin - ainda que, contraditoriamente, seu processo de formulação não tenha envolvido a interdisciplinaridade, tal como demonstramos no capítulo anterior dessa dissertação.

É necessário ensinar que não é suficiente reduzir a um só a complexidade dos problemas importantes do planeta, como a demografia, ou a escassez de alimentos, ou a bomba atômica, ou a ecologia. Os problemas estão todos amarrados uns aos outros. (...) Cabe ao ser humano desenvolver, ao mesmo tempo, a ética e a autonomia pessoal (as nossas responsabilidades pessoais), além de desenvolver a participação social (as responsabilidades sociais), ou seja, a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum. (MORIN, 2001, p.11)

De acordo com o documento do MEC, contextualização significa aproximar os conteúdos e as questões mais amplas que o envolvem e justificam sua presença no currículo escolar. De acordo com Carvalho Filho, contextualizar

não é exemplificar, mas é fazer o *link*, fazer a ponte entre o conceito e o problema. Porque, na verdade, a gente usa conhecimento para resolver problemas. Então: que problemas você resolve com aquele conceito? Ou você constrói conceitos com aquela idéia grega de ciência? Os gregos achavam que a verdade é só para ser vista, e ser admirada, contemplada, e não se faz nada com isso, a verdadeira sabedoria é contemplar a verdade. Nós estamos no século XXI, não é! Não tem sentido essa concepção de conhecimento. (2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.128*)

Assim, num currículo interdisciplinar e contextualizado, cada disciplina deve passar a compor um enfoque específico de análise dos mesmos problemas, seguindo o propósito de formação de cada aluno enquanto indivíduo e membro da “sociedade planetária”. Os exemplos do desenvolvimento de uma “ética do ser humano”, de acordo com o projeto de sociabilidade que guiou a reforma da educação no Brasil, são destacados por Morin:

as associações não-governamentais, como os Médicos Sem Fronteiras, o Greenpeace, a Aliança pelo Mundo Solidário e tantas outras que trabalham acima de entidades religiosas, políticas ou de Estados nacionais, assistindo aos países ou às nações que estão sendo ameaçadas ou em graves conflitos. Devemos conscientizar a todos sobre essas causas tão importantes, pois estamos falando do destino da humanidade. (2001, p.11-12)

Esses elementos apontam para um aprofundamento da proposta de formação para a cidadania presente nos Temas Transversais na definição de interdisciplinaridade e contextualização nos PCNEM.

Silva (2001c), outra pesquisadora do documento, enfoca especialmente os Temas Transversais em seu estudo, captando nestes uma “visão universalista de identidade entre os processos escolares e os sociais”. Segundo a autora, essa sobreposição escola-sociedade implica em “uma responsabilidade para a escola, no sentido de promover ações, que, por si só, e, naturalmente, contribuiriam para a mudança desejada no universo da sociedade.” (Silva, 2001c, p. 152) Talvez a maior contradição dessa proposta do MEC seja realmente dotar as escolas de responsabilidades imensas quanto à formação de uma nova cidadania e, ao mesmo tempo, negá-las à participação no processo de elaboração da concepção de cidadania a guiar seus projetos pedagógicos.

Entendemos assim que os valores ligados à participação difundidos por esses textos se adequam perfeitamente aos propósitos mais amplos do capital internacional, tal como podemos perceber nesse trecho escrito pelo presidente do Banco Mundial:

Participação realmente é importante – não apenas como instrumento para melhorar a eficácia do desenvolvimento como temos apreendido a partir de estudos recentes, mas também como o fator-chave para garantir a sustentabilidade e alavancagem a longo prazo. Nunca devemos nos esquecer que cabe ao governo e aos povos decidirem quais devem ser as prioridades. Nunca devemos nos esquecer que não podemos e não devemos impor o desenvolvimento ‘por decreto’, vindo de cima ou vindo de fora. (WOLFENSOHN, 1998, p.10 *apud* GARRISON, 2000, p.59)

O cidadão ativo, participativo, a ser formado pelas escolas públicas brasileiras de acordo com os PCN, deve ter consciência política dos problemas que o envolvem e buscar formas de superá-los. Essa consciência, contudo, é direcionada para se manter nos níveis mais elementares, tal como define Gramsci ao analisar a relação das forças políticas ou o grau de homogeneidade, autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais nas sociedades urbano-industriais capitalistas (Vol.3, 2002, pp.40-43). Para o autor italiano, esses graus de consciência política coletiva podem ser definidos como: a) o momento econômico-corporativo, quando não se considera os interesses dos grupos sociais existentes; b) um segundo momento, quando há solidariedade de interesses entre os membros do grupo social mas ainda no campo meramente econômico, e reivindica-se perante o Estado igualdade político-jurídica com os grupos dominantes; c) o momento ético-político, quando as ideologias transformam-se em partido, ou seja, assumem uma unidade intelectual e moral. Este último corresponde ao momento da hegemonia de um grupo fundamental sobre vários grupos subordinados.

A noção de participação se apresenta para os três níveis, mas é nesse último, o momento ético-político, que o conteúdo dessa participação é definido. Assim, vemos que o modelo de homem para o projeto de sociabilidade neoliberal para o século XXI na América Latina vem se definindo a partir das diretrizes dos aparelhos privados de hegemonia do capital na região. Com relação ao BM,

A fim de melhor coordenar a sua estratégia interna em termos da sociedade civil na região, o Banco criou o Comitê para a Sociedade Civil na América Latina, presidido pelo vice-presidente e composto por representantes dos programas dos sete departamentos de países e das quatro redes setoriais da região. (...) Em termos de novos compromissos de colaboração, o Banco e as OSCs [Organizações da Sociedade Civil] chegaram a um acordo sobre as seguintes iniciativas: (1) o Banco iria iniciar um processo de consulta regional sobre o WDR 2000-2001 [Relatório do Desenvolvimento Mundial (*World Development Report*)] voltado às questões da pobreza, iniquidade e vulnerabilidade; (2) o Banco iria realizar CASs participativos [Estratégias de Assistência para o País (*Country Assistance Strategy*)] em dois ou três países; e (3) o Banco iria preencher os cinco postos vagos para especialistas em sociedade civil e desenvolvimento social nos escritórios do Banco Mundial no país. (GARRISON, 2000, p.66)

Nesse sentido, o BM em conjunto com essas organizações presentes nos países latino-americanos, processam as informações sobre as iniciativas necessárias à definição de políticas públicas que não ponham em risco o projeto de sociabilidade por ele propagado. Ao mesmo tempo, como esse modelo não pode ser “imposto”, fomenta-se a participação de “todos” na execução das diretrizes estabelecidas. É essencial a preparação subjetiva para esse tipo de participação, e a escola pública será um dos mais importantes veículos dessa educação para a “colaboração” na América Latina no século XXI.

NOTAS CONCLUSIVAS

São Paulo, 11 de julho de 1979

Mãe,

Não há uma só pessoa hoje no Brasil que não vá dormir se sentindo culpada. Mesmo não tendo fogão a gás nem isqueiro. Faz tempo que eles vêm insinuando que a gente desperdiça: não passe dos 80, poupe, sabendo usar-não-vai-faltar. Não foram poucas as vezes que nos deram carão e ameaçaram que, se não aprendêssemos a economizar eles iam ter que tomar providências enérgicas.

(...)

EPA!!

Nem vem! Nós, o povo, não somos culpados de porcaria nenhuma! Quem foi que decidiu entregar o Brasil à sanha da indústria multinacional do automóvel e do plástico? Hein? Quem foi que resolveu chamar de milagre esta bebedeira de petróleo e que não quis repartir o bolo gordo?

(...)

Aqui, ó!

Não faço racionamento nenhum! Acostumei. Se vierem tomar meus chicletes, vão levar bico na canela e tapão no pé do ouvido! E olha aí, povão! O governo tá sem combustível! Vamo empurrar!

A bênção do seu tunebão,

Henfil (Cartas da Mãe)

Muitas das questões que sacudiam Henfil diante da máquina de escrever não existem da mesma maneira hoje, com o fim do regime militar e do autoritarismo explícito, da censura explícita, do reacionarismo estampado na bandeira do Brasil. Também o hábito de se transferir para o “povão” a responsabilidade de aplacar as mazelas nacionais, embora não tenha mudado substancialmente, ganhou novos elementos com a chegada da Terceira Via no país: uma nova cidadania passa a ser criada pelo projeto capitalista para o século XXI, e deve incorporar uma consciência sócio-ambiental planetária, uma ética voltada ao desenvolvimento do pluralismo cultural, uma postura de trabalho e consumo flexível e disposta à negociação, uma noção de saúde e sexualidade que multiplique as informações disponíveis sobre o auto-cuidado...

O “cidadão” se torna surpreendentemente responsável pelos destinos do planeta, ainda que – mero detalhe – não seja convidado a participar das decisões econômicas e políticas controladas pelos grupos hegemônicos nacionais e internacionais.

Nesta carta à mãe, Henfil se sentia de início culpado pela crise do petróleo, principalmente devido à bronca do governo em rede nacional de TV, mas logo emite um “epa!” a partir de quando se dá conta de que não foi o povo que definiu as políticas ou o projeto instituído à época. Daí não economizar gás passa a ser uma postura fundamental

na desmontagem dessa argumentação que o culpabiliza pelo problema. Ousamos fazer um paralelo entre essas idéias e o que possa levantar discussões sobre o projeto da Terceira Via adotado nos PCN: gritar “epa!” para a avalanche de estímulos às competências e aos temas transversais nas práticas escolares, exigir discussão não só sobre como aplicá-los, mas sobretudo acerca de seus princípios norteadores e a conveniência ou não deles para o projeto desenvolvido pela escola.

Antes de pôr fim a esse texto, gostaríamos de comentar uma das maiores dificuldades encontradas em seu processo de elaboração. Fazer crítica ao projeto de educação inscrito nos PCN tendo por base os depoimentos orais de alguns de seus elaboradores, pessoas extremamente educadas, inteligentes e sensíveis aos problemas educacionais e sociais brasileiros. Esses que foram meus entrevistados talvez tenham encampado as propostas da reforma educacional justamente com a intenção de imprimir-lhe através de seus textos uma noção de cidadania definida como “sensibilidade ao outro e um profundo respeito pelas dificuldades humanas, pela injustiça, pela opressão, pela miséria, pela crueldade”, bem como a noção de que é preciso “lutar fervorosamente para mudar isso” (Carvalho Filho, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.132*). Podemos supor também que esses técnicos tenham sido escolhidos justamente por se adequarem à concepção de mundo da proposta. Seus esforços, contudo, não poderiam alterar os fundamentos dos Parâmetros, dado que esses foram elaborados pelo núcleo estratégico do MEC, como procuramos demonstrar no capítulo 3 dessa dissertação. Além disso, os valores da reforma foram trabalhados com esses autores técnicos de modo a conformar seus textos aos propósitos mais amplos da educação do novo homem para a “cidadania possível”.

Ainda, uma reflexão que merece ser creditada foi apresentada pelo entrevistado crítico aos PCN Antonio Rodrigues da Silva, por traduzir a gravidade do que pode vir a se tornar (se é que já não está se tornando) uma reação ainda mais conservadora de repúdio ao modelo de cidadania difundido pela Terceira Via no Brasil nos dias atuais:

[Na proposta de cidadania presente nos PCN] Você preserva a sua concepção de classe. Você não mexe na verticalidade de sua formação enquanto classe social. E essa solidariedade tem os seus limites. Você trabalha com isso aí para que essa mesma sociedade abrangente, marginal, paralela, não venha de encontro aos seus valores, seus princípios. Você faz isso como forma de preservação. Na realidade é uma solidariedade conservadora (...) chega um ponto de você ver a violência em São Paulo, o mata-mendigo em São Paulo, a base de picareta, de marreta na cabeça das pessoas, e você não sabe se é polícia, se são skin-heads, se é uma nova direita - nem se pode falar numa nova direita... mas é um reacionarismo que está introjetado na nossa sociedade, que se expressa em convulsão, em soluços. Esse é um solução da classe dominante perversa, de direita, que vê ameaça nos mendigos, ameaça aos seus bens, é o nojo, aquilo ali é a excrescência da nossa sociedade que ele precisa eliminar, então ele vem de primeira e mata aquilo ali e resolve. (Silva, 2004, *entrevista para esta pesquisa – Anexo, p.156*)

A questão que se sobressai a partir das análises acerca do projeto da Terceira Via, de sua inserção hegemônica no Brasil dos anos 1990 e nos PCN é: **queremos uma educação para qual cidadania?** Uma cidadania pacífica e conciliadora, que humanize por si só o capitalismo, como propõe Edgar Morin? Esta concepção soa idealista, a-histórica e pouco atenta ao complexo de mudanças estruturais para que ela se concretize. A superação do capitalismo como processo certamente implica em uma reforma intelectual e moral e na construção de um projeto soberano nacional-popular, mas de modo algum prescinde da necessária mudança nas relações de exploração e dominação vigentes. Ao contrário, a democracia subjacente aos PCN deve ser constituída por uma cidadania colaboradora, participativa num nível restrito e condescendente com a hegemonia capitalista que ganha dimensões globais. O intelectual urbano de novo tipo, formado pelo Estado educador sob hegemonia neoliberal de acordo com a pedagogia das competências e da colaboração, não será preparado para, a partir do senso comum, avançar em direção ao saber filosófico; inversamente, um novo senso comum se instala nos limites do “possível” dentro do modelo societário vigente, e toda ação transformadora se dá a partir dos níveis elementares de consciência individual e coletiva.

Embora o termo “escola unitária” seja utilizado na reforma do ensino médio, o modelo adotado pelo MEC nas gestões FHC nada têm em comum com as formulações de Gramsci, que propunha uma formação da classe trabalhadora voltada para a condução dos processos sociais, para a definição – e não a mera execução – das diretrizes políticas para a transformação social.

Neste estudo, o levantamento de informações sobre o processo de formulação dos PCN foi apenas iniciado. Há ainda muito a ser pesquisado sobre a questão, como as relações entre a cidadania neoliberal aqui delimitada e as teorias sobre “mudar o mundo sem tomar o poder”, tal como propõe o irlandês John Holloway³⁸, professor do Instituto de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade Autônoma de Puebla, no México, à luz das análises gramscianas sobre os conceitos de sociedade regulada e revolução processual. Ainda, reflexões de caráter filosófico-político sobre a formação de uma subjetividade voltada à aceitação dos paradigmas propostos pelo modelo capitalista para o século XXI, a partir do debate com o economista e educador brasileiro Marcos Arruda

³⁸ Publicado no Brasil pela Viramundo em 2003, com esse mesmo título.

acerca da “cidadania planetária”³⁹, também se apresentam como possibilidade de aprofundamento desse trabalho que chega a seu termo.

Esperamos ter cumprido com o objetivo central de apresentar uma sistematização das principais discussões sobre os PCN e a formação dos valores para a cidadania neoliberal, e assim contribuir para o debate sobre as implicações de sua incorporação pelas escolas públicas brasileiras. Esperamos ainda que, no atual contexto brasileiro correspondente ao segundo ano de governo Lula, esse estudo possibilite o desenvolvimento de reflexões necessárias sobre as diretrizes neoliberais de (con)formação do novo homem latino-americano para um papel subsidiário no cenário internacional no que se refere à produção do conhecimento científico-tecnológico, tendo como foco agora o ensino universitário.

³⁹ Refiro-me à obra “Humanizar o infra-humano – a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária”. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMADO, Janaína. “O Grande Mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral” São Paulo: Revista História, 1995, p.1-18.
- ARANTES, Paulo Eduardo. “Esquerda e direita no espelho das ONGs”. Cadernos ABONG, n.27, s.d..
- AUGUSTO, Maria Alice Pereira. A ética como tema transversal: um estudo sobre valores democráticos na escola. São Paulo: [s.n.], 2001. (Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo – Educação)
- AZANHA, José Mário Pires. “Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola” – texto extraído de <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm> (8/08/2002)
- AZEVEDO, Janete M Lins de. Educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BANCO MUNDIAL. A relação do Banco Mundial com a sociedade civil no Brasil - percepções e perspectivas. Texto preparado com exclusividade pelo PÓLIS – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Junho, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. “Currículo por Competências” – texto extraído de www.mec.gov.br/semtec/ensmed (16/08/2001)
- BLAIR, Tony e SCHROEDER, Gerhard. Europa: A terceira via / O novo centro. Labour Party britânico, 17/06/1999.
- BORGES, Liliam Faria Porto. O sujeito histórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma cidadania possível? Campinas, SP: [s.n.], 2000. (Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Educação)
- BRASIL, Ministério da Educação. Planejamento Político-Estratégico – MEC 1995-1998.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: trabalho e consumo / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. CEB-Par. 3/97, aprovado em 12/3/97 (Proc. 23001.000102/97-16), 1997d.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parecer n. 15 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, MEC/SEMTEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do aparelho de Estado e a Constituição Brasileira. Brasília: MARE/ENAP, 1995.
- _____. Reconstruindo um novo Estado na América Latina. Brasília, ENAP, 1998. (col. Texto para discussão nº 24)
- _____. “Uma resposta estratégica aos desafios do capitalismo global e da democracia”. In. Balanço da Reforma do Estado no Brasil: a nova gestão pública. Brasília: MP, SEGES, 2002.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Mãos à Obra – proposta de governo. Brasília: s. ed., 1994.
- _____. Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos – proposta de governo. Brasília: s. ed., 1998.
- CARNOY, Martin. Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.
- CASTRO, Cláudio Moura e CARNOY, Martin. (Org.) Como anda a reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro: FGV, 1997.

- CHAUÍ, Marilena. Brasil – mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (coleção História do povo brasileiro)
- _____. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci – um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. Contra a corrente. Ensaio sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. Cultura e sociedade no Brasil: ensaio sobre idéias e formas. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- _____. El concepto de sociedad civil en Gramsci y la lucha ideológica en el Brasil de Hoy. In. KANOUSI, Dora (ed.) Gramsci en America – II Conferencia Internacional de Estudios Gramscianos. Puebla, Mexico: BUAP – Plaza y Valdés, 2000, p.17-46.
- DANIGNO, Evelina. (org.) Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DE TOMASI, L.; WARDE, M.J. e HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
- DRAIBE, Sônia Miriam. O redirecionamento das políticas sociais segundo a perspectiva neoliberal. Revista USP – dossiê Liberalismo/Neoliberalismo, n.17, mar./abr./mai., 1993.
- DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia: polêmicas, confrontos e direcionamentos. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. (Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Escola de Serviço Social)
- EAGLETON, Terry. Ideologia: uma introdução. São Paulo: Ed. Unesp: Boitempo, 1997.
- Educação & Realidade - jan./ jun. 1996 (Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais)
- Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES nº 70, 2000a. (Dossiê Ensino Médio)
- _____. revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES nº 73, 2000b. (Dossiê Políticas curriculares e decisões epistemológicas)
- El Estado en un mundo en transformación: informe sobre el desarrollo mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1997.
- ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FÁVERO, Maria Mônica Maranhães. Parâmetros Curriculares Nacionais: autonomia ou autocracia nas práticas educativas das escolas estaduais de Juiz de Fora/Minas

- Gerais?. Petrópolis, RJ: [s.n.], 2001. (Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Petrópolis – Educação)
- FEIO, Cidália de Almeida. OS Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas de uma Secretaria Municipal de Educação na construção do currículo de uma escola pública de 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro, [s.n.], 1999. (Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Educação)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional” In. GENTILI, Pablo. (org.) Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FONTES, Virgínia. Que hegemonia? Avatares de um conceito no Brasil – o conceito de hegemonia e o pensamento histórico no Brasil contemporâneo. Texto para o Encontro Internacional Gramsci e o mundo I: Gramsci: filósofo, intelectual y político. Instituto de Filosofia, Havana, Cuba. [mimeo, s.d.]
- GANDELMAN, Luciana M. “Gênero e ensino: Parâmetros Curriculares Nacionais, fundacionismo biológico e temas feministas”. In. ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. (org.) Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- GARCIA, Joana. A filantropia empresarial – ou como transformar seu negócio em social. Rio de Janeiro: Praia Vermelha, n.5, segundo semestre, 2001.
- GARRISON, John W. Do Confronto à Colaboração: relações entre sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília, DF: Banco Mundial, 2000.
- GIDDENS, Anthony. Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- _____. A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 1, 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (2ª ed.).
- HALL, Michael. História Oral: os riscos da inocência. In. O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992, p.157-160.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

- JOUTARD, Philippe. “História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos” In. AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.) Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p.43-62.
- IGLESIAS, Enrique. “A crise da América Latina no contexto das transformações econômicas mundiais” In. VELLOSO, João Paulo dos Reis (org.). As perspectivas para o Brasil e o novo governo. São Paulo: Nobel, 1990, p.151-157.
- JAGUARIBE, Hélio [et al.]. Brasil: reforma ou caos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KRAMER, Sonia. “Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica” In. Moreira, Antonio Flávio Barbosa. (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP Papyrus, 1999.
- KRAWCZYK, Nora Rut. e ROSAR, Maria de Fatima Felix. “Mapeamento das possibilidades de investigação da política educacional gestada na América Latina”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, nº 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2000.
- LEHER, Roberto. “Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo” In. Outubro - Revista do Instituto de Estudos Socialistas, nº 3, 1999, pp. 18-30.
- LONGO, Rose Mary Juliano. Gestão da qualidade: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação”. Rio de Janeiro: IPEA, jan.1996 (texto para discussão nº 397).
- MARX, Karl. O Capital – crítica da economia política. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- MATTOSO, Jorge. Produção e emprego: renascer das cinzas. In. Lesbaupin, Ivo (Org.). O desmonte da nação - balanço do governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. Cidadania e Competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Campinas, SP: [s.n.], 2003. (Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação)
- _____. Educação e hegemonia no Brasil de hoje. Maceió: EDUFAL, 1998.
- MÉSZÁROS, István. O século XXI – socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.
- MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e a Questão Social. São Paulo: Cortez, 2002.

- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- MORIN, Edgar. Terra-Pátria. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. “Sete saberes necessários à educação do futuro” - texto extraído de www.mec.gov.br/semtec (16/08/2001)
- NEVES, Lúcia Maria W. “Privatização do ensino nos anos 90” In. Revista de Educação - SINPRO n. 8, maio de 2001.
- _____.e FERNANDES, Romildo R. “Política Neoliberal e educação superior” In. Neves, L. M. W. (org.) O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.
- _____. “As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo”. Texto enviado à ANPEd, mimeo, 2004a.
- _____. “A política de parcerias: reflexões sobre os determinantes políticos da política de privatização da educação escolar na atualidade brasileira”. Texto apresentado no 5º CONED. Recife: mimeo, 2004b.
- PAIVA, Vanilda. “Produção e Qualificação para o Trabalho” In. FRANCO, Maria Laura. E ZIBAS, Dagmar (org.) Final do Século – desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.
- PELIANO, Anna Maria T. Medeiros (coord.). Bondade ou interesse? Como e por que as empresas atuam na área social. Brasília: IPEA, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POPPOVIC, Pedro Paulo. “Educação à distância: dificuldades e avanços”. Entrevista a Esther Hamburguer, José Arthur Giannotti e José Roberto Sadek. In. Novos Estudos - CEBRAP, n.68, março, 2004, p.157-169.
- PRINS, Gwyn. “História Oral” In. BURKE, Peter (org.) A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, s.d..
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- RAMOS, Marise. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

- RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. Goiânia: [s.n.], 2001. (Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás – Educação)
- RORTHY, Richard. Contra os chefes, contra as oligarquias. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SECCO, Lincoln. Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas idéias. São Paulo, Cortez, 2002.
- SENNETT, Richard. O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- _____. A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 7^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SILVA, Eufrida P. da. A ética e a educação em valores como princípios para a cidadania. São Paulo: [s.n.], 2001a. (Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação)
- SILVA, Eurides Brito. “A qualidade no currículo” - texto extraído de www.mec.gov.br/semtec (16/08/2001)
- SILVA, Humberto Pereira da. Ensino de ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais: análise da lista que prevê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos de fala. São Paulo: [s.n.], 2001b. (Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – Educação)
- SILVA, Marianela Ferreira da Conceição Rodrigues da. A busca de apreensão do real pelo currículo: uma análise crítica da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas Transversais. Belo Horizonte: [s.n.], 2001c. (Dissertação de mestrado. Centro Federal de Tecnologia de Minas Gerais – Educação)
- SIMÕES, Avelino Romero. “Contextualização” – texto extraído de www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/contextualização.rtf (16/08/2001)
- SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. “O Novo Discurso do Banco Mundial e o seu mais Recente Documento de Política Educacional” In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, nº 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2000.
- THOMPSON, E. P. “Intervalo: a lógica histórica” In. A miséria da teoria – ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- TOMAZ, Adriane Silva. Concepções em disputa: a política educacional no município de Juiz de Fora. Niterói, [s.n.], 2000. (Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense – Educação)
- VÁRIOS AUTORES. O que as empresas podem fazer pela educação. São Paulo: CENPEC: Instituto Ethos, 1999.
- VELLOSO, João Paulo dos Reis (org.). As perspectivas para o Brasil e o novo governo. São Paulo: Nobel, 1990.
- WOLF, Laurence. Avaliações Educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, s.d. (documentos - nº 11)
- WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra capitalismo - a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS – ENTREVISTAS

1. ENTREVISTA COM PROFESSORA JANECLÉIDE MOURA DE AGUIAR – 29 DE JULHO DE 2004

Local: IFCS – UFRJ - Largo São Francisco – Rio de Janeiro-RJ

Tempo de duração: 45 minutos

Entrevista e Transcrição: Ialê Falleiros Braga

FITA 1 - LADO A

IALÊ: Rio de Janeiro, hoje é 29 de julho de 2004 e eu estou conversando com a Jane... Seu nome completo qual é?

JANE: É Janecleide Moura de Aguiar.

I: Eu queria te perguntar primeiro, você é daqui do Rio?

J: Bom, eu... nascida no Rio de Janeiro não sou, mas moro aqui desde os dois anos de idade. Então minha socialização foi toda feita aqui, é como se eu tivesse nascido aqui... minha cabeça já até esqueceu que eu não nasci no Rio de Janeiro.

I: Você estudou aqui na UERJ...

J: Não, estudei na UFRJ...

I: Na UFRJ, desculpa... a sua graduação foi...

J: Graduação em ciências sociais e mestrado também em sociologia.

I: E, me fala uma coisa, Jane, você formulou o material de filosofia dos PCN, como é que foi isso?

J: Não, sociologia.

I: Sociologia. Ah, pensei que fosse filosofia.

J: Filosofia foi uma pessoa que eu até conheço, se você quiser eu posso te indicar, se você tiver interesse... Bom, isso, se eu não me engano, foi em [19]99, mas antes disso tudo começar, de entrar nessa equipe dos Parâmetros Curriculares, desde 95 eu já estava no Pedro II também com aulas de sociologia e uma disciplina que a gente chama sociedade e cidadania hoje, mas naquela época a gente chamava educação para a cidadania. Então a gente sempre teve essa preocupação com formular material, conceitos que pudessem, não só no ensino fundamental mas no ensino médio, fazer com que esse aluno entendesse melhor o seu papel na sociedade, e como é que esses conceitos tornam-se um instrumental para ele entender o que está a sua volta. A gente sempre teve essa preocupação. E a equipe que estava lá quando eu entrei também já fazia isso antes. Então, uma coisa importante além disso é que lá na escola, no Pedro II, quando começou essa história toda de reforma na educação, LDB, diretrizes curriculares nacionais, tudo

isso era objeto de discussão das equipes. Lá a gente trabalha por departamentos: departamento de sociologia, de história, de filosofia, e por aí vai, das diversas disciplinas. Então existe um espaço de discussão desse material mesmo... Diretrizes Curriculares Nacionais, o que que é isso? Competências, o que que é isso? Muito antes disso estar assim, digamos, propagado pelo país, por que acho que isso só começou a tomar mais vulto muito depois desse período, pelo menos nas outras escolas que eu conheço. Então a gente já tinha, antes desse convite aí dos PCNs essa discussão... é claro que não era uma coisa muito sistemática, a gente não tinha uma preocupação com o que a gente ia fazer daquilo... aquilo ali servia de objeto de reflexão mesmo. Esse convite para os PCN, na verdade, a princípio... para fazer parte da área de ciências humanas e suas tecnologias... isso a princípio não foi feito para a minha pessoa. As equipes, história, geografia, filosofia e sociologia, esse trabalho tinha sido começado por outras pessoas, se não me engano uma equipe de São Paulo, e depois eu li o material e realmente achei que aquilo ali não ia ajudar muito um professor de sociologia, ou que não tivesse uma formação em sociologia, mas que ele pudesse entender o que um professor de ensino médio tem que trabalhar, que não é a mesma coisa que um professor de graduação vai trabalhar. Porque acho que a grande questão hoje para o ensino médio é como é que você trabalha com conteúdos de antropologia, de sociologia e de política sem tornar esse aluno um antropólogo, um sociólogo... essa acho que é a grande questão, o grande desafio do ensino médio. Nesse momento a gente tinha essa preocupação. Esse convite que foi feito, foi feito para uma outra professora que também consta lá na lista dos consultores que saiu no documento dos Parâmetros. É a professora Leila, Leila Barbosa, que até já está aposentada da escola. Nesse período ela estava quase se aposentando já. Só que quando ela recebeu o convite, ela não tinha dimensão de que aquilo seria uma coisa que tivesse o vulto que teve... porque aquilo depois... nem eu mesmo a princípio sabia o que aquilo significava, a gente não tinha noção. Porque a pessoa que coordenava o ... passou a coordenar o ensino médio, o professor Avelino, que era do departamento de história da escola, ele coordenou a reforma do ensino médio, ele recebeu esse convite por conta dos contatos que ele tinha com o secretário de ensino médio que era o Ruy Berger naquele momento.

I: Avelino Romero ... já vi muitos textos dele no site do MEC...

J: Isso, ele escreve muito bem, fala muito bem... então, assim, essa atuação dele nos grupos de estudo que eu falei para você, ele recebeu esse convite para trabalhar em Brasília, no MEC, então a partir disso ele foi contactando pessoas que ele achava que poderiam... como ele teve uma formação em história, acho que ele teve uma preocupação muito grande com essa questão das humanidades, com a reforma do ensino, como é que ele traria de volta a filosofia, a sociologia, de uma maneira que até então não se tinha feito.

I: Ele era do Pedro II...

J: Isso. Da unidade Tijuca, depois ele recebeu esse convite e foi trabalhar em Brasília. E ele começou a convidar pessoas que ele achava que poderiam contribuir para esse processo. Porque esse documento tinha sido iniciado por outras pessoas que não tiveram aquela preocupação que a gente teve: fazer um documento – não um documento, mas um texto porque os Parâmetros não são um documento, não têm esse caráter de obrigatoriedade – um texto que pudesse ajudar professores com diversas formações, que tivesse essa preocupação de não formar sociólogos, antropólogos e coisas do tipo.

Quando a professora Leila recebeu esse convite, ela achou melhor compartilhar isso com outra pessoa, porque as outras equipes, de geografia, de história, também eram pessoas do Pedro II – a não ser a professora Circe, da USP, que trabalhou na parte de história... mas mesmo assim ela teve o apoio da Heloísa Menandro, que é lá do Pedro II também, e do professor, deixa ver se lembro o nome dele... Dirceu, que também já está aposentado – a maioria desses professores já estão aposentados.

I: Era uma equipe de sociologia?

J: Essas pessoas que eu estou falando eram de história, filosofia e geografia... Porque as pessoas trabalhavam separadamente e, para dizer a verdade, quando nós recebemos o convite, faltavam digamos três semanas para o texto estar ali. A gente teve...

I: Essa professora que você falou, Leila, ela recebeu o convite... faltava três semanas para sair o texto...

J: Três semanas para sair o texto, já tinha um texto que tinha sido rejeitado, reprovado porque tinha um caráter muito rebuscado, que não era a proposta que estava sendo colocada.

I: Aí ela chamou você...

J: Ela me chamou... as outras pessoas que eu tô te falando elas...

I: Elas são de outras áreas, tudo bem, mas na sociologia foi só você...

J: Eu e ela. Basicamente a gente teve pouco tempo para entender a proposta e para formular um texto que eu acho que se eu fosse escrever hoje eu não escreveria da forma como ele está. Até porque depois disso acho que eu já amadureci muito acerca de como trabalhar, de como propor coisas, propor idéias... hoje, essa forma como eu trabalho, acho que foi muito produto do que eu refleti a partir desse texto, como é que eu mudei a minha prática a partir disso. A gente teve, em linhas gerais, quinze dias para... e até... para mim foi uma coisa nova... eu tive que ler sobre competências...

I: Isso que eu queria saber: as orientações que eles te deram...

J: A orientação básica era escrever alguma coisa que pudesse ajudar o professor que não tinha uma referência muito consolidada...

I: Mas você recebeu através do professor Avelino?

J: Do professor Avelino. Mas assim: alguma coisa via telefone, via e-mail, não tinha aquela... a professora Leila...

I: Tinha texto já para vocês lerem...

J: Não, o que a gente leu foi o que foi rejeitado.

I: O documento introdutório dos PCN vocês não pegaram...

J: Não. Na verdade, a equipe de história e de filosofia teve mais tempo para trabalhar porque o convite foi anterior, e aí foi ficando aquela coisa da sociologia e da geografia, que foram as duas equipes que foram incorporadas depois, dentro da área de ciências humanas. E até eles já tinham reuniões sistemáticas, e que eu não participei de nenhuma. A minha participação mesmo foi na elaboração do texto, de tentar dar uma forma que as pessoas pudessem entender aquele texto.

I: Mas sem ler outros textos que comporiam depois o documento...

J: A gente leu isso depois... a introdução aos PCN... o que a gente já tinha lido era o que tinha antes: Diretrizes Curriculares, a própria LDB, alguns textos de educação, mas nada específico... quer dizer, foi um trabalho em equipe, mas que no fundo, a gente trabalhou muito mais com a intuição do que com referências consolidadas. Acho que essas referências acabaram sendo construídas depois.

[Pausa na gravação após tocar o celular da entrevistada]

I: Agora vou te perguntar um negócio que se não quiser responder não precisa: do contrato de trabalho que o MEC fez com você, se chegou a fazer ou não, quanto recebeu...

J: Quando eu entrei nessa história, eu não entrei achando que fosse ganhar alguma coisa. Mas a idéia que foi discutida era que... esse contrato também a gente só assinou... foi uma coisa assim... tudo posterior ao que a gente produziu... “não, isso tem que sair na data tal, tem que entregar até essa data porque isso tem que ir para a revisão, isso tem que sair em setembro”... a gente entregou isso em maio, depois tinha que ir para a revisão... então a gente só assinou alguma coisa depois até de entregar o texto, aquela coisa de fazer com muita pressa mesmo, de entregar muito rápido... tinha que estar todos ao mesmo tempo ali, só que algumas equipes tiveram mais tempo para fazer isso do que a nossa. A gente assinou um contrato sim, via UNESCO, mas que foi posterior à entrega do trabalho. E a gente recebeu um *pro labore* para isso.

I: Deixa eu te perguntar uma coisa: a gente sabe que circularam vários pareceres posteriores... de professores, de entidades, da ANPED... esse pessoal emitiu vários pareceres com críticas, sugestões... vocês receberam esse material e depois reformularam o texto ou não chegou até vocês?

J: No ano seguinte, eu recebi uma proposta de escrever um texto que nem sei qual foi o destino desse texto...

I: Foi 2000?

J: Acho que foi 2000... que era exatamente... porque a gente também tinha um, digamos, um limite de quanto escrever, para não escrever muito...

I: Ah, tá.

J: Também tinha essa limitação, que era uma coisa clara. Então no ano seguinte eu escrevi um texto que também teve um contrato para isso, agora eu não sei qual foi o destino dado a esse texto, que era um pouco trabalhar, além da questão dos conceitos,

trabalhar também com procedimentos e atitudes... que era uma outra questão que nos Parâmetros não estava bem posta.

I: Mas isso foi a partir dos pareceres, você recebeu os pareceres?

J: Eu li algumas coisas sim, porque...por exemplo, depois desse processo de Parâmetros, a gente recebeu vários convites. Eu fui ao Uruguai, num congresso sobre educação cívica e sociologia, lá a gente conversou sobre... foi exatamente o momento que estava saindo o documento, eles receberam esse documento, a gente discutiu lá várias coisas... que lá tinham também a ver com a própria realidade do Uruguai, e como era um congresso do Mercosul tinham pessoas do Paraguai, e daquela região ali que envolve o Mercosul... esses pareceres que você está falando, a gente não recebeu... eu acredito que não tenha recebido... porque nosso vínculo com o MEC não era uma coisa formal, era um vínculo pontual, de acordo com as necessidades, a gente seria consultor para alguns eventos, para alguns textos, ou para contribuir para coisas que eles achavam que poderia melhorar... como implantar a reforma do ensino médio, acho que a preocupação depois foi essa, como ia ser essa recepção nas escolas, como é que se iria trabalhar com esses valores... tanto que depois, além desse documento que eu falei para você que eu não sei o que é que foi feito com ele – e eu trabalhei sozinha nesse documento, que foi a questão dos procedimentos e atitudes além dos conceitos – a gente recebeu vários convites, além desse para o Uruguai, para congressos sobre a implantação no ensino médio da própria reforma. E aí a gente discutia com professores da área, por exemplo, da área, não só da área, mas de cada disciplina. Eu fui a três eventos desse tipo, de implantação da reforma, foi promovida até por uma organização chamada MATEMA, de São Paulo, e nesses eventos a gente conversava com professores de sociologia.

I: MATEMA?

J: MATEMA. Maria Inês, da MATEMA... Esse foi o contato que nós tínhamos com professores relacionados à nossa disciplina. A gente não recebeu esses documentos – “ah, como é que a gente responde a isso?” – a gente não recebeu isso de maneira sistemática, não teve essa preocupação.

I: Mas o seu texto foi retrabalhado depois pela equipe de autores responsáveis?

J: Não. A idéia, se tivesse tempo, era que as pessoas pudessem estar lá comentando os textos, os professores de filosofia e de história que tiveram mais tempo, eles até leram os textos uns dos outros, comentaram... na equipe isso foi feito, mas de uma maneira muito rápida... e até, se você for imaginar, a questão da autoridade do texto tem a ver também com a sua própria formação... quer dizer, quem sou eu para comentar um texto de história ou de filosofia... tem a ver também com a própria identidade da disciplina. É claro que dentro da reforma se fala em interdisciplinaridade, mas isso tem um certo limite também. Acho que cada um tem o domínio específico... é claro que você pode até fazer algumas considerações, mas existe uma limitação muito óbvia...

I: Deixa eu te perguntar: sobre os temas transversais, que é um dos focos da minha pesquisa, vocês chegaram a discutir o formato desses temas, vocês contribuíram também para a formulação dessa proposta?

J: Os temas transversais aparecem muito mais no ensino fundamental...

I: Foi anterior...

J: Isso foi anterior. A gente até deu uma lida nesse material e tudo, inclusive depois teve uma outra proposta de Parâmetros em Ação, como é que a gente faria isso... só que a gente começou e... aí foi o contrário, a gente trabalhou numa equipe, o trabalho não saiu e aí uma outra equipe é que acabou fazendo os Parâmetros em Ação. No caso dos temas transversais, no ensino médio não teve essa preocupação. É claro que eu pessoalmente tenho essa preocupação dos temas transversais porque também trabalho com o fundamental. Eu trabalho com cidadania - que para a gente, além de ser tema transversal, é também uma disciplina na escola. E até as pessoas dizem: mas cidadania não pode ser disciplina, porque é um tema transversal – mas muito embora seja um tema transversal, a gente sabe que concretamente poucos são aqueles que trabalham nessa perspectiva da cidadania na formação do aluno...

I: O Pedro II tem uma disciplina chamada cidadania?

J: Tem uma disciplina chamada sociedade e cidadania.

I: No ensino fundamental?

J: Na quinta e sexta série.

I: Os professores de sociologia que dão essa disciplina?

J: Isso. Do departamento de sociologia. Até muita gente fala: “Por que é da sociologia, não da filosofia, da história ou da geografia?” As pessoas sentem um pouco... esse espaço podia ser meu também...

I: Por que não saiu os Parâmetros em Ação?

J: Os Parâmetros em Ação saíram...

I: Sim, mas por que não os da sua equipe?

J: Essa outra equipe que a gente trabalhou nos Parâmetros em Ação...

I: Como é que foi... você foi chamada também...?

J: Mesma coisa... a professora Leila já não estava mais na escola – “Eu não quero mais essas coisas, não quero problema para o meu lado” – estava querendo se aposentar, tanto é que em todos esses eventos, quem participava... fórum de ensino médio, coisas do tipo, ela nunca queria ir... eu sempre tinha que ir sozinha... [trecho muito baixo]... Então, Parâmetros em Ação, eu acho que o grande problema foi a equipe... não a equipe, mas as pessoas que estavam gerenciando como seria o produto. Na verdade é quase que um produto de marketing, e eles toda hora mudavam: “Não, mas isso aqui não pode ser assim, isso aqui tem que ser de uma outra forma, e aí a gente tem que trabalhar dessa maneira e não de outra”, e cada hora vinha uma determinação diferente, e era assim: a gente recebeu a incumbência de fazer para cada disciplina se não me engano cinco módulos, um interdisciplinar e quatro disciplinares. Só que depois, por conta de

orçamento e de uma série de questões do próprio MEC, esses módulos foram cortados, eles acabaram com o trabalho que a gente tinha formulado. Para ter uma dimensão X, foi cortado quatro...

I: Mas vocês chegaram a trabalhar nesses módulos?

J: A gente trabalhou, a gente entregou os módulos, fizemos um contrato, tudo mais... uma coisa assim de, sei lá, três meses de trabalho. E aí a gente teve mais tempo. Só que o grande problema desse momento foi que não havia um consenso sobre... as pessoas que estavam gerenciando esse projeto e o que o MEC queria, como queria que esse projeto aparecesse. Então depois se reformulou isso com outra equipe, até porque, imagina, você reformular um trabalho que você já fez, e ele tendo sido... ele foi depredado... ele foi cortado... de cinco ou seis módulos, acho que saiu dois de cada... E aí acho que não tinha mais propósito ser dessa maneira. Então ele saiu mas depois exatamente com a idéia que a gente tinha do que seria Parâmetros em Ação, como é que você proporia atividades práticas para trabalhar com a sua disciplina, só que nessa proposta inicial nossa, a gente não trabalhou nessa perspectiva... Quer dizer, quando eu ouvi o projeto Parâmetros em Ação, na minha cabeça [veio] assim, como é que eu vou propor atividades práticas dentro da minha disciplina para trabalhar com aqueles conceitos lá dos Parâmetros. Na minha cabeça era isso. Mas quando eles propuseram o produto, ele tinha uma outra cara, que não era essa. E aí ficou uma coisa confusa, ninguém se entendia, cada hora se falava uma coisa, e aí depois saiu com essa cara que eu estou te dizendo, como é que você trabalha com propostas práticas com a sua disciplina.

I: E você acha que o Pedro II estar junto do MEC nesse trabalho tem a ver com a presença do Avelino ou tem uma outra justificativa?

J: Olha, para essa equipe, de ciências humanas... que nas outras equipes isso não apareceu. Acho que teve a ver com certeza com essa participação do Avelino, e muito mais com o trabalho que ele desenvolveu no MEC, e ele quis, como ele mesmo disse, pessoas que fossem de confiança, pessoas que ele soubesse que poderiam fazer um trabalho interessante e tudo mais... Eu acho que teve a ver com isso sim, mas ele não está mais lá também... tem uns dois anos que ele saiu de lá.

I: Ele está no Pedro II?

J: Não, agora eu acho que ele está na escola de música, porque ele tem formação em música também... Acho que ele está na UNIRIO, na escola de música.

I: Você acha que foi escolhida por isso? Por que você acha que foi escolhida?

J: Não, eu acho que meu nome foi... a princípio eu não fui escolhida, foi a professora Leila, só que ela achava que eu seria uma pessoa muito mais, digamos, que tinha uma reflexão muito maior sobre o que a sociologia pode ser no ensino médio, ela não se achava, entre aspas competente para fazer aquele documento. Ela até achava que tinha outras pessoas, mas o Avelino tinha a referência dela, o Avelino e a professora Heloísa Menandro de história. Então era aquela coisa assim: eles a escolheram e aí, depois disso, ela: “Não, mas sozinha eu não vou fazer, alguém tem que me ajudar” – e aí... acho que eu entrei nessa história meio que casualmente, mas dentro do meu departamento, eu posso contar nos dedos as pessoas que têm essa preocupação – de fazer um trabalho mais sério,

mais consistente, trabalhando de maneira consciente com conceitos, porque muita gente acha que sociologia pode ser alguma coisa muito próxima ao jornalismo ou a minha opinião sobre alguma coisa. Tem gente que acha que é isso a sociologia, e na verdade não é. Os alunos, dependendo com quem eles estudam, eles vêm com essa noção, de que “eu posso dar a minha opinião”... quer dizer, você pode até dar a sua opinião se existir uma fundamentação teórica, quer dizer, “a partir de quem eu estou falando?” Que conceitos você está usando para explicar aquela situação? E não: “o que eu acho”, “o que eu digo”, “o que eu penso”. Não é isso. A gente não está muito nesse campo. A gente já superou muito isso também.

I: Você dá aula de sociologia para o ensino médio e de cidadania ... como é o nome?

J: Sociedade e cidadania.

I: ... sociedade e cidadania para o fundamental?

J: Isso.

I: Além disso você dá aula para outras turmas, ou não?

J: Não. Eu estou com terceira série do ensino médio e... na verdade estou com quinta série só esse ano, não estou com sexta série não. De um ano para outro isso muda também.

I: E você fez o mestrado na sociologia, né. Qual foi o seu tema?

J: Meu tema foi... na verdade eu trabalhei com movimentos sociais. A formação de um grupo que mudou a cara de um bairro, em termos de uma cidadania ativa. Eu trabalhei um pouco com essa história: como é que a cidadania se forma a partir de grupos relacionados à Igreja, relacionados à questão política e como isso é capaz de mudar a realidade de um bairro periférico, no caso, do Rio de Janeiro.

I: Os PCN têm uma proposta de educação para a cidadania que é bem diferente do que antes se vinha discutindo... eu estou tentando ver que proposta é essa...

J: Eu acho que, por exemplo, no ensino médio, quando a gente está trabalhando isso, acho que tem muito essa questão da alteridade, a questão de como você reconhece o outro e a partir disso forma a sua identidade... essa é também uma preocupação grande nossa... como é que a gente trabalha com outros valores... hoje por exemplo na quinta série, a gente está trabalhando com a questão da reciclagem, da reutilização de materiais, e como isso não parece uma coisa... na cabeça de um aluno de quinta série... “O que isso tem a ver com cidadania? O que isso tem a ver com sociologia ou sociedade?” Porque para eles as coisas são muito fechadas. Então a nossa idéia é fazer com que ele entenda que a postura dele no cotidiano - não estar gastando muita água ao escovar o dente ou por exemplo não estar produzindo muito lixo - que isso é uma atitude cidadã, que ser cidadão não é só pagar o imposto, tem uma dimensão muito maior, tem a ver com essas práticas cotidianas. Porque essa é nossa grande preocupação também com esse aluno, e então a gente busca na medida do possível, é claro que a escola tem uma série de limitações, trabalhar com essas atitudes, e a questão do respeito ao outro. Porque o que a gente vê entre alunos desde muito cedo é que eles excluem muito aquele que não é igual a ele,

aquele aluno que tem um comportamento um pouco mais retraído, ou aquele que se veste diferente... Então a gente tenta, na medida do possível, trabalhar com essa idéia, de que muito embora seja diferente, ele não é inferior a ele... ele tem uma lógica dele, desde que isso também não interfira no espaço do outro. A gente procura trabalhar com essa idéia também.

I: Eu queria te perguntar uma outra coisa que é o seguinte: você falou no começo da nossa conversa que se pudesse, escreveria diferente, teve um amadurecimento...

J: Acho que se pudesse, eu reescreveria o texto sempre, porque... isso já tem cinco anos...

I: Mas o que mudou na sua cabeça?

J: Acho que mudou até o meu amadurecimento sobre como ensinar, o que ensinar e todo texto... acho que eu tenho essa neurose... acho que toda vez que eu escrevo alguma coisa, se eu for reescrever, eu sempre vou achar um defeito, sempre vou achar que aquilo pode ser melhorado, pode ser complementado... E aquele texto é um texto muito enxuto, até porque pela própria proposta seria dessa forma... não poderia ser um texto muito extenso, muito rebuscado, muito trabalhado. Eu acho que talvez, se eu fosse mudar alguma coisa, eu acrescentaria muito essa questão... que ali não apareceu... e que hoje é uma preocupação minha muito mais clara e na minha cabeça muito mais formulada... é questão metodológica, como é que a gente trabalha com esse aluno no ensino médio e produz conhecimento, não só reproduz conhecimento. Porque a gente fez trabalhos com alunos do ensino médio que eu qualifico como, por vezes, melhores que os que eu fiz na graduação.

FITA ! - LADO B

J: ... não só a partir do que ele leu, mas a partir do que ele pesquisou, do que ele produziu, e aí ele está selecionando qual seria a melhor metodologia de pesquisa para entender aquele objeto. A gente fez um trabalho que eu qualifico como excelente na Feira de São Cristóvão. Alguns trabalhando com metodologia quantitativa, outros com relatos orais, outros com iconografia, com memória da feira. A pena é que por vezes a gente não consiga sistematizar esse trabalho e mostrar.

I: O tema foram eles que escolheram ou vocês que deram?

J: Não, esse tema... assim... o aluno de ensino médio, quando chega na terceira série, eu acho que ele não tem uma preocupação muito grande com a própria escola, ele está muito preocupado com o vestibular, como é que vai ser a vida dele no ano seguinte... então a gente teve essa preocupação, por exemplo, que ele entendesse alguma coisa que está muito próxima dele - que a feira fica em frente à escola - e ele passava por ali e tinha uma série de pré-noções, preconceitos, e ele viu que a feira não era aquilo que eles pensavam. Eu acho que isso é uma coisa legal na escola, de você quebrar com algumas idéias que para eles são imutáveis: “A feira é a feira dos paraíba”. E depois disso eles reformularam esses com... acho que isso foi muito bom. E você vê aquele aluno que senta lá no canto da sala, que não está nem aí para a sua aula, ele ter outra... digamos... outra postura diante daquilo que você está falando. O cara: “Mas eu quero fazer o roteiro do meu vídeo” -, o cara participar mesmo efetivamente. Acho que isso muda muito a forma como você... Eu acho que nesse sentido, o texto dos Parâmetros não tem essa... não está

claro ali, não está óbvio. Claro que a gente trabalhava pontualmente com pesquisa, só que depois a gente foi... amadurecendo, refletindo melhor sobre isso. E a gente fez outro trabalho também muito legal, que foi sobre o perfil populacional de São Cristóvão, em termos... como é que as pessoas compreendem a questão ambiental. Foi um trabalho muito legal também que a gente trabalhou com uma amostra de três por cento do bairro. Eles foram a campo, trabalharam com uma amostra significativa, ficou muito legal esse trabalho.

I: Isso no Ensino Fundamental ou não?

J: Ensino Fundamental... no ensino fundamental a gente faz coisas menos... o aluno do ensino fundamental ele não tem uma maturidade para fazer um trabalho desse tipo, e até se você for imaginar, a mãe não vai deixar ele ir na feira de São Cristóvão, ou ir fazer pesquisa na rua, tem algumas limitações. No ensino fundamental a gente até teve algumas orientações, teve até algumas experiências voltadas para a pesquisa, só que não são tão genéricas, tão amplas como as que a gente faz no ensino médio.

I: Jane, você tem alguma crítica aos Parâmetros, olhando o documento em geral – ensino fundamental e médio?

J: Eu acho que alguns textos ali, quando você pensa que uma proposta da reforma é a questão interdisciplinar, quando você que não é de uma área, professor de uma área, vai ler o documento de outra área, por vezes você não entende muita coisa. Tem essa questão, das pessoas terem... E quando eu falo para você “Reformular o texto...”, eu não estou dizendo “escrever um texto mais rebuscado”, mas um texto que tenha mais informações sobre aquilo que eu quero expor para as outras pessoas. Acho que isso talvez seja uma limitação daquele texto, inicialmente. Mas o que eu estou dizendo é que outros textos, quando você vai ler, você não entende quase que nada. Acho que para algumas pessoas faltou essa preocupação: “Quem é aquele leitor que está ali se deparando com aquele texto?” A gente sabe que a formação dos professores no país não é uma formação assim tão rebuscada como aquele texto ali está querendo transparecer.

I: No mais... você gosta da proposta... você se identifica com ela...?

J: É, mas... [trecho pequeno incompreensível] o texto... acho que ele fica... talvez ele pudesse estar sendo sempre repensado. Talvez. Essa proposta de você pensar hoje os textos de uma maneira mais dinâmica, talvez ele pudesse ser... não reescrito, mas que ser outras versões acerca do próprio texto, com outras pessoas pensando – e até para complementar aquele texto que é um texto que saiu da cabeça de um ou de dois -, que é um recorte da realidade, não é a verdade. Não é a única proposta, é uma proposta possível, como toda proposta é. Acho que talvez falte... até mais opções para as pessoas escolherem... aquilo ali é uma alternativa, mas não é a única.

I: No caso do ensino médio, por causa das diretrizes curriculares nacionais, os parâmetros também se tornaram, de certa forma, deixaram de ser uma opção tão flexível...

J: É, mas a idéia lá... a orientação que a gente sempre ouvia que estava sendo ali discutida, é que os Parâmetros eram uma sugestão, uma proposta, e não uma imposição e uma obrigação como as Diretrizes. Na verdade os Parâmetros apareceram, pelo menos isso é o que nos foi passado, como uma maneira de dar carne e osso, digamos assim, para

uma coisa que era muito formal, burocrática, que era a própria lei. Para a lei LDB e para a lei Diretrizes, para um professor que quer orientações para a sala de aula, não tem quase que nada. Então, a idéia é que fosse um texto que servisse de base para esse professor. Acho que o texto funciona ou pode funcionar com algumas pessoas... para alguns pode até não ter muito significado, mas para outros acho que talvez até tenha servido como... digamos... instrumento inicial de reflexão. Acho que talvez... pelo menos o que eu pude... e talvez eu não seja tão... digamos assim... tão frustrada assim com a limitação do texto que não pode ser atualizado, mas eu participei de vários programas... eu não sei se você conhece a programação do ensino médio na TV Escola. Nessa programação do ensino médio da TV Escola, eu pude estar falando melhor como é que eu trabalharia esses conceitos a partir de determinados vídeos. Essa minha frustração foi um pouco aplacada por essa minha participação nos programas. São, se não me engano, mais de trinta programas ao todo... Acho que até é um número significativo. Não só eu mas depois disso algumas pessoas do meu departamento também... eles pediram sugestões de pessoas para participar desse processo, e aí a gente teve até um seminário em Brasília para discutir a TV Escola e o ensino médio. E aí a gente teve contato com professores de várias partes do Brasil, também.

I: Ainda está saindo aquele... acho que não está mais... aquele boletim do Ensino Médio?

J: Eles não estão mais me mandando. Não estão mais mandando. Até olho na página do MEC para ver se tem alguma coisa... que depois do governo Lula... no governo Lula até mesmo os programas da TV Escola não foram mais gravados...

I: Não sei como é que estão os Parâmetros agora, acho que vão ser remexidos...

J: É, eu acredito que sim. Eu acho até que... Isso tem que também receber uma outra... no caso da sociologia e da filosofia, porque está até se discutindo a questão da obrigatoriedade dessas duas disciplinas. Isso já está para quase sair. E acho que isso saindo, e, no caso, estou falando da minha disciplina... porque no vestibular da UERJ sociologia e filosofia já estão aparecendo, lá na área... então acho que isso é um pouco reflexo da própria reforma e dos parâmetros, em que isso aparece de uma maneira mais clara. Não como algo obrigatório, mas algo que deva aparecer na formação do aluno. No aluno do ensino médio.

I: O Pedro II é um colégio que fez muitas discussões sobre os Parâmetros...

J: Sim, e continua fazendo... até porque... só que agora não muito relacionado a essa questão dos Parâmetros ou da LDB, mas relacionado à questão do projeto político-pedagógico da escola. A gente voltou a discutir agora... o que era uma discussão também daquele período. O nosso projeto político-pedagógico tem muito daquela discussão da reforma, das competências, das habilidades, e a gente voltou a discutir isso esse ano. Acho que muito até sentindo esse vácuo institucional, o próprio MEC que deixou de discutir, que deixou de propor, desde, no caso, o Ruy Berger ter saído lá da Secretaria, da SEMTEC, isso também fez com que a escola caísse um pouco nesse esquecimento. Não sei se esquecimento, mas digamos, um certo anonimato com relação a essa discussão. E acho que o MEC também não está mais preocupado, pelo menos nesse primeiro momento do governo Lula, com o ensino médio de uma maneira muito clara. Não vejo muito isso... não sei se você tem alguma informação, você está falando que você acha que isso vai ser repensado...

I: Eu não sei.

J: Também não sei. Tudo no governo Lula parece uma incógnita. Tudo que a gente pensava que ia ser diferente, está sendo diferente numa direção contrária do que a gente imaginava.

I: No caso do Ensino Médio, aquela separação que houve entre ensino médio e ensino técnico agora foi revogada. Aliás saiu no jornal esses dias. Agora, mais do que isso eu não estou sabendo também.

J: E também se você olha no site do MEC não tem muita informação. Porque antes essas informações elas eram mais atualizadas, tinha uma gama maior de informações. Se você procura lá, você vê umas coisas que não são muito claras, tem coisas muito... digamos... passadas, não tem muita novidade.

I: Sobre as competências, como é que estão as discussões lá no Pedro II?

J: Olha só, o que a gente fez agora antes de voltar as aulas foi exatamente estar marcando no nosso PPP o que a gente quer discutir agora em agosto sobre o nosso projeto político-pedagógico. Um dos pontos é claro que são as competências. Porque uma escola tradicional como a nossa - já tem 164 ou 165 anos - é um pouco complicado você falar de reforma na educação, de trabalho interdisciplinar, de pedagogia de projetos, é para algumas cabeças mais uma coisa fora de propósito. É uma escola que está acostumada a trabalhar com a figura da prova única. Acho que isso ainda não tem uma aceitação muito grande por parte de um grupo significativo de professores. Acho que a escola hoje está meio que dividida entre aqueles que acham que a escola deve mudar e aqueles que acham que a escola não deve mudar. Acho isso já é desde a própria reforma, mas essa divisão se mantém. Acho que lá na escola você poderia achar muito material para essa sua dissertação. É isso. Se quiser algumas indicações...

I: Você falou que tem mais pessoas com quem eu poderia conversar... eu na verdade estou querendo fazer esse levantamento porque eu sinto falta nas dissertações que eu leio sobre os PCN... no material em geral que eu pesquiso sobre o assunto não tem essa história, ninguém conta como é que foi que fizeram, que elaboraram, quem estava envolvido, as discussões, os prazos, isso que a gente conversou hoje...

J: Eu estou dizendo da minha experiência...

I: Claro!

J: ... só que não foi a experiência de todo o grupo. Cada grupo teve lá uma dinâmica diferente, teve um tempo maior ou menor para trabalhar, mas eu posso dizer sobre... entre as áreas, teve uma disparidade muito grande de tempo, e também em termos de você se adequar à própria proposta. -“O que eu estou fazendo aqui?” Você tem que parar e dizer: -“Tem que fazer isso, a proposta é essa” -, até cair a ficha acho que demora um pouco. Eu acho que esse processo, na minha forma de trabalhar, tudo isso que eu vivenciei mudou muito a minha prática. Eu passei a pensar de uma outra forma. E até no meu departamento, depois de ter participado de tudo isso, desses eventos todos depois, eu fui chamada também para falar para os meus colegas, para falar com outras pessoas, para dar

depoimento, acho que isso me fez repensar uma série de coisas também. E até quando eu estou falando com os meus alunos... muita coisa que eu conversei com aquele professor lá do Amapá que eu encontrei naquele evento de Brasília... tem coisas que eu fico – “pô, o que é isso?” Você chega lá nesse evento um professor lá do norte do país pedir autógrafa para o apresentador do TV Escola, como se ele fosse uma celebridade. Aí você fala: “pô, que Brasil é esse?” É uma coisa engraçada. Tinha uma que dizia assim: Valmir, quando eu vou te assistir todo dia eu tomo banho, me perfumeio, me penteio, eu estou até pensando em fazer um fã clube para você. Aí você fala: “pô, que professor é esse que tem lá nesse cantão do Brasil...?” Quer dizer, para quem você está falando? Depois disso eu fui até pensar que quando eu estou lá fazendo as minhas propostas, eu não posso estar falando de uma maneira rebuscada, de uma maneira muito pedante, porque aquele professor, por vezes, ele não vai nem entender o que você está falando. Você está falando numa linguagem que não é absorvida por ele. Depois disso eu fui até repensar como é que eu falo com as pessoas. Como eu falo com meu aluno da quinta série, não é a mesma maneira que eu falo com meu aluno da terceira série. Por vezes os alunos [dizem] : “Professora, dá para falar português!” Aí você: “Caramba, como é que eu tenho que me adequar às diversas situações!?!” Eu até fui pensar melhor nesse outro, nesse outro que a gente sempre fala nas nossas aulas, é o meu colega professor, meu aluno de quinta série, meu aluno de terceira série, o meu colega de trabalho, o professor de história, o professor de filosofia, o professor de física... Com cada um você tem que ter uma série de preocupações que são diferentes.

I: Você acha que teria uma pessoa da área de história ou de filosofia que teve essa experiência um pouco diferente dentro da área de ciências humanas que eu pudesse conversar. Você acha que poderia indicar..?

J: Olha, eu conheço uma pessoa, vou tentar localizar o telefone dela, que é de biologia.

I: Ah, de biologia?

J: Só que ela não estava na equipe dos Parâmetros, mas depois disso ela começou... ela até saiu do Pedro II e foi para o CEFET porque ela recebeu n convites e foi fazer vários treinamentos para o MEC... tem também o professor de filosofia que era também dessa equipe dos Parâmetros em Açã, não sei se vai te interessar conversar com ele...

I: Como ele chama?

J: Aldir.

I: Ele continua lá?

J: Ele continua no Pedro II. Ele fez parte dessa equipe. E tem a professora de biologia. O professor Avelino, eu posso tentar conseguir o telefone dele. Eu acho que talvez ele seja a pessoa que vai te dar mais informações sobre todas as equipes. Porque o que eu te falei foi uma visão muito limitada, não só à equipe, mas ao meu olhar sobre.

I: De história, você não conhece ninguém que tenha feito parte dessa equipe...

J: De história, tem a Heloísa Menandro, ela ainda está na escola, e tem também o professor Dirceu que está aposentado.

I: Eu vou te pedir por e-mail...

J: Você tem meu e-mail?

I: Não sei se é o mesmo.

J: [...]

I: E aí eu te peço... de repente o Aldir, professor da filosofia...

J: Porque ele, inclusive, aqueles Parâmetros em Ação, ele que estava coordenando aquele que não saiu. Professor Aldir. Acho que a pessoa que mais poderia te ajudar é o professor Avelino.

I: Você tem como conseguir o telefone dele?

J: Vou tentar conseguir com o Aldir.

I: Agradeço demais. Até para poder mapear um pouquinho do que... não é o foco do meu estudo, mas...

J: Mas acho que é legal você tentar isso, ter isso bem registrado, porque é uma história que se perde.

I: E eu ia te perguntar isso, se você me autoriza a colocar o seu nome depois dizendo assim: “fiz essa entrevista, fui conversar com...”

J: Não tem problema não. Com certeza. No que eu puder contribuir... Se você tiver depois alguma dúvida ou alguma coisa que queira falar mais, a gente pode se comunicar por telefone ou por e-mail mesmo. [FIM DA ENTREVISTA]

2. ENTREVISTA COM PROFESSOR ALDIR ARAÚJO CARVALHO FILHO - 25 DE AGOSTO DE 2004

Local: residência do entrevistado – Rio de Janeiro-RJ

Tempo de duração: por volta de 75 minutos

Entrevista e Transcrição: Ialê Falleiros Braga

FITA 1 - LADO A

ALDIR: ... nessa época, [19]92, 93, quando eu assumi a chefia do departamento, uma das primeiras coisas que a gente fez foi contatar a UFRJ, porque achava que era muito importante que tivesse uma pessoa trabalhando conosco... a gente matava vários coelhos com uma cajadada só: a gente resolvia a questão de um certo retorno para o nosso trabalho – nós éramos muito poucos, sempre fomos muito poucos no departamento de filosofia, e precisávamos de uma certa ressonância – a gente queria que outras pessoas vissem como é que a gente estava trabalhando... que é o estagiário. O estagiário supostamente traz novidades pedagógicas, traz um ambiente acadêmico para a discussão do departamento... na prática depois a gente viu que não é bem assim. Mas... matava esse coelho, ajudava a questão da formação, porque os estagiários precisavam de um campo de estágio... Por isso a gente ficou vinculado lá com a UFRJ, com a Prática de Ensino da Filosofia. Mas eu estou às suas ordens.

IALÊ: Primeiro queria que você falasse seu nome, Aldir.

A: Aldir Araújo Carvalho Filho.

I: E você fez filosofia na...

A: Na Universidade Federal do Maranhão.

I: Ah, você veio do Maranhão...

A: Isso. Eu terminei a graduação em dezembro de [19]81.

I: E você veio para o Pedro II quando?

A: Bom, minha trajetória foi a seguinte: eu nessa época tinha feito um concurso para a Caixa Econômica Federal, tinha passado em primeiro lugar então eu estava todo orgulhoso desse primeiro lugar da Caixa, minha mãe, meu pai, aquela coisa... classe média baixa... Só que com menos de um ano de emprego eu vi que não dava para aquele troço, tinha acabado... estava fazendo filosofia e tal, altas discussões intelectuais, e aquele ambiente bancário era o oposto do que eu queria. Aí eu disse “Não, eu quero sair para fazer o mestrado, eu quero estudar, não quero ficar...”. Resultado: acabei deixando a Caixa, perdi o emprego... vir naquela época foi uma coisa muito ousada. Hoje eu talvez não fizesse isso, dado o contexto do mercado de trabalho. Mas na época, 81, ainda deu para fazer isso, porque a gente não tinha esse fantasma do desemprego como tem hoje. Vim para o Rio, primeiro ano, [19]82, eu fiz uma pós-graduação, não entrei direto para o mestrado – embora se eu possa fazer uma confidência muito imodesta, muito pouco modesta, eu até estava preparado para direto entrar no mestrado porque... o meu *escore* acadêmico na Universidade do Maranhão... eu fui o melhor aluno, em trinta anos, o

melhor aluno em pontuação de notas geral da filosofia. E até agora, parece que ainda não fui superado.

I: ...Tá no *Guinness*...

A: É, no *Guinness* lá da Universidade do Maranhão. Então eu estava com muito gás, muito pique, muito tesão para fazer... vim, fiz essa primeira pós, me preparei nessa época, me ambientei na UFRJ, onde eu fui criando laços, vínculos, conhecendo as pessoas... aí eu entrei para o mestrado em [19]83. Por diversas outras razões de vida eu fiz outros concursos, comecei a trabalhar no BNDES... eu precisava pagar as contas. Aí tive uma porção de outras experiências profissionais bacanas, trabalhei como produtor de uma gravadora, trabalhei com o Eguiberto Gismonti, trabalhei como faz-tudo de uma loja de decoração, tive uma trajetória muito variada no Rio. Aí entrei para o mestrado e logo em seguida comecei a fazer análise. Foi aí que a coisa meio que desandou – porque quando você começa a fazer análise você começa a trazer para a cena elementos que normalmente estavam adormecidos, que você não lidava muito com eles. Por conta disso, eu tive que interromper o mestrado... eu só acabei terminando esse mestrado em 1990.

I: Sua pesquisa continuou com o mesmo tema?

A: O mesmo tema. Ela foi ficando mais definida... ficou um trabalho muito bom. Eu considero que para um trabalho de mestrado ficou um trabalho assim... quase doutorado.

I: Qual é o tema?

A: É o conceito de sujeito em Habermas. Eu sempre me interessei por essa questão da subjetividade, tanto que a minha pesquisa de doutorado hoje é sobre individualismo. Na verdade foi havendo uma evolução, uma... Eu sempre persegui muito esse tema, essa intuição.

I: E é na UFRJ.

A: Na UFRJ. Continuo na UFRJ. Eu tenho até o final de 2005 para terminar... Minha trajetória foi essa.

I: Só para te dizer também, eu estudo sobre a cidadania, o conceito de cidadania dentro do projeto educacional implementado com a reforma dos anos [19]90. Quando você fala de indivíduo, da sua pesquisa no mestrado e agora no doutorado, talvez possa me dar uma noção ainda melhor do que eu estou Tateando, buscando, pesquisando, levantando. Mas eu queria saber mais sobre a formulação... o processo de formulação dos Parâmetros, porque eu não consigo encontrar textos contando a história, como é que foi, as equipes envolvidas, como é que foi o trabalho, como é que vocês foram contatados. Já comecei a levantar algumas coisas com as entrevistas mesmo, o pessoal do Pedro II foi contatado muito por conta do professor Avelino que foi para o MEC.

A: Isso.

I: E aí como é que foi isso, ele te chamou, tinha uma equipe, como é que era isso?

A: Na verdade o convite nem foi direto dele, num primeiro momento, para mim – dele para mim. Por conta da chefia do departamento de filosofia, eu estava sempre muito ligado à direção geral da escola, a gente tinha sempre muitas reuniões, as reuniões do conselho pedagógico escolar, que reúne os chefes de departamento, secretários de ensino, algumas assessoras técnicas, algumas supervisoras escolares, de seção técnica, de aprendizagem... órgãos do Pedro II. Essas pessoas - uma delas é inclusive a professora Heloísa Menandro, que você já deve ter ouvido falar, ela é uma das que está também citada nos PCN como colaboradora em história, professora de história, uma pessoa muito inteligente – a gente então travou esse contato muito grande e eu acho que a Heloísa, na hora que houve o contato do MEC, eu acho que foi sugerido, não sei se talvez pela Heloísa, acho que Avelino deve ter pensado no meu nome e ela deve ter confirmado, eu sei que aí ela me disse “Olha, você gostaria de participar de uma equipe para desenvolver os PCN da área de ciências humanas?”; eu disse: “Mas como assim?”; aí ela começou a me contar o processo todo, me disse que a entrada de Avelino no MEC deu uma mudança no rumo do que estava sendo feito, e basicamente essa mudança – já devem ter também te falado – essa mudança era uma mudança assim: se percebia que embora muito bons, os documentos das equipes anteriores da área de linguagens e da área de ciências da natureza eram documentos que vinham da universidade e que não tinham, portanto, uma ambientação muito específica com o ensino médio. E o Ruy, que era o secretário, que de certo modo é um dos grandes responsáveis pela concepção do projeto dos Parâmetros – ele é uma pessoa que por exemplo você devia entrevistar, com certeza... e ele está no Rio, eu acho. Você já o entrevistou?

I: Não. Eu entrei em contato com o professor Avelino, vou encontrar com ele essa semana agora. Acho que a partir dele...

A: A partir do Avelino você encontra o Ruy. O Ruy é fundamental, ele inclusive talvez corrija algumas dessas informações que eu estou te dando, porque isso também já faz muito tempo... durante esse tempo que a gente se falou por telefone, eu tentei fazer uma memória - “o que eu me lembro do processo” - tem muita coisa que eu não me lembro. Até porque a gente recebia a convocação: “Você vai viajar dia tal, você vai fazer isso”, e a gente não sabia o porque, essas informações eram um pouco fora... A gente discutia nos grupos a concepção teórica mesmo, como encaminhar, discussões conceituais, a lei, a lei tem esse parâmetro pedagógico, dentro desse parâmetro as coisas estão se encaminhando nessa direção... e aí nessas discussões a gente trabalhava bastante discutindo isso. Foi muito interessante. O que eu sei é que esse convite para nós do Pedro II veio do Avelino porque supostamente se sentia isso, se sentia que o pessoal da universidade não tinha essa ambientação muito própria com o ensino médio, e que seria muito interessante, seria muito diferente, que professores do ensino médio, com experiência de ensino médio, escrevessem para professores do ensino médio. Nesse sentido, o Parâmetro da área de ciências humanas é bem diferente dos outros. Ao que dizem, é talvez o melhor, dos três Parâmetros.

I: Você já estava no Pedro II há quanto tempo?

A: Ah, eu entrei em agosto de [19]84...

I: Já tinha mais de dez anos de casa...

A: Já. Inclusive eu aceitei sem maiores problemas o convite, sem grandes escrúpulos, porque me pareceu o seguinte: eu representava um grupo, o grupo de filosofia do departamento era um grupo muito combativo, um grupo muito preparado, um grupo em que quase todos eram mestres, havia inclusive um ou dois doutores, um grupo inclusive com qualificação acadêmica substancial; e um grupo que já há muitos anos vinha fazendo muitas discussões e muitas experiências sobre ensino de filosofia no ensino médio. A gente já tinha produzido material didático, a gente se reunia semanalmente para discutir currículo, programa, avaliação, se discutia modo de ensino, tanto que o ensino de filosofia no Pedro II é bastante avançado, até pelo fato da gente ter um espaço de trabalho: a gente tem duas séries para trabalhar – a gente trabalha primeira e segunda série, dois tempos em cada série, o que também foi uma conquista! No início só havia uma série... a gente foi lutando e conseguiu conquistar mais uma. Eu representava, na verdade, a experiência desse grupo. Eu achava que esse grupo tinha a contribuir. Por vários motivos: o Pedro II é uma escola federal ligada ao MEC. A gente tinha esse compromisso, teoricamente, de ser uma escola modelar, uma escola de referência para práticas inovadoras; então, nada melhor do que o Pedro II para fornecer essa equipe. Inclusive em história houve – você já deve ter sabido, ou se não acho bom se você entrevistasse a Heloísa Menandro, ela vai te contar, eu não quero entrar no detalhe, mas ela teve razões de foro íntimo para recusar inclusive a colaboração mais direta da escrita do texto, porque a professora Circe de São Paulo já havia produzido o texto, então a professora Heloísa não se sentiu à vontade de passar por cima, uma coisa desse tipo...

I: Vocês em filosofia não tiveram esse problema?

A: A gente tinha um primeiro esboço, no meu caso tinha um primeiro esboço que era do Celso Favaretto, que é da... acho que Unicamp também, ou USP... Não, USP – o Celso é da USP. Um texto interessante, mas um texto... mais sintético, um texto curto, e em princípio ele não tinha muito essa pegada, pareceu não só a mim, parecia ao grupo do MEC, à equipe da SEMTEC, ao Avelino, ao Ruy, que embora bom, muito bom, o texto não tinha essa ambientação, primeiro, para o ensino médio; e segundo, ele não incorporava nenhum dos eixos que o grupo da SEMTEC queria que os Parâmetros incorporassem, por exemplo o tratamento por áreas, a questão das competências... que isso vinha em função da própria reforma - era preciso que os Parâmetros refletissem essa reforma. E também pela necessidade de que o grupo das ciências humanas trabalhasse junto e produzisse um documento que embora com conhecimentos de filosofia, de história, geografia etc, mas que fosse produzido num momento comum, com encontros comuns, com eixos comuns, a gente trabalhou muito nesse sentido.

I: Eu conversei com a Jane, da sociologia, que trabalhou...

A: Sim, que foi colaboradora na sociologia.

I: ... e ela falou que no caso da sociologia também houve o problema do curto prazo, mas ela falou assim “Isso não ocorreu em outras áreas”, por isso eu também achei interessante conversar com professores de outras áreas, que tiveram experiências com mais tempo, com essa troca mais...

A: O mais tempo que você imagina, no meu caso foram dois meses e meio. Um tempo bastante exíguo para produzir um texto... que eu acho um texto muito bom...

I: Foi intenso, então? Vocês se encontravam...

A: É, a gente se encontrou umas quatro ou cinco vezes. No final, a gente produziu... eu produzi, por exemplo, uma primeira versão, as pessoas liam, eu lia o texto... não li todos, li aquilo que estava pronto, li os esboços de geografia, li esboços de história – que era um pouco do texto da Circe retrabalhado, o Dirceu Castilho mexeu um pouco mais no texto do que a Heloísa, mas eu não tenho certeza disso, era melhor que você confirmasse isso com a própria Heloísa. Uma coisa curiosa: foi-me sugerido que convidasse uma professora para dividir a autoria do texto comigo, que eu chamasse mais alguém. Eu não me senti confortável com essa idéia porque... eu acho que os filósofos tem muito uma tendência de... tem que haver uma certa unidade de... é muito difícil você juntar dois filósofos e produzir um texto. Você talvez consiga isso com dois historiadores... talvez! Mas dois filósofos é muito difícil. Adorno e Horkheimer é uma exceção única. Pouquíssimos casos... Por que? Porque quando você começa a mexer com o texto, você dá uma conceituação... e o tempo que eu tinha era pouco. Então disse “se eu colocar mais uma pessoa nessa história é claro que a gente vai pensar melhor – porque sempre duas cabeças pensam melhor que uma – mas a gente não vai dar conta”, porque as discussões são intermináveis. É preciso tomar muitas decisões que sozinho ficaria mais fácil tendo em vista o tempo... me parecia isso. E aí eu acabei sendo o único da equipe que trabalhou sozinho, que produziu um texto sem mais ninguém. Por exemplo, na sociologia a Jane trabalhou com a ... a Leila, a Heloísa trabalhou com o Dirceu, na geografia a Kátia trabalhou com a outra professora... e em filosofia fiquei eu sozinho. Mas por esse motivo, me parecia que tinha um desafio de que, primeiro, eu precisava levar a outra pessoa a compreender toda aquela discussão, que essa pessoa não estava... no departamento de filosofia num primeiro momento ninguém aceitou; havia uma professora que já estava... até uma professora de educação, que tinha uma trajetória na educação... mas ela já tinha críticas imensas aos Parâmetros, à lei, às diretrizes. Eu disse “com ela vai ficar difícil”, produzir isso com uma pessoa que já tem tanta resistência. Aí eu acabei fazendo sozinho. Isso é um dado que... Bom, recebemos o convite...

I: Você já tinha dimensão do que seria o documento? Que teria uma abrangência nacional...

A: Eu fiquei muito motivado nesse trabalho porque eu pensei o seguinte: não há um termo de referência há décadas pelo menos para a filosofia. Não existe. Então isso é uma coisa, primeiro, fundamentalmente necessária, é preciso, seria interessante que houvesse. [Um café nos é oferecido pela empregada de Aldir e segue-se breve conversa sobre isso]

A: ... achava que precisava ter um termo de referência. Aí dizem: “Ah, mas esse termo teria que ser construído nacionalmente, discutido...”. Pensei: “Não, não tem que ser inicialmente discutido nacionalmente. Se põe o termo, joga para a discussão!” Então os Parâmetros têm essa função: estimular a discussão em torno a essa questão, ao ensino de filosofia. Eles não são obrigatórios. Quer dizer, na verdade são obrigatórios para o sistema federal de ensino. Como a gente sabe que há leis que pegam, há leis que não pegam, há obrigações e obrigações... Nenhum de nós tem a ilusão, eu acho – pelo menos eu não tinha – de que era um *executis*. Muito pelo contrário: “vamos fazer o seguinte, vamos colocar um parâmetro para discussão. Quer dizer, mais do que um parâmetro para o ensino de filosofia, é um parâmetro para discussão do ensino de filosofia, vejamos a questão assim.” A partir desse texto... esse texto pode então suscitar nacionalmente, e de fato ele produziu isso, não sei se esse texto, mas eu tenho a impressão de que a partir dos

Parâmetros, não só dos Parâmetros de filosofia mas de todas as áreas, houve um interesse nacional - acompanhando a reforma – mas um interesse nacional de discutir essas questões voltadas ao ensino no ensino médio.

I: Vocês tiveram oportunidade de conversar com muitos professores em muitos lugares?

A: Sim. Mas curiosamente, Ialê, o primeiro convite que eu tive para falar para professores de filosofia sobre os Parâmetros de filosofia foi dois anos depois do documento. Não é curioso?

I: E onde foi?

A: Foi no Makenzie. Na verdade foi o convite de uma instituição privada, porque as professoras que haviam produzido os PCN de matemática, elas são professoras do Makenzie de São Paulo e elas organizam todo ano uma jornada pedagógica, uma jornada – um dia inteiro... e nesse ano – os Parâmetros são de [19]98 – em 2000 a Cecília me convidou: “Olha, tem uma jornada aqui para você falar para o pessoal de filosofia”. Eu falei: “Puxa, nem acredito!” Porque durante dois anos a comunidade acadêmica, as escolas e os centros de formação simplesmente torceram o nariz, fizeram de conta que aquilo não existia... e ninguém nem sabia. Como você disse, você teve que catar para saber quem era que tinha feito o texto de filosofia. Ninguém sabia, ninguém se interessava, achavam que o texto tinha sido escrito por um burocrata do MEC – eu ouvi isso...

I: E TV Escola, você falou, chegou a fazer...?

A: Fiz, fiz vários programas de TV Escola. E isso é uma mudança também que agora, no atual ministério você percebe. Hoje, se você liga a TVE para ver os programas de TV Escola, são todos professores universitários, do mais alto gabarito... e não aquele pessoal que na primeira fase aparecia, que era diretora de escola, pai de aluno, aluno, professor de sala de aula. Essas discussões com essas pessoas me pareciam muito mais interessantes. Era o pessoal que viva a escola que estava falando para outras pessoas na escola. Hoje eu acho chato, porque... fica aqueles medalhões da universidade falando, dando aula sobre... enfim, eu tenho essa percepção, acho chato e nem vejo mais TV Escola.

I: Você estava me contando que antes de se tornar professor você teve uma trajetória bem variada profissional e tudo mais...

A: Eu estudei música muito tempo, eu sou músico amador...

I: Você toca...?

A: Toco piano.

I: E aí, como é que foi essa história de virar professor?

A: Na verdade, virar professor foi um pouco uma contingência para o trabalho com filosofia. Eu sou daquela geração que... pesquisador e professor são duas classes de seres diferentes, e que o pesquisador tem valor e o professor nem tanto, ser professor era uma

mera contingência. Mas como eu precisava viver e queria viver de filosofia, acabei encarando ser professor. E eu confesso que os meus primeiros dois anos foram um desastre completo, total e absurdo. Eu não estava preparado para dar aula, como a maioria não está. Não tinha noção...

I: Prestou concurso, passou e encarou...

A: Claro! Tinha feito lá aquelas aulinhas, aquela praticazinha, uma hora de aulazinha numa escola estadual lá em São Luiz...

I: Você era super novo nessa época...?

A: Eu tinha 23 anos, não tinha completado 24. Tanto que eu fui barrado na porta da escola várias vezes, porque como eu não estava uniformizado, entrava à paisana, o inspetor dizia “Onde é que você vai? Cadê o uniforme?” Eu dizia: “Não, eu não preciso de uniforme”. Tem umas coisas bacanas... isso já faz muito tempo... Mas eu apanhei muito, e essa aprendizagem, essa inquietação com o não saber fazer, ou não se sentir fazendo bem... não é que não havia resultado, havia. Havia um resultado bacana, eu tenho lembranças maravilhosas de turmas que, sexta-feira, dez e meia da noite, o inspetor na porta da escola: “Professor, já bateu...”; os alunos queriam ficar porque o debate estava muito legal. Tenho muitas memórias assim. Mas a gente ainda sentia – eu digo a gente, eu e os outros professores de filosofia do departamento – sentíamos que o nosso trabalho podia crescer, que a gente não estava se sentindo... a gente falava muito das dificuldades de adequar o ensino tão – como eu digo no texto – tão literatado como é a filosofia, para um público com baixíssimo nível de literatação. Não de letramento, de literatação – esse acúmulo de leituras. E por isso a gente se forçou, foi esse forçar de reunir, de experimentar, de trazer materiais novos, de pensar a própria prática, foi isso que abriu a cabeça da gente para o ser professor no ensino médio, como uma atividade que tem uma dignidade intrínseca e uma dificuldade muito grande, muito especial. Porque enquanto você trabalha com o [ensino] fundamental em que você tem... o grupo de alunos que você está orientando, que você faz essa mediação da aprendizagem no [ensino] fundamental, pelo menos até a sexta série, é um grupo para quem a autoridade do professor é inquestionável... fica um pouco mais fácil coordenar, você não tem que encontrar tanta resistência afetiva, me parece, do grupo. Quando você chega no ensino médio, você tem a questão de uma adolescência que está explodindo, que é exatamente o momento em que a garotada quer contestar, quer se rebelar... as inquietações existenciais de um adolescente são coisas muito sérias. Não dá para você lidar com isso passando por cima, fingindo que não está vendo e “vamos dar o conteúdo...”, e sem falar com os alunos. Há que ter um preparo para essa escuta do adolescente, levar em conta essa... – bom, aqui já estou fazendo pedagogia, não sei se é o caso, você não precisa disso...

I: Mas é a sua concepção, que foi exatamente o que te levou...

A: ... é, foi sendo desenvolvida, exatamente, a gente se colocar muito contra aquilo que era oferecido em termos de ensino de filosofia, que era a história da filosofia. Basicamente o que a gente tinha era história da filosofia... todos os manuais de filosofia que a gente tinha... tanto que a gente no Pedro II não seguia nenhum. Um ou outro professor pegava a Marilena Chauí, mas com muita reserva, sempre com muita reserva – não que o texto não fosse bom, não era adequado para aquilo que a gente queria. Em função da demanda da realidade que a gente tinha em sala de aula, a gente achava que os

programas de filosofia que existiam, as maneiras de falar de filosofia não eram adequadas. Daí a gente foi trabalhando, tentando... e a gente não pode dizer que já conseguiu, a gente está sempre experimentando, sempre mudando... Agora mesmo os colegas... eu mesmo nem estou participando tanto disso, mas os colegas estão abrindo um núcleo de cinema, de discussões sobre filosofia e cinema [FIM DO LADO A DA FITA 1]

FITA 1 – LADO B

A: ... é pesado... ensino médio é pesado... tanto que a gente se aposenta com 30 anos homem, e mulher com 25, porque realmente é um desgaste muito grande. Há dias que chego em casa e não consigo fazer nada além de ligar a televisão e dizer assim: “Deixa os neurônios se acalmarem” , porque é muita coisa para dar conta. Essas coisas que Perrenoud fala, essa tensão... de uma atenção muito grande com tudo que está acontecendo, de ter respostas rápidas, de reagir com rapidez, de decidir com urgência, agir na incerteza, essas coisas... isso é um desafio real. Você chega na sala de vídeo, o vídeo não está funcionando, só que as equipes tem um seminário para apresentar e precisam do vídeo. O que você faz? Pára tudo, chama o diretor, vai lá embaixo, perde vinte minutos, quer dizer... o fato de você ter que ter concentração para decidir as coisas rápido para aproveitar o tempo e não perder o ... Quer dizer, é muito difícil ser professor principalmente no ensino médio. É uma profissão muito difícil! Muito difícil. Tem que ter preparo. Não é só preparo acadêmico do conteúdo, é um outro tipo de preparo: mental, de paciência, de gosto, tem uma série de coisas... e sobretudo aquilo que os Parâmetros propõem que é essa habilidade de contextualizar. O que é isso: não é exemplificar, mas é fazer o *link*, fazer a ponte entre o conceito e o problema. Porque na verdade o conhecimento é sempre para resolver problema. A gente usa conhecimento para resolver problemas. Então: que problemas você resolve com aquele conceito? Ou você constrói conceitos só para... com aquela idéia grega de uma ciência... ? É, porque os gregos achavam que a verdade é só para ser vista, e ser admirada, contemplada, e não se faz nada com isso.... a verdadeira sabedoria é ver, contemplar, a verdade. Nós estamos no século XXI, não é, Ialê! Não tem sentido essa concepção de conhecimento.

I: Para você convencer seus alunos da importância da filosofia você parte disso...

A: É preciso fazê-los refletir... que eles sintam de dentro alguma necessidade... onde é que ecoa essa necessidade de pensar? Não é nem tão difícil quando você começa a fazer as perguntas adequadas, no contexto certo, você começa a despertar esse estranhamento. E é um estranhamento que em muitos, inclusive... ele sai correndo. Pensar é uma coisa que dói. Eles saem correndo! Eles não querem... não querem sair do conforto daquele programinha mental que eles já estão habituados, que o mundo está arrumado... eles não querem desarrumar esse mundo. Ou querem desarrumar esse mundo a partir das contestações deles. Mas são contestações muito superficiais, na verdade, não vão na raiz. Quando você põe a filosofia a serviço dessa inquietação deles, que eles percebem que a filosofia é essa faca que corta mais fundo, aí você consegue, para muitos, uma ligação muito grande com a disciplina. E aí é bacana, porque o trabalho flui, eles vão por conta própria. Que é o objetivo! O objetivo é fazer o aluno despertar a autonomia... o que é autonomia? É o aluno ir cada vez mais por conta própria, ele mesmo aprendendo. Transferir para ele essa idéia de que ele é que tem que aprender, ele tem que cuidar desse processo, ele tem que se interessar por isso... romper com essa imagem tradicional do professor que está ensinando... Professor que ensina muito e dá aula demais, o aluno não

aprende! Com certeza! O professor tem que ensinar menos e dar menos aula! Ensinar no sentido de *insignar*: marcar, transmitir conteúdo. Ele precisa estimular o aluno a querer aprender, e aí ele se põe nesse lugar de escuta, de ajuda, de trazer uma informação ou outra... As minhas intervenções, por exemplo, na sala, aula expositiva, nunca passam de vinte minutos. Vinte e cinco estourando – de uma hora e meia de aula. O resto é muita conversa. Agora eu para e falar sozinho vinte minutos, não é nem todo dia que acontece, e é o máximo que eu me permito. Mais do que isso eu acho que... eu já estou causando prejuízo pedagógico ao aluno... porque não é maneira mais interessante de se levar alguém a aprender. Para dar um exemplo: eu costumo, na segunda série, trabalhar muito com seminário. Então, os alunos estão fazendo um seminário agora em que eles tem um dilema moral, eu proponho na verdade dois, eles têm que escolher um. E eles têm que buscar na fonte, nos próprios filósofos, na ética dos filósofos, como aquele filósofo responderia a esse tipo de dilema. É uma pesquisa sobre a ética de Aristóteles, de Platão... Kant... Claro, sem a exigência do rigor conceitual, isso faço eu. Eu ajusto esse rigor conceitual depois na sala. Mas eu ponho a eles o desafio de procurar como fulano responderia àquele dilema. Dado um problema moral, como é que esse filósofo responderia. Então, é na tentativa de resolver um problema – isso é que eu chamo de contextualizar – trabalhar com problemas, uma abordagem problemática, ele tem um problema para resolver. E é em função desse problema que ele constrói o conhecimento. Se eu vou dar uma aula sobre a ética de Kant... sabe... bocejos...

I: E você sugere o tema?

A: Não, não. As vezes eles sugerem... O ano passado por exemplo... Esse ano eu resolvi orientar um pouco mais o trabalho por uma razão muito específica: quando a construção pedagógica na escola está mais avançada, que os alunos já têm muito mais essa clareza dessa autonomia, funciona melhor que você abra essa discussão de uma escolha de tema ou de problema. No caso do Pedro II, que é uma escola muito tradicional, cuja concepção pedagógica ainda é diretiva, é autoritária... eu falo isso sem problema, assumo, assino embaixo... os alunos, quando você propõe muito que eles escolham tudo, eles acham que você não sabe o que você está querendo, eles se sentem muito incomodados porque têm que escolher... É muito curioso, quando você tenta sozinho, você sozinho numa prática muito isolada transferir totalmente para o aluno a responsabilidade pela condução do processo... ou pelo menos fazê-lo dividir ao máximo essa construção. Não funciona! Não funciona não porque não seja bom: ele recusa! Ele te devolve o seguinte, ele diz assim: “Mas esse professor não dá aula! A gente não está aprendendo a matéria! Cadê o conteúdo da matéria?” O aluno acompanha a ideologia pedagógica da maioria dos professores. Um ou outro, claro, os mais antenados, sabem o que você está fazendo. Mas, para a gestão do trabalho, para desenvolver o grupo ou a maior parte do grupo, você tem que ter alguma objetividade. Infelizmente! Não é o que eu gostaria! Não é mesmo. Mas tem que ter.

I: Aí você sugere dois para ter uma possibilidade...

A: Ah, sim, eu escolho... eu não digo você vai fazer tal autor. Eu ponho: “Olha, os autores são esses...” Os dilemas são dois ou três, porque você escolhe um dilema e escolhe um autor. Ainda é pouco, mas tem que ter alguma... algum... especificamente. Claro, quando o trabalho vai avançando, quanto mais avança o trabalho, e a gente tem dois anos... eu pessoalmente... a idéia dos Parâmetros é uma idéia contrária, primeiro, à idéia de série, a idéia dos Parâmetros que eu defendo, diga-se bem, e eu escrevi o texto

assim, não precisa série... a gente tem um ciclo de três anos, e nesse ciclo você tem competências que têm que ser minimamente alcançadas. E aí quando você alcança, não precisa ser na primeira ou na segunda, pode ser até no meio da terceira, ou quase no final... Eu penso o curso de filosofia em dois anos, e nesses dois anos a gente tem um processo que tem que ser conduzido. Tanto que eu sempre pego as segundas séries que foram minhas primeiras séries, porque eu quero acompanhar todo o processo. Além de não acreditar muito em série, eu também acho que a gente não precisava muito de disciplina não.

I: Isso me parece que os Parâmetros de Ensino Médio trazem como proposta. De certa forma, uma sugestão de que, dentro da área de conhecimento, você possa...

A: ... de que a escola desenvolva alternativas para que esses conhecimentos sejam desenvolvidos.

I: A idéia de área já é mais ampla do que a de disciplina, na proposta isso está claro.

A: Exatamente. “Ah, mas isso é o fim da disciplina!” Não! Não é o fim da disciplina, é o fim de você ter aquele espaço semanal daquela forma sempre igual. Sai português, entra matemática, sai matemática, entra química, depois entra filosofia... todos com seus conteúdos fechados. Só numa escola muito diferente, que trabalhasse, por exemplo, por problemas, por projetos... que trabalhasse com contextos específicos, por exemplo sexualidade na adolescência – que é uma discussão seríssima que as escolas não travam -, violência... temas centrais da vida cidadã, da cidadania, que a escola simplesmente não faz nada! E aí, que cidadania é essa que a escola está produzindo?

I: Nos Parâmetros de Ensino Médio a interdisciplinaridade tenta ajudar a dar conta dessa proposta de acabar com essa fragmentação por disciplina e trazer não só uma contextualização maior, mas uma circulação maior entre essas disciplinas...

A: ...por exemplo, um dilema moral como esse que eu propus, vou dar uma idéia para você: o dilema é um camarada que está morrendo de câncer, só tem um remédio – é o famoso dilema do Rains, não sei se você conhece.

I: Não.

A: O chamado dilema de Rains. A mulher está morrendo de câncer e há um remédio, um tipo de radium que só um farmacêutico possui. E o farmacêutico cobra dez vezes mais do que custou para ele produzir o remédio. O Rains tenta tudo, tenta empréstimo, não consegue, ele tenta parcelar, o cara não aceita, ele tenta pagar a metade e pagar depois o resto, o farmacêutico não aceita... desesperado, o Rains então invade a farmácia durante a noite e rouba o remédio. A pergunta é: o Rains devia ter agido assim ou não? Por que? Você tem duas normas que estão em conflito – não roubar e não deixar que alguém morra, não matar, em último caso permitir que morra é um pouco matar... Então você tem duas normas que estão em conflito, isso é um dilema moral. Para resolver uma questão dessa, um problema desse, você precisa de conhecimento jurídico, filosófico, você perfeitamente pode incorporar conhecimentos de economia, da questão por exemplo da usura... Tem uma série de conhecimentos em cada situação que estão associados. A vida não está fragmentada!

I: ...história...

A: ... história das normas, por exemplo, dos comportamentos em sociedade... se você faz numa sociedade japonesa do início do milênio, como é que isso se daria. Vamos fazer uma abordagem comparativa, uma coisa comparada... das soluções nas diversas sociedades, e ver: existe uma solução melhor? Qual é a solução melhor? A atual sociedade é melhor do que a japonesa do...? Enfim... o que há de permanente, por exemplo, o que há de contínuo, todas as sociedades têm “não roubar”? Não tem? O que há de permanente e transitório nisso. Quando você tem um problema, você pode buscar os recursos do conhecimento para ajudar a resolver o problema. Isso eu penso que seria uma boa escola. Uma escola que trabalhasse assim.

I: E dentro do Pedro II há parceiros seus nesse trabalho?

A: Na unidade que eu estou não. Muito pouco.

I: Dificilmente eles vão trabalhar interdisciplinarmente... ?

A: É difícil.

I: ... ou recorrer a você para solucionar uma questão de uma outra área?

A: Muito difícil. A gente conversa, por exemplo... eu trabalho uma técnica de leitura que é uma coisa muito útil, chamada paráfrase, e que o pessoal de língua portuguesa simplesmente não se interessa. E aí às vezes eu pego no corredor: “Professor” – de língua portuguesa – “eu estou trabalhando paráfrase, o que o senhor acha da gente fazer um trabalho de reforço?” Isso também é uma forma de interdisciplinaridade, você atacar o trabalho por competência: competência de leitura. Mesmo que o conteúdo não seja o mesmo, mas a competência está sendo trabalhada ao mesmo tempo. Você promove, no caso

uma habilidade específica que é fazer paráfrases. Todo mundo trabalhando essa habilidade, você está favorecendo... você está reforçando o trabalho do outro professor. Se todo mundo tivesse, vamos supor, numa mesma semana ou duas semanas fazendo isso, você promove um reforço mais rápido dessa aprendizagem de fazer paráfrases. Mas essa questão... isso não interessa! Não vem ao caso! Então a gente trabalha muito sozinho mesmo. Por isso, Ialê, eu acho que o principal entrave à aplicação efetiva dos Parâmetros é a cultura dominante social, é o peso da tradição educacional... de 300 anos... fragmentada, linearizada, isso não se tira de uma hora para outra. E a exigência exatamente da excelência. Uma excelência que está voltada, por exemplo, para o desempenho nos vestibulares. Enquanto houver exames vestibulares com um nível de excelência marcado por aqueles programas mais específicos, a Reforma não emplaca.

I: Agora vou explorar seus conhecimentos sobre a questão do indivíduo... porque eu vejo que essa preocupação com as competências, com você capacitar o teu aluno para enfrentar as dificuldades inerentes ao momento histórico que a gente está vivendo, tudo isso... você está preocupado em formar um novo homem, que seja também um novo cidadão, que tenha uma consciência social... mas há preocupação em formar esse indivíduo, capacitar esse indivíduo e possibilitar que ele seja autônomo, tudo isso que você está trazendo. Queria que você me ajudasse a ... me mostrasse como é que você vê isso, como é que você vê essa formação desse novo homem?

A: Eu tenho inclusive um texto que eu escrevi, há um texto em que eu analiso exatamente esses três eixos filosóficos dos Parâmetros, que são a estética da sensibilidade, a ética da igualdade e a política... meu-deus, agora me falta o terceiro...

I: ... eu também não sou muito boa para...

A: Bom, nesses três eixos, eu mostro que... eu posso mandar o texto para você – aliás o texto já está publicado numa revista *on line* da Faculdade Batista de Salvador – FBB. Eu posso te dar o *link*, eu posso mandar o texto para você depois por *e-mail*, você deixa o teu *e-mail* comigo – o texto aprofunda um pouco mais a pergunta que você está fazendo. Mas exatamente isso: será que a gente não está... a pergunta que eu faço no texto é: será que a gente, ao promover a formação de competências individuais, você não está exatamente acirrando o individualismo? Não sei se era essa a pergunta que você tinha.

I: Não sei, também. Eu na verdade quero saber que novo homem é esse que a gente está formando? Está formando, não, que a gente está propondo formar com essa determinada proposta educacional.

A: Eu vou te responder do meu ponto de vista. Do meu ponto de vista, esse novo homem não é um homem voltado para a meritocracia. Ao contrário de Aristóteles, nesse ponto eu sou mais platônico. Eu acho que o objetivo da vida humana é um objetivo comum. Não dá para você tratar meritocraticamente o que na verdade pertence a todos. Ou é problema de todos. Esse é o meu problema, por exemplo, com as Olimpíadas, que eu acho as exposições lindíssimas e, de repente, você tem que classificar o primeiro lugar por, desculpa o termo chulo, um pentelhonésimo de erro do outro. Esse tipo de sociedade não é exatamente o que eu imagino que seria uma sociedade cidadã. Eu acho que uma sociedade cidadã é uma em que as pessoas são muito mais solidárias, e essa formação de competência é basicamente o que eu... a palavra competência aqui é só um outro nome para inteligência. Só que inteligência está sempre no singular. Competências inclusive aparece sempre no plural. Quer dizer, muitas competências acabam formando essa inteligência. Ou se você quiser múltiplas inteligências, você terá múltiplas competências. O que significa isso? Significa que ser capaz, ser competente no meu conceito de cidadão, significa ter uma profunda sensibilidade ao outro, um profundo respeito pelas dificuldades humanas, pela injustiça, pela opressão, pela miséria, pela crueldade de que a gente é capaz – ter uma atenção redobrada com isso, e lutar fervorosamente para mudar isso. O que é muito difícil. Ou seja: não é a formação de um cidadão que está habilitado para resolver o meu problema e o resto que se exploda. Não é essa cidadania que eu imagino. Isso não é cidadania. Nos textos dos Parâmetros eu digo isso, eu digo que uma vida feliz só pode ser uma vida junto...

I: Tem mais alguma coisa que você queira falar, sobre os Parâmetros, sobre o seu trabalho? Ah, tinha uma outra pergunta, sobre os Parâmetros em Ação, que eu sei que você...

A: Ah, sim, a história dos Parâmetros em Ação é: eu fiz a primeira versão dos Parâmetros em Ação, deu um trabalho muito maior do que os Parâmetros!!! Porque os Parâmetros em Ação... eu na verdade fiquei com o papel de coordenador da área. O papel que cabia ao Avelino nos Parâmetros, coube a mim nos Parâmetros em Ação. Eu considero, particularmente, que ficou um trabalho muito mais ousado do que a versão que acabou

saindo. Está muito boa a versão que saiu, mas a versão que saiu é muito tradicional, de uma escola me parece ainda muito tradicional... porque me parecia que era uma... aí eu não quero fazer ilações... se a versão que a gente primeiro construiu não era uma versão que dava para transformar com muita facilidade em produto editorial. Eu desconfio que a versão I dos Parâmetros está muito ousada e explode um pouco o mercado editorial porque não dá subsídio para uma editora montar um livro em função dos Parâmetros. É um pouco assim: o que era esperado era que os Parâmetros em Ação, em último caso, também dessem uma pista de como as editoras vão produzir material para acompanhar essa novidade. Acho que os Parâmetros em Ação, essa primeira versão, eles não davam muito isso. O que as editoras teriam que fazer era então trabalhar com muito... que se chama “paradidático”, com muitos materiais diferentes. Trabalhar com muito filme, as editoras tinham que passar a produzir pequenos documentários, curtas-metragens, disponibilizar pequenas peças de teatro, trabalhar com história em quadrinhos, quer dizer, materiais e formatos que normalmente não se trabalha. Acredito que por isso acabou não vingando... e aí se pegou uma outra equipe; isso também obedece a uma lógica política em que o “paulistério” exige – “paulistério” você entende? Você sabe o que eu estou falando, não é? O “paulistério” exige seu retorno ao seu lugar de direito que havia sido tirado por esta equipe carioca... “Que é isso, esses caras chegam e tomam o lugar da gente assim?” Houve uma briga e retornou, de novo, ao pessoal de São Paulo essa confecção dos Parâmetros que acabou ficando a versão oficial, que eu não sei nem como se desenvolve isso. Eu até tenho eles aí em algum lugar, já li, já analisei... ficou um bom trabalho, agora um trabalho tradicional. Ele não apresenta uma... não apresenta muita ousadia em função do convite que os Parâmetros fazem.

I: Você não responde se não quiser: você recebeu direitinho, a equipe recebeu pelo trabalho que fez?

A: Eu achei que não tivesse recebido tão bem quanto eu gostaria, não. Quanto eu achei que valeu o esforço. Achei que foi sub-pago. Claro, a alegação que eu escutei, que me parecia até interessante foi o seguinte: “Você não vai ganhar tanto com a escrita do texto, mas você vai ganhar muito quando você receber muitos convites para falar etc. O que na verdade acabou sendo muito complicado, porque sendo um funcionário federal, eu não tinha nem muito como receber, não fazia muito sentido que eu recebesse por prestação de serviços sendo funcionário federal, tendo dedicação exclusiva. Minha consultoria ficou muito prejudicada.

I: E o contrato era com o MEC?

A: Na verdade não. O contrato era com a Unesco.

I: A Unesco, nos Parâmetros também, ela que financiou todo o trabalho?

A: Em todos os casos. É a Unesco, mas tem um órgão específico...

I: que é voltado para as produções curriculares...

A: Isso.

I: A participação da Unesco, pelo que você sabe, deve saber muito mais do que eu, se dá via financiamento, ou também tem outros consultores, vocês poderiam contatar esse

órgão da Unesco para fazer algum tipo de consultoria, existiu essa outra troca mais de conteúdo...?

A: Não que eu soubesse. Eu nunca tive nenhum contato com ninguém de Unesco ou Banco Mundial, nada. O que eu sei, não é novidade nenhuma, é que a Guiomar Namó de Mello foi consultora do Banco Mundial. Que foi a principal autora das Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas na verdade, o texto da Guiomar reflete muito a construção que o Ruy Berger fez.

I: Ela é relatora da Câmara...

A: De documentos que lhe foram enviados, inclusive o aviso 307, isso está descrito no início dos Parâmetros: “Através do aviso 307 as equipes técnicas do MEC enviaram ao Conselho Nacional de Educação” – e esses documentos é que subsidiaram a relatoria da Guiomar. A Guiomar, que eu sei, é a única consultora de Banco Mundial. Eu, inclusive, com ela tive conversas extra-oficiais. Nunca estive reunido com a Guiomar. Conversava em congressos, no intervalo... conversamos algumas vezes, mas oficialmente, sentar para trabalhar não. Não tive nenhuma restrição ideológica – o que houve entre a versão que eu ofereci e a versão que o MEC publicou foi uma revisão mínima, uns dois ou três parágrafos que realmente não estavam tão... adequados, eu até posso explicar por que. Porque havia nesses parágrafos uma ironia muito ácida com a própria Guiomar. Que é aquela pessoa que nas Diretrizes, mal lido – você pode ler bem ou ler mal – se você ler mal você vai dizer que ela está dizendo que filosofia não precisa para nada, que é uma coisa que não tem nenhuma importância. Num primeiro momento eu tive essa má leitura da Guiomar, e aí, naquele calor de escrever um documento, eu fiz uns dois ou três parágrafos com uma ironia muito forte com a Guiomar, que a equipe do MEC considerou inadequada. Eles disseram “Isso aqui a gente não pode publicar, porque vai ficar muito explícito, a equipe do próprio MEC atacando a conselheira. Essa é uma briga pública, num texto oficial? Não pode. Você desculpa, mas não vai dar para ficar isso aqui não.” “- Tudo bem, então, eu deixo para uma outra ocasião, eu deixo para escrever...” [FIM DO LADO B DA FITA 1]

FITA 2 – LADO A

A: ...eu estava dizendo que essa má leitura que eu fiz... uma certa indignação pelo tratamento que a Guiomar estava dando à filosofia, na verdade é uma leitura, hoje, friamente, me parece que é uma leitura bem justa que ela faz desse lugar de onipotência das disciplinas. E a filosofia parece que tem esse desejo de onipotência mais do que as outras. É o conhecimento, é a disciplina por excelência onde está toda a verdade, quando na escola, na verdade, você precisa de conhecimentos para fazer as pessoas aprenderem a ser pessoas melhores. Não é o nome, não é o título, e nem é o espaço. O fato de você ter seis tempos de língua portuguesa é um despautério completo, absoluto! Você ter oito tempos de matemática numa grade de ensino médio e um tempo de sociologia é um despautério. Eu concordo, hoje concordo com a crítica da Guiomar, porque na verdade eu não estava entendendo o que ela estava atacando naquele momento, que era esse lugar disciplinar muito marcado, essa defesa muito visceral desse lugar disciplinar... que tem um contexto, tem uma compreensibilidade... mas para uma escola de ensino médio... Eu admito que você tenha que marcar essa posição na universidade. Universidade é outra

discussão. Agora, educação básica não. De jeito nenhum. Acho que a educação básica tem que deixar a pessoa em condição de minimamente viver nesse mundo complexo.

I: Você trabalha com algum tipo de material produzido depois dos PCN por alguma editora ou por algum...?

A: Não. Eu sempre, inclusive, em todos os cursos que eu vou, que eu fazia... as minhas consultorias... eu agora parei – por conta do doutorado não estou podendo viajar muito, e tenho outra atividade, então também não posso sair – eu sempre defendi a idéia de que o professor deve procurar desenvolver os recursos pedagógicos de acordo com aquilo que ele precisa naquele momento. Não é um livro didático que vai orientar a montagem do meu curso. O meu curso tem uma dinâmica própria, eu preciso desenvolver essas competências, e os materiais vão entrando na medida da necessidade. É muito complicado adotar um livro, não tem, que eu conheça, nenhum livro de referência. A não ser as obras de referência, por exemplo, consulta... eu trabalho com dicionários de filosofia, mas que estão na biblioteca da escola. Dicionários de língua portuguesa, que estão na biblioteca da escola, um ou outro livro de história da filosofia, que também estão na biblioteca da escola. Eventualmente eu digo “Vão até a biblioteca da escola, peguem um livro de história da filosofia, ou peguem um dicionário de filosofia...” Mas fazer o aluno ter aquele material... seria bom se todos alunos pudessem comprar muitos materiais, mas não podem.

I: Eu tenho visto alguns materiais produzidos por fundações, principalmente no que se refere aos temas transversais. Por exemplo: Programa Afetivo-Sexual da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, para as escolas municipais em Minas...

A: Eu acompanhei um projeto desse da Fundação Roberto Marinho. Eles tem alguma coisa também sobre isso. Eles tem vários projetos... trabalham com projetos, com temas nucleares, e que vão tentando...

I: ... fornecer referências...

A: ... dar materiais, vídeos para escolas...

I: E para as diversas disciplinas?

A: É. Um pouco disso. Eu fui a uma reunião na fundação, e a gente trabalhou com um material deles, para que a gente desse retorno do que a gente achava daquele material, que a gente avaliasse.

I: Você foi avaliador de um...

A: É. Fizemos a dinâmica que eles propunham e ao final: “O que vocês acharam do material? Vão querer usar? Não vão querer usar?” O *kit* era gratuito.

I: E era para todos os temas, você lembra?

A: Não. Havia... tinha alguma coisa a ver com discriminação racial, preconceito.

I: Pluralidade...

A: É...

I: E o que você achou?

A: Achei bom! Acho que a fundação é muito competente para fazer bons vídeos. A Globo tem todo um suporte para fazer bons vídeos. Agora acho que... na minha opinião, a coisa mais complicada de tudo não é o déficit de materiais. A coisa mais complicada é o ambiente intelectual escolar, uma vida, uma formação adequada dos profissionais, que lhes permita desenvolver um olhar para transformar quaisquer recursos em recursos válidos. Eu me lembro muito de uma professora do Rio Grande do Norte que dava aula de física na praia, sem nenhum recurso, só desenhando na areia. Ela levava os alunos para a praia, e os alunos iam ali desenhando na areia e fazendo... umas coisas desse tipo, ela trabalhando com sucata, com coisas que você nem pode imaginar.

I: No ensino médio?

A: É. Numa escola estadual. Quer dizer, acho que o principal foco da Reforma é o professor. É a cabeça do professor, é mudar... é formar esse professor. Fazer ele ter, primeiro, um discurso articulado, ele não sabe, a rigor, para que ele está ensinando. Ele acha que está preparando o aluno para o vestibular. E quando ele diz “preparando para a vida”, ele não sabe bem o que significa isso, ele imagina que um dia o aluno vá usar aquele conhecimento que ele disponibilizou. Ora, isso é muito vago, não é! Vamos e venhamos, se perde muito tempo inútil na escola. Eu costumo dizer, por exemplo, para meus alunos assim: “Eu não estou aqui para lhes dar informações! Eu não posso competir com a televisão, com a Internet, com as bibliotecas, não posso fazer isso. Informação não é o meu papel. Meu papel é outro!” Isso é uma premissa tácita. O conhecimento está dobrando a cada... 10 anos. Daqui a mais 50 anos ele vai dobrar a cada ano, todo conhecimento produzido no mundo... quer dizer, é tanta informação que não é por aí, entende?

I: Aproveitando isso que você falou sobre os Parâmetros em Ação numa versão mais adequada a uma edição, reprodução, divulgação... isso que a gente percebe, o Instituto Souza Cruz com o Projeto Cuidar na escola pública, começa a propor uma concepção ligada à saúde, auto-cuidado e tudo mais, educação sexual também, é o que você imaginava que ia... uma das contrapartidas ao documento produzido, os Parâmetros Curriculares, é o estímulo a que a própria sociedade, os próprios organismos da sociedade civil comecem a formular propostas também a partir desse documento...

A: Uma parceria maior da escola com outros setores?

I: É.

A: Pode ser. Mas eu acho que é muito estranho... quer dizer, não é tão interessante quanto eu imagino que, se eu penso a escola como um lugar, falando geograficamente, a escola é um lugar, ela está num lugar geográfico, ela tem um entorno, qual é a inserção dessa escola neste entorno? Qual é a participação que o entorno tem com a escola? É muito curioso que uma empresa nacional queira oferecer material, vamos supor, padronizado para todas as escolas.

I: Ah, você imagina que faz mais sentido...

A: Uma parceria local! Por exemplo, o Rio de Janeiro, Baixada: tem questões na Baixada que se você quer materiais interessantes você tem que pegar essas... será que as empresas da região poderiam desenvolver algum tipo de linguagem, um tipo de material, alguma coisa mais voltada para aquela... com as especificidades daquela região... eu não sei se estou...

I: É aquela parte diversificada, que já está prevista também...

A: Pois é, essa separação é uma separação que, na verdade, me parece que ficou um pouco infeliz. Porque você não pode ter dois currículos. Você tem um currículo só. E esse currículo inclui aquelas necessidades que você identifica que são prioritárias. Por exemplo: quando você chega numa turma de primeira série de ensino médio, você dá um texto e verifica que quarenta ou mais palavras daquele texto são estranhas para o aluno, das duas uma, ou você não fez um diagnóstico, ou você realmente decidiu levar esse texto e propor que eles aprendam esse novo vocabulário, mas isso já te dá uma porção de elementos para você saber o que você precisa fazer em seguida, para te dar o chão para você tomar a decisão – “Esses camaradas não sabem ler, o que eu preciso? Eu preciso, antes de mais nada que eles consigam acompanhar uma leitura mínima.” Porque sem leitura, ele não vai conseguir entender bem o vídeo. Essa idéia de que eu posso trabalhar com o vídeo e abrir mão do texto é uma bobagem, porque a linguagem cinematográfica inclusive está baseada em roteiros escritos e tal... se você não consegue montar uma ordem textual você não consegue decodificar depois os diálogos, o roteiro cinematográfico, fica muito fragmentado se você trabalha só com imagens, entende? Não sei se respondi sua pergunta...

I: Acho que sim, quando você fala que é um currículo só, ao mesmo tempo não é um currículo só lá no Maranhão, aqui...

A: O currículo só significa: você tem um projeto curricular a ser desenvolvido ou em movimento com seus alunos, e esse projeto não tem... isso aqui é parte comum, isso aqui é parte diversificada. Está integrado.

I: Tá jóia, estou satisfeita. Não sei você. Se você quiser falar mais alguma coisa...

A: eu quero aproveitar a oportunidade, porque eu acho que o seu trabalho, a sua pesquisa, podem ser muito importantes não só para o registro histórico, mas como fonte de discussões mais profundas sobre fazer educação no Brasil, sobre o que se quer escolher como sociedade, que identidade se quer ter como grupo social. Louvo a sua iniciativa de prestar atenção para isso. Espero que você tenha muito sucesso.

I: Obrigada. [FIM DA ENTREVISTA]

3. ENTREVISTA COM PROFESSOR AVELINO ROMERO SIMÕES PEREIRA (PERGUNTAS E RESPOSTAS ENVIADAS POR CORREIO ELETRÔNICO EM AGOSTO DE 2004)

Foi professor de história da rede pública estadual do Rio de Janeiro (1991 a 1995), do Colégio Pedro II (1992 a 1998), professor de História da Música da Escola de Música Villa-Lobos (1996 a 1998) e coordenador geral de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação entre os anos de 1999 e 2001, É hoje professor da UNIRIO.

1. **Seu nome completo é Avelino Romero Simões Pereira, certo?** ok
2. **Fez faculdade de história? Onde fez a graduação e pós?** Bacharelado, Licenciatura e Mestrado em História pela UFRJ
3. **Dá aula na música atualmente?** História da Música no Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
4. **Quando foi chamado para trabalhar no MEC, dava aula de história no Pedro II, certo? Como estavam as discussões por lá acerca dos PCN para o Ensino Fundamental?** A Secretaria de Ensino do CPEI fez um amplo trabalho de difusão e discussão das reformas do ensino fundamental e médio, distribuindo documentos para análise e crítica. Diversos professores participaram de encontros realizados na Delegacia do MEC-RJ e na Fundação Cesgranrio em que as diretrizes do Ensino Médio foram discutidas. Além disso, a Secretaria desenvolveu um projeto “rumo à interdisciplinaridade” em que diversos pontos da reforma foram também trabalhados por professores dos diversos departamentos pedagógicos visando a fazer adaptações curriculares que contemplassem uma melhor articulação entre os diversos campos do saber escolar.
5. **Como foi o convite para ir trabalhar em Brasília? Qual sua tarefa em relação à formulação dos PCN?** Em alguns desses encontros na Demec-RJ e na Fundação Cesgranrio, representando tanto o CPEI quanto a Escola de Música Villa-Lobos (que vinha acompanhando a reforma da educação profissional), tive contato com o então secretário da Semtec, prof. Ruy Berger, que durante uma série de visitas de trabalho e discussão da reforma no CPEI acabou fazendo o convite, tendo em vista minha atuação nas duas instituições e também minha experiência em sala de aula, que buscava aliar o ensino de história à literatura, música, artes plásticas e ciências. Quando cheguei ao MEC, os PCN do Ensino Médio já estavam prontos, mas havia problemas na área de Ciências Humanas, o que motivou o secretário a se decidir por uma reformulação nos textos, aproveitando as idéias centrais e incorporando algumas questões ainda não contempladas.
6. **Qual(is) o(s) critério(s) utilizado(s) por você para escolha das equipes de formulação do texto?** Por decisão do próprio secretário foram contatados professores do CPEI que vinham participando das discussões internas sobre reformulação curricular, para se encarregarem da reformulação dos textos. Ele optou também por manter na equipe a professora Circe Bittencourt que participou de algumas reuniões em que foram discutidos pequenos ajustes no documento de História.

7. **Houve uma busca de integração entre as propostas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio? Caso a resposta seja afirmativa, como isso ocorreu?** Há uma busca de integração geral, no que diz respeito à concepção de aprendizagem e de educação. A diferença mais evidente diz respeito aos temas transversais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não incorporam a proposta de temas pré-estabelecidos e obrigatórios, optando por fixar os princípios da interdisciplinaridade e contextualização como eixos integradores do currículo, obrigatórios mas flexíveis. Entendeu-se que a maior complexidade e diversidade do ensino médio e também o nível de desenvolvimento dos alunos favorecia a não fixação de temas ou de contextos, deixando-se a cargo dos sistemas de ensino e principalmente das escolas a escolha de contextos significativos para o trabalho integrado.
8. **Qual a relação entre o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais e o dos PCN? Com as Diretrizes, os PCN do Ensino Médio se tornam obrigatórios?** Somente as Diretrizes são obrigatórias. Os PCN são apenas sugestões de trabalho e funcionam mais como um apoio à formação continuada dos professores. A idéia é que eles sejam revistos ou aperfeiçoados periodicamente, preservando-se as indicações gerais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio das Diretrizes.
9. **Por que, no lugar dos Temas Transversais, nos PCN do Ensino Médio a interdisciplinaridade e contextualização são propostas?** Ver 7
10. **A SEMTEC recebeu pareceres diversos sobre os PCNEM antes de instituí-los. O que aconteceu após isso: os PCN sofreram algum tipo de reelaboração?** Como disse, não acompanhei de dentro todo o processo, tendo chegado ao MEC apenas em janeiro de 1999, quando os PCN já estavam praticamente prontos. Mas a julgar pelas diversas versões que haviam circulado e com que eu havia tomado contato no CPEI, fica clara a preocupação em incorporar o máximo das contribuições, evitando-se porém um excessivo detalhamento no que diz respeito aos “conteúdos” das diversas disciplinas. No caso de Ciências Humanas, em face da reelaboração tardia e por professores do CPEI em sua maioria, os novos redatores foram mais sensíveis às críticas que os departamentos pedagógicos do CPEI haviam feito.
11. **Sobre os Parâmetros em Ação, por que decidiram instituí-los? Quem ficou responsável pela formulação do material de apoio para este trabalho?** A proposta original vinha da Secretaria de Educação Fundamental e o secretário da Semtec decidiu desenvolver uma proposta semelhante na intenção de uniformizar as estratégias de implementação da reforma, mas diferentemente do ensino fundamental a idéia não era formar uma equipe de caráter nacional, mas deixar que cada Secretaria Estadual organizasse sua própria equipe, que após capacitação nacional em Brasília, se encarregaria de desenvolver uma proposta de multiplicação do trabalho, mais afim às suas próprias estratégias já em desenvolvimento. Como a realidade do ensino médio é muito diferente do fundamental e para a multiplicação conta-se com as secretarias estaduais, em menor número e mais aparelhadas do que as municipais, era mais exequível desenvolver apenas um trabalho de mobilização, dando a cada secretaria o apoio necessário à implementação, quando solicitado.

12. **Você participou do Simpósio Mercosul e Educação (17 de maio de 2001) como conferencista na mesa Educação e Construção da Consciência Integracionista. Poderia contar um pouco o que foi esse evento e sobre o que você falava nessa conferência?** Não me recordo especificamente desse encontro, mas tive oportunidade de participar de diversas oportunidades de discussão junto ao Setor Educacional do Mercosul, a princípio como representante brasileiro no Grupo de Trabalho de Ensino de História e Geografia do Mercosul e depois na Comissão de Educação Básica. A posição do Brasil nessas oportunidades era propor uma reflexão sobre o papel social da escola como instituição cultural, ponto de convergência e dinamizadora de diferentes correntes culturais dentro da sociedade. Defendíamos uma maior integração entre os diversos saberes, a valorização das linguagens como estratégias de construção do conhecimento e uma maior aproximação entre propostas especificamente educacionais e culturais. Criamos que a consciência integracionista poderia se desenvolver mediante o intercâmbio lingüístico e artístico-cultural e ainda mediante o intercâmbio de professores e alunos. Numa parceria pioneira com o governo da República Argentina tivemos oportunidade de enviar professores de História e Geografia a Buenos Aires para participarem de uma semana de trabalho conjunto com colegas argentinos e dos demais países do Mercosul e ainda promovemos o intercâmbio de diretores de escolas argentinos e brasileiros que fizeram visitas mútuas, para conhecerem a realidade educacional e os problemas de gestão escolar de ambos países.
13. **O que é o Instituto Brasileiro de Relações Internacionais – IBRI (ONG responsável pela organização do evento)? Quem faz parte dele?** Como disse, não me recordo especificamente desse encontro. Lembro de um encontro em Brasília, ao qual infelizmente não pude comparecer à última hora por problemas de agenda, embora a divulgação fizesse constar minha presença em uma mesa sobre o tema integracionista. Talvez tenha sido esse o encontro.
14. **Como a UNESCO participou do processo de elaboração dos PCN? Forneceu apenas suporte financeiro ou algum tipo de consultoria?** Os aportes financeiros da Unesco eram originados de duas fontes: um pequeno projeto de cooperação anual cujos valores são negociados pela Secretaria Executiva do MEC e ajustados entre todas as secretarias do ministério, que visa a alocar os próprios recursos que o governo brasileiro transfere para a Unesco na qualidade de país-membro das Nações Unidas. O segundo montante, bem maior, dizia respeito ao financiamento da reforma do ensino médio pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Projeto Escola Jovem, cuja execução do subprograma nacional era confiada à Unesco. Na verdade, as decisões sobre contratação e alocação de recursos continuavam a cargo do MEC, mas a execução direta, isto é, licitações, formalização de contratos de consultoria individuais ficavam com a Unesco, que tinha mais agilidade do que o Ministério na execução. O apoio maior da Unesco viria na contratação de consultorias para a execução de tarefas específicas. Também muitas secretarias estaduais faziam contratos de administração com a Unesco, procedendo da mesma forma, para a contratação de serviços de consultoria em ações diversas da implementação. Essas contratações só se davam, porém, com aval dos órgãos envolvidos, isto é, a Unesco não era autônoma nas decisões.
15. **No novo projeto de sociabilidade que se coloca a partir dos governos Fernando Henrique Cardoso, a educação escolar básica tem papel central na formação de**

uma nova cidadania. Como você traduz essa nova cidadania projetada para o Brasil no século XXI? Basicamente, pode-se verificar, a partir da LDB de 1996 uma nova situação para o ensino médio, que passou a ser a etapa final da educação básica, correspondente ao mínimo geral que todo cidadão precisa conhecer para inserir-se na vida adulta. O foco da Lei e das Diretrizes Curriculares é a formação do cidadão, dotado de capacidade reflexiva e autonomia de decisão frente aos problemas da vida pessoal, civil e profissional. O jogo entre as determinações legais e a realidade do contexto brasileiro se dá na necessária articulação entre a situação escolar e as relações políticas e sócio-econômicas. Do ponto de vista econômico, verifica-se a mudança de paradigmas na produção, exigindo-se maior domínio no manuseio de recursos tecnológicos e novas formas de articulação da gestão dos processos de trabalho. Do ponto de vista político, a consolidação do regime democrático no Brasil, exigindo novas formas de participação.

16. **Como essa nova noção de cidadania se relaciona com o ensino e a aprendizagem por competências e por projetos?** A adoção das propostas de aprendizagem por competências e por projetos visa a dotar a escola de maior coerência entre o que se espera dela e a forma como atua. O foco no desenvolvimento de competências e no trabalho cooperativo entre os alunos visa a superar enfoques fragmentários e individualizantes. As competências por sua vez viriam substituir uma aprendizagem mecânica e repetitiva baseada na memorização, que dá lugar a um processo de trabalho mais dinâmico e comprometido com o desenvolvimento da inteligência. As competências são compreendidas em sua articulação com o meio social e cultural e em sua capacidade de mobilizar conhecimentos e valores socialmente estabelecidos, de forma a permitir que o educando seja capaz de buscar e encontrar respostas a problemas significativos propostos pela escola, mais do que reproduzir comandos pré-determinados.
17. **Através de quem ou de que grupo de discussão as idéias de Perrenoud e de Hernández chegaram à equipe formuladora dos princípios norteadores dos PCN do Ensino Médio?** Os texto de Hernández já eram conhecidos das equipes do ensino fundamental. Já os de Perrenoud vieram por intermédio do próprio secretário Ruy Berger, que os divulgou inclusive entre membros do Conselho Nacional de Educação.

4. ENTREVISTA COM PROFESSOR ANTONIO RODRIGUES DA SILVA - 26 DE AGOSTO DE 2004

Local: FETEERJ – Cinelândia – Rio de Janeiro-RJ

Tempo de duração: por volta de 90 minutos

Entrevista e Transcrição: Ialê Falleiros Braga

FITA 1 - LADO A

Ialê: Vamos lá. Hoje é dia 26 de agosto de 2004, a gente está aqui na Cinelândia, uma vista linda do Rio...

Antonio: O Brasil acabou de... as meninas estão perdendo dos Estados Unidos [no futebol nas olimpíadas] e o Brasil perdeu no vôlei, a maior vergonha.

I: O futebol feminino aparecendo... na história do Brasil...

A: Acho que está bom, o nível está bom.

I: E o professor Antônio comigo aqui, conversando. Antônio, você podia falar seu nome completo?

A: Eu sou Antônio Rodrigues da Silva. Eu sou aqui da Federação...

I: O que você faz aqui na Federação?

A: A Federação, como eu estava te dizendo, é uma federação que congrega 13 sindicatos. Na realidade eram 11 e a gente fundou mais dois agora, de janeiro para cá. É o sindicato Costa Verde, pegando Angra dos Reis, Rio Claro, Mangaratiba e Paraty. E agora a gente está fechando – a posse é sexta-feira agora, dia 28 – o SINPRO norte e noroeste fluminense, uma vitória organizar uma região profundamente desorganizada. Porque no estado do Rio de Janeiro é uma coisa incrível a categoria de professores que atuam... - isso aqui é uma Federação que atua com professores que trabalham em escolas privadas; a gente tem uma defesa de uma escola pública, laica, socialmente referenciada etc, etc, etc, mas nós somos uma Federação de professores que atuam na escola privada – e em todo o estado do Rio de Janeiro, para se ter noção, de Varre-e-sai até Paraty, essa costa toda era sem sindicato. A gente tem os sindicatos tradicionais... Por exemplo, eu sou o vice-presidente do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro – que a Lúcia [Neves] ... toda hora a gente chama; e a Lúcia é uma pessoa que a gente levanta o dedo, a Lúcia correu com a gente vários municípios desses, dando curso sobre tudo que pintava. “- Lúcia”; “-Qual é o tema?” A gente dava o tema e ela cantava. “Não interessa, você vai!” A Lúcia sempre discutiu muito educação e política...

I: Você está no sindicato há quanto tempo?

A: Aqui na Federação eu estou há dez anos.

I: Na Federação. Mas você trabalha com o sindicato há mais tempo?

A: Eu tenho uma história no movimento sindical de quase vinte anos.

I: Posso te pedir para contar como foi sua formação, sua graduação, e daí a gente vai chegando aqui? Pode ser?

A: Pode.

I: Fazer uma memória...

A: É uma história legal.

I: Você é daqui do Rio?

A: Eu sou campista. Eu sou filho de camponeses. Meu pai era lavrador no latifúndio da cana de açúcar, com sete filhos, e minha mãe parideira de sete filhos. Na realidade meu pai comunista, e minha mãe católica do Coração de Jesus, aquela de roxo... então eu vivi a contradição do sagrado e do profano. Essa relação para mim foi... é que eu não tinha esse discurso, não tinha essa... mas para mim isso batia. No início eu fui pelo sagrado, eu acabei sacristão em Campos, fui sacristão aos doze anos, até doze anos. Depois meu pai organizava os trabalhadores... na minha casa tinha uma... eu posso divagar um pouquinho?

I: Pode! Você era o filho mais velho?

A: Eu sou o mais velho dos sete. E aí aquele barulho naquela máquina plá plá plá, aquele barulho naquela casa de fazenda, nós vivíamos como meeiros, na realidade proprietários de pequeno sítio, família italiana, a minha avó tinha uma relação italiana, daí eu ser claro – tinha aquele barulho de máquina, na realidade era uma rotativa, aquela manual, impressora manual, que faz os panfletos para o canavial... no dia seguinte... tinha movimentação. E eu novo, me cativava aquilo. E a noite tinha chorinho, na minha casa sempre teve chorinho. Meu pai era caçador, trocador de coisa, vendia, trocava, era essa figura do compadrio no interior do Brasil. Você tem uma relação de compadrio – como é que essas pessoas sobrevivem? Vivem na troca. No dia do eito do compadre Antonio, ou do compadre João, os outros vão, se é o plantio todos plantam, e depois tem um mocotó, com certeza com muita cachaça. E tem chorinho à noite. Sempre teve chorinho à noite.

I: Os músicos da região iam para lá?

A: Não! Todos são músicos! Aí é que é a questão. A gente vive na cidade, vê assim “o músico”. Não, o meu pai tocava sanfona de oito baixos.

I: Você chegou a aprender algum instrumento?

A: Nada! Eu tentei violão, mas...

I: E seus irmãos?

A: Eu tenho irmãos que tocam... migraram... a história muito mais complexa é que a gente foi expulso da terra. Meu pai foi expulso da terra por razões de ordem política – a gente acabou na favela. Nós, na realidade, os sete filhos, meu pai - pela origem de homens italianos, meu pai cozinhava - então o que aconteceu, ele veio para o Rio de

Janeiro, migrou com os sete filhos, fomos morar na favela do esqueleto, onde é hoje a UERJ. Nós moramos ali, rua [não compreendi] 48. Era todo mundo ali, aquele bando de garotos brancos no meio da favela com noventa por cento de negros. E muitas vezes a gente recebia assim: “Ah, branco é que nem papel, que limpa a bunda!” tinha essa coisa... nós começamos a sentir essa diferença, e eu corado, branco queimado...

I: Quantos anos você tinha nessa época?

A: Nós migramos, eu tinha 13, 14 anos... era o mais velho, e aquela renca de crianças todas... e eu acabei no SENAI, eu fiz Artes Gráficas, e depois eu acabei na Imprensa Nacional, acabei fazendo jornal... Eu sou linotipista, eu fiz uma escola de artes gráficas e eu acabei na Imprensa Nacional aqui na Rodrigues Alves...

I: Uma profissão já extinta, não é?

A: Exatamente, eu digitava – não é digitar – você faz o tipo, o texto, ele é feito em chumbo, depois faz o pacote, é amarrado aquele conjunto de letras - de linhas -, amarrado, e vai para a estereotipia fazer a telha para rodar o jornal. Isso, você convive com o antimônio, e eu garoto, já sentindo o cheiro do antimônio, do chumbo. O teto da linotipia ficava meio arroxado. Tinha que tomar leite, essa história de tomar leite e tal. Mas essa experiência bonita me deu uma identidade, aí foi uma construção do menino, homem, essa relação de menino-homem, uma identidade com os trabalhadores. Eu convivi, passei a conviver com operários, especializados mas operários... fotógrafos, linotipistas, com quem trabalhava com fazer diploma... a Imprensa Nacional fazia diploma para as universidades, em pergaminho. Tinha rotogravura... eu fui despertado ali... a consciência que um operário tem de sua profissão... porque às vezes você de fora diz assim: “As pessoas migram, vêm para a cidade para melhorar de vida”, tem a miséria no campo, vêm para a cidade na expectativa de melhoria de vida. Não é isso. A gente é um exemplo disso, foi expulso da propriedade da terra que tinha, foi expulso da terra por razões de ordem política, cai na favela, e você entra no mundo do trabalho – esse conceito de mundo do trabalho – e ali uma consciência desperta. Eu, depois que... depois fiz a minha... só para você amarrar aqui um pouco, eu fiz a Imprensa Nacional, fiz Artes Gráficas, aí depois, claro, até com uma ideologia, acabei fazendo prova para – concurso – para o IPASE. Eu fui escriturário do IPASE depois, depois passei para os Correios e Telégrafos... Eu melhorei de vida! Eu saltei de escriturário nível C para ser postalista dos Correios e Telégrafos. Em [19]62. Foi o período que eu entrei nos Correios - e eu fiz Artes Gráficas, valeu como segundo grau, valia como técnico – e eu estudava – por relação que eu tinha de leituras com meu pai, leitura do marxismo, leitura... eu sempre li, li desordenadamente – eu acabei fazendo o vestibular para a Faculdade Nacional de Filosofia, que era o quente na época - e que era política. Ali que me despertou. Aí eu fui fazer Geografia na Faculdade Nacional de Filosofia. [19]62, [19]63 - [19]64 eu já estava no terceiro ano, aí já participava do movimento estudantil, do diretório acadêmico, entrei no PCB... fiquei entre PCB e PC do B, entrei no movimento. Veio o golpe militar e eu fui simplesmente expulso – eu fui suspenso – fiz parte dos dezenove da Tenevi, os famosos dezenove da Tenevi, são 19 companheiros, não são companheiros – estudantes que perderam, que foram expulsos da universidade por prática política. E eu, pelo fato de ser casado... aí eu já tinha casado! Nessa altura, [19]62, eu entrei, na verdade... você faz besteira nessa história... me casei, eu tenho dois filhos hoje – a Valéria, professora de educação física, e um filho com quarenta anos, que é o Vinícius, que é presidente do Sindicato dos Bancários do Rio de Janeiro. É um troço legal, Vinícius é PT, ele entrou no

PCB também, não por mim, mas... ou pelo Botafogo, nós somos botafoguenses... Bem, essa história... quando veio o golpe, quando explodiu o golpe e daí eu fui excluído, aí sim foi muito difícil, aí foi uma relação muito difícil porque toda essa conquista se perdeu, e você não tinha contato... porque você é garota e não tem imagem do que é você não poder ligar para fulano para saber onde está... eu acabei criando galinha em [19]64, [19]65 – dois anos que eu fiquei escondido, perdi o emprego nos Correios, eles me demitiram. Fiquei sem emprego, sem universidade e com medo.

I: E já tinha os dois filhos pequenos?

A: Tinha o Vinícius. Aí eu fui criar galinha em Tinguá. Tinguá é uma região da periferia, do entorno do Rio de Janeiro, onde vem a água para o Rio de Janeiro, na Serra do Mar. E lá eu era o professor: “Professor”, como me identificavam... eu criava galinhas poedeiras, vendia ovos, tal! Foi uma relação interessante, mas depois afroxou... [19]66... aí eu voltei à universidade! Olha como é o Brasil! Para você ter uma idéia deste país: eu voltei para o Colégio de Aplicação, cheguei e disse que já tinha completado a suspensão e eu queria completar o curso. Eles autorizaram, eu terminei a quarta série, fiz licenciatura no CAP e fui convidado – pode pasmar – fui convidado para trabalhar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal. Eu trabalhei no CAP...

I: Seu primeiro emprego foi lá como professor?

A: Foi no CAP! Eu, uma pessoa suspensa e tudo. Aí dei aula, foi boa nossa relação... e fui convidado. Eu falei: “vocês querem, tudo bem!” Lá fui eu para o CAP, eu morava no subúrbio, não tinha carro, pegava trem, trabalhar para a burguesia do CAP era... o Mink foi meu aluno, o Sirkis... foi aquela época dos carbonários, eu fui professor do CAP e aí sim, um grande aprendizado – eu não sabia francês, aquele inglês arrastado – e a garotada lendo francês... até alunos nossos que foram banidos, gente conhecida... eu passei a correr atrás da minha ineficiência. Eu tinha um saber, um conhecimento... tinha grande deficiência de línguas, disso e daquilo, mas tinha consciência crítica, a minha formação foi uma formação boa politicamente, fiz Faculdade Nacional de Filosofia! Profundamente crítica. Estou entrando num caminho que talvez não interesse a você, mas... a questão da geografia. Aquela geografia de rios, de datas - nós rompemos. Eu fiz parte de um rompimento... de um caminho da geografia crítica... só amarrar para você ter uma idéia: vou citar o Carlos Walter, o Rui Moreira, não sei se você conhece?

I: Não, de nome...

A: Da UFF... são todos doutores!

I: Na geografia de UFF...

A: Foram meus alunos – porque além do Colégio de Aplicação, tinha o departamento de curso da UME, o DECUME, que funcionava aqui no Calabouço – não tem o Museu de Arte Moderna?

I: Hum, hum.

A: Não tem o Calabouço ali? Era ali o curso da UME. A gente formou uma – com a repressão – formou uma cooperativa de ensino. E a gente trabalhou ali... surgiram várias pessoas... eu fazia parte dessa... é uma militância!

I: Você começou a militar pela geografia.

A: Pela via da disciplina. Era o CAP, fiz concurso para o Estado, aí passei a trabalhar nos grandes colégios no Rio de Janeiro...

I: Aí o Pedro II foi...

A: O Pedro II foi muito depois. Para você ter uma idéia, deixa eu fazer um corte epistemológico para você: [19]66 a [19]74 – década de [19]70, governo Médici, a barra muito pesada – e eu na realidade larguei o CAP por questões de ordem política. Eu fui perdendo... eu fiz muito acerto e muitos erros, mas a minha saída do CAP foi uma saída por pressão. Você não imagina o que é trabalhar num lugar público que tinha observadores... Até o seu coordenador observa você no pátio com os alunos! Nós tínhamos cineclube, eu ficava no CAP – trabalhava de manhã e ficava a tarde toda no cineclube Charles Chaplin que a gente criou, passando O encouraçado Potenkin, passando os filmes para o debate político. A gente começou a fazer esse debate... aí eu fui taxado de “porra louca” – na época era porra louca que chamava: “Fulano é porra louca”, isto é, não tem a cabeça no lugar. E eu fui taxado de que não tinha a cabeça no lugar, ou tinha a cabeça fora da ordem - fora de uma ordem. Mas isso, me custou caro pela origem não-burguesa, não conhecida, eu sou Antônio Rodrigues da Silva – isso custa caro, ser Rodrigues da Silva. E isso para mim foi uma história... que é até hoje... Aí eu fui embora do CAP, saí do CAP, trabalhei de [19]68 a [19]70 no Centro Educacional de Niterói (?) - a professora Lígia que está aqui é professora lá. Eu também fui mandado embora por uma coisa assim – fui demitido em setembro – estava passando na época a música do Vandrê: “Vamos minha gente que esperar não é saber” – na década de [19]70 – “quem sabe faz a hora não espera acontecer”, e eu estava na sala, a gente tinha ouvido para fazer análise. Entrou o orientador educacional e falou “Psiu, professor, cuidado que tem uma moça aí... E eu digo: “Não, ela é uma profissional...” E quando eu saí eu imaginei, ela me denunciou que eu estava fazendo proselitismo político em sala de aula, aí eu fui demitido, tal. Aí eu fiz uma discursão, lé lé lé, mas perdi o emprego. Aí sim, [19]70, eu com um filho – em [19]68 nasceu a Valéria – com dois filhos eu tinha largado o CAP – não, ainda estava no CAP... [19]68, 70 e 74... para arrumar a cabeça... Estava no CAP mas achando que não estava legal, acabei que fui organizar uma faculdade em Nova Iguaçu. Fui chamado para um trabalho, para organizar uma faculdade... lá fui eu trabalhar numa escola privada, organizar uma faculdade. Eu fiquei lá um tempo grande também, quase dez anos, depois deixei aquilo ali. Aí como eu perdi o emprego dessa faculdade, da ABEU de Nova Iguaçu, por razões também políticas... muito ruim... eu tinha largado a geografia, eu me desencantei com a geografia também, achei que...

I: Você ficou trabalhando na direção dessa Faculdade?

A: Fiquei. Mas nesse período eu fiz um curso de filosofia na PUC, aí eu fiquei estudando paralelo, fiz ciências sociais – fiz créditos em ciências sociais no IUPERJ, achando que o caminho não era a geografia... entrei em crise. Entrei em crise achando que a geografia precisava desse... a geografia era uma ciência de síntese... todas as ciências são ciências de síntese... que ciência de síntese é essa...! Aí veio minha crise, e eu acabei dirigindo a

faculdade e abandonando a disciplina, achando que eu não era... que eu não era professor... que eu não era bom... que não era isso... Mas isso, crise de homem velho, profissional já...

I: Foram dez anos afastado da sala de aula?

A: É, muito afastado de sala de aula, mas com cursinhos aqui e ali, chamado aqui e ali. Mas afastado regularmente. Não! Não estava, eu tinha o estado do Rio de Janeiro, que eu dava aula regularmente. Eu tinha feito concurso para o estado. Eu tinha um cargo no estado. Num colégio estadual que naquela época era uma boa escola, no tempo da Arriete Amado (?) etc. Quando eu entrei em desgraça lá na ABEU, que eu fechei, eu fiz concurso para o colégio [Pedro II] – isso foi em [19]82, já – eu fiz concurso para o Colégio Pedro II e para o Colégio Naval. Eu passei nos dois e voltei à velha amante... voltei à velha amada! Que é a geografia. E aí foi que eu me situei de novo, me retomei, fiz o mestrado – aí eu me inscrevi no mestrado na UFRJ em [19]87 – não! Fechei em [19]87. Entrei no Colégio Naval em [19]82, fiz prova para a UFRJ, passei, tinha uma geografia quantitativa desgraçada, a gente teve que estudar matemática, eu tive que fazer prova de matemática – imagina você fazer prova de matemática agora! – eu fiz prova de matemática, fiz um cursinho – passei, aí o inglês, muito mal, passei também. Aí fiz um curso legal, fiz um curso na UFRJ – defendi tese... – fiz agrária. Para você ter uma idéia, por causa da minha origem.

[INTERROMPO AQUI A TRANSCRIÇÃO PARA FAZER UMA TRANSCRIÇÃO TEMÁTICA, POR FALTA DE TEMPO. AINDA ESTÁVAMOS NO LADO A DA FITA 1 NESSA ALTURA DA CONVERSA. DEVIA FALTAR UNS 8 MINUTOS PARA ESTA ACABAR.]

- Antonio conta de sua pesquisa no mestrado – a Folia de Reis em Nova Iguaçu. Conta que seu orientador foi o Mink, antigo aluno do CAP. Diz que seu eixo foi o de uma manifestação cultural – sofreu crítica da banca por não “geografizar” a discussão. Na defesa, surgiu uma discussão a partir do estudo sobre “o dom e a dádiva”, e um dos professores disse que ele “pecou” aqui e ali... Diz que trabalhou com Gramsci e estudou o catolicismo rústico e a relação de compadrio para a sobrevivência no subúrbio.
- Diz que o mestrado serviu para atualização, especialmente pela leitura de Gramsci – como profissional e para a militância.

FITA 1 - LADO B

- fala que ficou no Pedro II até há pouco tempo, já tem 70 anos. Entrou no movimento sindical...
- participou do SEPE e da CBP (1979 a 1989)
- entrou na direção do SINPRO na sequência (está na 3ª gestão)
- entrou na FETEERJ
- 1991 – nomeado temporariamente chefe de departamento de geografia no Pedro II, e no ano seguinte foi eleito chefe de departamento.

A: O Pedro II é um colégio que tem um departamento de geografia, me parece que maior – se você pegar em números – do que o da UFF. Só não é maior que o da UFRJ. Nós temos atualmente sessenta e tantos professores – cerca de 60 professores – onde 45%, 50% em média tem mestrado e doutorado. A Ana Regina, que é uma professora da unidade Centro fez o mestrado dela na Unicamp, você tem professores... eu fiz meu mestrado na UFRJ... Então você tem uma escola média com professores com uma capacitação acadêmica maior – eu ousou dizer isso porque eu convivo com um sindicato de escolas e universidades privadas, centros universitários, que não têm o nível de capacitação – escolas privadas de todo Brasil, no centro-sul principalmente – com baixo nível de composição do quadro acadêmico.

I: E foi ali que foram... foi dali que saíram as cabeças pensantes para formular os textos, pelo menos da área de ciências humanas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tenho percebido que tem, claro, nesse processo, é importante a presença do Avelino no MEC, professor de história, ele era seu contemporâneo lá não é? E ele foi contatando os professores que ele conhecia, que ele confiava, que ele já sabia, como é que foi isso? Você acompanhou isso?

A: Foi Avelino e o Ruy Berger.

I: O Ruy era professor lá também?

A: O Ruy Berger não.

I: O Ruy Berger foi secretário da educação média...

A: Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC no governo Fernando Henrique Cardoso, na última gestão.

I: Foi na época de formulação dos PCN de Ensino Médio...

A: É, mas na aplicação. Eu ousou dizer isso... porque a formulação veio antes. Eu tenho um pé atrás, porque o colégio Pedro II é um colégio tradicional, com um ensino profundamente tradicional, mas de competência. Não esse conceito de competência... reconhecidamente de qualidade. A questão da educação – a formação do colégio – quando eu entrei no Pedro II, eu trabalhava no colégio naval, e no colégio Pedro II eu levei um susto com a geografia de lá, a história, muito formais – tradicional. O trabalho que a gente passou a ter, que muitos de nós passou a ter, foi a formação do currículo pleno da escola. Nós mudamos muito o colégio Pedro II. A geografia do colégio Pedro II hoje é uma geografia situada no campo crítico. Você pode ter essa consciência. Na construção do PPP do colégio Pedro II – projeto político-pedagógico do colégio, nós conseguimos fazer um trabalho acadêmico de qualidade. Um colégio bom. Mas só que tem a prática, tem a massa de professores – é um colégio que tem uma história – e eu acho que essa prática tradicional é dominante. E até a prática política lá é uma prática tradicional. O processo eleitoral no colégio Pedro II agora, ano passado, manteve o professor Wilson Shwerin (?) que é uma pessoa do velho Pedro II, é uma pessoa tradicional. O colégio teve medo de fazer mudança – eu fiz parte do processo, não me candidatei porque estava em processo de aposentadoria, estava fazendo 70 anos, mas apoiei uma candidatura alternativa – mas a maior parte dos professores... o episódio

Avelino-Ruy Berger, nós estávamos no colégio com uma visão já crítica, muito crítica, porque eles entraram no colégio e implantaram qualidade total, quiseram impingir ao colégio a qualidade total, e passaram a trabalhar com... as competências... foram impostas. Passaram a impor as competências, o ensino por competência. Como a gente veio construindo – para você ter uma idéia, vamos pensar a geografia, que é a minha referência principal – a gente veio trabalhando com um projeto 5ª série: nós temos um material muito bonito, que você precisa conhecer, para o professor da 5ª série. Como trabalhar a geografia e dentro trabalhar o conceito de lugar, território, espaço, natureza e sociedade. Esses eram os eixos. Você diz: quer trabalhar natureza, sociedade, lugar, espaço, território com 5ª série? É! A gente quer isso. Esse foi o desafio. Nós tínhamos, no Engenho Novo – o Pedro II tem vários...

I: Sedes...

A: Sub-sedes. Centro, Tijuca, Engenho Novo, Humaitá e São Cristóvão. Aí, no Engenho Novo a gente fez um projeto com crianças, pegamos uma poesia do Tiago de Mello: “Sei que estou aqui / sei que estou no meu lugar / piso firme no meu chão / como a panela no fogo / e a estrela na escuridão”. Aí nós pegamos fotografias daquela região toda do subúrbio, do Engenho Novo, fotos antigas, para eles sentirem o que é o conceito de lugar e de espaço. E depois as várias fotografias subsequentes. Para ele ver que o lugar é o mesmo, o espaço é que se modificou. Você vê menino de 5ª série, garoto, discutindo com você o conceito de lugar e de espaço. Ah! E depois a gente se aventurou a discutir território com eles. Isso foi uma aventura. Quando chegaram as competências... eu vou ousar falar uma coisa aqui: o Ruy Berger apareceu no colégio Pedro II, pegou o colégio Pedro II – uma maravilha, uma jóia rara -, que não é do governo, não era do governo Fernando Henrique Cardoso. É uma escola pública de 15 mil alunos, com uma comunidade que envolve 50 mil pessoas – pais, alunos e 1.000 professores. Escola com 40 % de – disciplinas como a geografia – professores com mestrado, gente fazendo doutorado. Gente discutindo o conceito de educar, de aprender, de projeto – trabalhávamos muito com projetos. Eis senão quando, de repente mas não que de repente, pinta a nova LDB, o governo resolveu bater: Agora vai ser aplicada a nova LDB! A nova LDB, na escola privada que a gente conhece, nos São José da vida, num Santo Inácio da vida, na escola que atende à burguesia, à classe média, o governo não ousou... Apesar da gente perceber que a escola particular não é um botequim, ela é uma concessão do poder público sobre a iniciativa privada no campo da educação. Então, tem que merecer controle, o governo, o Estado, tem que ter controle sobre o que é ensinado, ministrado – não um controle de censurá-lo, mas um controle do que está rolando ali. O que aconteceu: eles caíram no Pedro II, imagine, prontinho! Passaram a uma imposição das competências, do ensino por competência. O Ruy Berger foi o grande guru, ele veio, fez mil conferências, sentou lá e disse.... – eu era chefe de departamento – quase que a política do dá ou desce: “Olha, ou vocês aplicam as competências, trabalham por competências, ou o colégio Pedro II vai morrer à mingua, porque o governo não vai priorizar verba para uma escola que, em última instância, não quer cumprir a lei.” Só que a lei estava sendo questionada por nós todos já – a LDB – pela sua formação ideológica e por como é que ela veio pronta, com a questão das competências! Aí todos nós fomos trabalhados – a palavra é essa, no conceito de competências. Trabalhar as competências.

I: Mas aí já estava pronto o documento?

A: Ah, eu pulei ... eu quero ser bem fiel a você. O professor Avelino foi chamado pelo professor Ruy Berger, passou a viajar para a França – Paris... ele é um professor – vou colocar com aspas, tá bom? – um “simples” professor de história da Tijuca, que era músico, ele é músico...

I: Hoje professor da UNIRIO...

A: É, da UNIRIO, isso. Ele foi chamado e aí foi elevado a um patamar... e aí ele veio com a história: “O Avelino sabe, porque ele conhece o Pedro II”, e aí foi uma imposição. A geografia resistiu muito, eu resisti.

I: Você não chegou a trabalhar no texto dos Parâmetros.

A: Não. Eu trabalhei na organização do Projeto Político-Pedagógico. Dos Parâmetros, o Avelino escolheu a Ângela de história...

I: Ângela...

A: Professora Angela Cruz.

I: Cátia, de geografia, é isso?

A: Cátia! A Cátia é uma professora...

I: Heloísa Menandro de história...

A: Isso. A Heloísa Menandro ficou como coordenadora pedagógica do colégio até agora, até a reeleição do professor Schwerin (?). como ela ficou ao lado do secretário, eu acho que ela caiu em desgraça, mas a Heloísa Menandro é a pessoa que sabia, que detinha – que detém -, que tem uma defesa... ela é professora formada e ela tem uma defesa orgânica da Lei – da LDB, e dizia: “Você é burro, Antônio, não é possível que você não tenha a percepção que o conceito de competência – quando você trabalha com as competências – você não está negando... não tem a questão ideológica, você está vendo chifre na cabeça de minhoca, porque não tem ideologia no trabalho por competências.”

I: Vocês chegaram a ter essa conversa...

A: Conversa? Deu porradaria! O colégio... foi uma porradaria só!!! Aí nós nos dividimos muito: quem estava favorável às posições do governo... aí nos departamentos – departamento de história – eu estou falando uma coisa aqui, que eu briguei de frente lá! – lamentavelmente caiu nos braços do Avelino, do Ruy Berger... você sabe o final disso aqui, desse filme, não sabe?

I: Eu não sei muito não!

A: O Ruy Berger foi... cadê o Ruy Berger? Ele entrou numa falcatrua, num dinheiro do MEC, é uma grana que envolveu... e o professor Ruy Berger estava envolvido nisso...

I: Da UNESCO para os PCN?

A: Para os PCN, o dinheiro do MEC...

I: Era o dinheiro da UNESCO que ia para o MEC...

A: Algo assim...

I: Eu não sabia disso não.

A: Foi no governo Fernando Henrique, já, ele foi retirado. Muito da relação, a gente passou a associar a relação do Avelino com o Ruy era uma relação muito próxima, muito ruim – é quase o compadrio da minha folia de reis – do ponto de vista do compadrio, tal. E ficou na escola a Ângela Cruz, as pessoas que foram chamadas por eles – até o ENEM – eu fiz parte uma vez da prova, eu elaborei a prova do ENEM num determinado ano, chamaram o Pedro II para uma experiência, depois não chamaram mais, porque quem detinha o ENEM era o pessoal mais de São Paulo, o grupo de São Paulo mais ligado à Unicamp – eles deram uma chance ao Pedro II e eu acabei fazendo a prova um ano, de geografia, mas você fazia 30, 50 questões, e eles escolhiam duas, três – a questão do segredo: você não faz a prova para o ENEM...

I: Quando você pega o texto dos PCN de geografia, não sei se a resistência foi maior, de repente, você sente que... porque o que eu tenho ouvido das pessoas que formularam... eu entrevistei a professora Jane da sociologia e o professor Aldir, da filosofia...

A: O Aldir, já que você falou – vou cortar você – o Aldir, da filosofia, e mais um professor... fugiu o nome aqui... um grupo da sociologia... o Aldir ficou parte da equipe do Ruy. O Aldir se envolveu de tal maneira no projeto que saiu em defesa – o Aldir é um quadro do governo, e recebeu as benéncias – isso aí eu defendo até em público – ele recebeu as benéncias disso porque ele deu cursos, todos os cursos do mundo, de formação, para o Brasil todo. O Aldir ganhou muito dinheiro. Enquanto a gente reagia, resistia no colégio Pedro II à mingua, porque esse locutor que vos fala também não pegaria, não ia fazer um curso em defesa disso... mas o Aldir foi a pessoa que fez isso, que saiu em defesa... uma vez eu fui... eu estava em São Paulo, fui convidado por um grupo para defender a questão do Ensino Médio. Era uma pesquisa de uma professora, ela me conheceu pela via do PCB, minha formação é do Partido Comunista – ela ex-dirigente do PCB, soube: “O Antônio é uma pessoa, há quanto tempo, tem isso, tem aquilo, tem toda... e que é uma pessoa de ensino médio” E era um projeto para discutir a profissão “Professor de Ensino Médio” para o Ministério do Trabalho. Era uma pesquisa para o Ministério do Trabalho: que profissão é essa? Tinha assim: “O que é torneiro mecânico?” Aí chamam vários torneiros para dizer o que é torneiro mecânico. Do ensino médio eu fui parte. Eu estive internado lá três dias, quatro dias, discutindo o que é ensino médio. Isso é de graça! Você sai, faz tudo isso, três dias lá – você fica no hotel, só tem o hotel pago, a passagem e o rango, só! Aí eu encontrei o Avelino, que estava na Makenzie, perto da Makenzie, ali. “Antônio!” Eu falei: “Ô, cara! Estou aqui internado, estou cansado, fiquei discutindo essa coisa de ensino médio tanto tempo...” E ele falou assim: “Antônio, acho você idealista, uma figura estranha, porque eu estou trabalhando, eu faço... eu trabalho para os PCN de filosofia, eu vendo o sentido dos PCN, das competências, eu trabalho com isso...

I: O Avelino?

A: Aldir. Filosofia. O Aldir fez isso: Eu falei: “Aldir!” Ele falou: “Eu ganho, em média, a cada dia desses, setecentos. Seiscentos, setecentos.” Eu disse: “Aldir, cara, mas eu tenho duas calças jeans, eu não tenho muita exigência, estou no Pedro II, sou militante, sou um cara satisfeito. Não preciso ganhar dinheiro, ainda mais ganhar dinheiro com o governo, um governo que estou divergindo, não posso. Para mim é ruim, mesmo que eu concorde com algumas coisas, se me pegarem dirão: ‘Quem diria! O Antônio, depois de tanto tempo na vida, desde garoto, agora vai com o diabo dumas competências que não está concordando...’ Eu não vou fazer isso.”

I: O que esses professores me falaram...

A: Deixa eu pegar para você: o Pedro II levou a fama porque o Ruy pegou o Avelino, pela via do Avelino pegou os quadros...

I: O Aldir e a Jane me falaram que já foi uma versão para as equipes da área de ciências humanas do Pedro II, já tinha uma versão que tinha sido feita em São Paulo que tinha sido feita por professores universitários, que eles acharam que estava muito, o texto estava muito embolado... e aí coube aos professores da equipe ambientar para o ensino médio. Eu não sei se você participou dessas discussões, chegou a ver esses documentos...

A: Eu vi, eu vi. É mais ou menos nesses termos... Nós não podemos dizer que o Pedro II participou da construção das competências. Não. Nós... na realidade, na construção do PPP, do Projeto Político-Pedagógico do colégio...

I: Quando isso? Ainda em [19]97, ou não, mais para frente?

A: Vamos lá, mais para frente – agora! Não, isso 2002, 2003!!! Nós passamos a construir o PPP do colégio, não sei se você teve acesso? Eu tenho... para você ter uma idéia... aí a gente produziu – Ialê, vê se você... a gente está a vontade aqui, para você ter uma idéia – você tem toda uma formação em história. O Antônio, que está diante de você, tem toda uma formação em geografia, com uma história que você conhece... de repente você está num governo que você é parte dele. Você está numa escola que você trabalha nela, e aí, digo: “Cessa tudo quando a musa canta, que um valor mais alto se alevanta” – e dão para você: “Agora você não pode trabalhar mais por objetivos, você vai trabalhar com parâmetros curriculares nacionais, você vai trabalhar com a transversalidade, com a interdisciplinaridade... Trabalhar com interdisciplinaridade eu trabalhava no CAP na década de [19]70, mas não escrevendo... a gente trabalhava passando um filme, trabalhando com geografia da Austrália, se fosse o caso, ou trabalhando com a Índia, e discutindo o nordeste brasileiro e dizendo que nós podíamos discutir – não é importante discutir o clima da Índia, não era importante discutir o clima do nordeste, mas era importante estabelecer as relações econômicas, sociais, culturais... e aí você tinha o sociólogo, um professor de sociologia, de geografia, de história – de inglês! Chegamos a ponto de fazer mesões com alunos, sair na porrada no colégio de aplicação, discutindo essa relação! Discutir a pílula, na época, e discutir o controle ou não da natalidade! A gente dizia assim: “Mulher pobre não goza!” Isso na década de [19]70, a repressão que tinha batido, e a gente estava sob repressão, e a gente invertia o discurso. Todo discurso era... “Nordestina não goza!” Porque ela tem centenas de filhos, a cada vez que ela vai para a cama ela: “Meu Deus, eu vou ter um filho!” Defendendo a pílula! “Tem que ter a pílula!!!” Eu dizia: “Não, tem que ter a reforma agrária, para melhorar as condições de vida essenciais daquela mulher que, em vivendo melhor, vai ter uma consciência de que

o filho dela, é mais custo, mais isso, mais aquilo...” Nós ficávamos defendendo teses, teses, teses, teses, e tinha um grupo: “Não! Primeiro dá a pílula, resolve...” E eu dizia: “Dá para a sua mãe, porque você não dá na sua casa! Porque você é produto de dois filhos da sua mãe, porque você é esclarecido, é burguês. Você é burguês. Quantos filhos sua mãe tem em casa? E ela tem por que? E você acha que ela é burra, ela é uma besta, porque é negra?” – A gente fez interdisciplinaridade, transversalidades todas, pegar o professor de educação física e trabalhar com ele o conceito de natureza, de que o homem não é um animal, ele é um ser global – ele é água, ele é consciência – de repente veio alguém, descobriu isso, e vem com coisas prontas... Para você ter uma imagem, você tem uma coisa pronta e chega no meio e injeta uma substância: aí injetaram competência... aí você tem reações alérgicas – todos nós reagimos! Aí o colégio Pedro II hoje, você bonita como você é, sai lá brincadeira defendendo competência para você ver como você vai apanhar. Vai lá na escola hoje, no colégio Pedro II para você ver... “Tudo bem, menina, fala aí, fico te escutando para ver onde você vai” Vamos ver até onde ela vai. Estragou! No ensino fundamental a gente tentou! Na geografia, a bem da verdade, a gente tentou trabalhar com 5ª série, fez projeto, aproveitou o projeto existente, estabeleceu as competências, e aí foi até a 6ª, como é que a gente faz isso, quando chegou na 7ª série a gente trabalhou muito com crianças... umas já tinham dificuldades... aí eu me sinto incompetente para discutir essas competências, eu acho que... nós ficamos... aí em algumas unidades conseguimos trabalhar com competências. Em outras unidades do colégio não foi... aí o colégio, sabe aquela história, começa a relaxar... aí a gente: “Oba! Isso não dá para fazer!” Ensino médio não! Eu bati o pé: “Ensino médio por competência não, nós vamos trabalhar com meninos, que vão competir com outros para a UFF, para a UERJ, para a UFRJ, para a UNIRIO, eles vão ter que passar no vestibular, e essa escola sempre botou 60% desses meninos, dessas meninas na universidade através do seu ensino... o que a gente está discutindo aqui é a formação... é a produção do conhecimento. A gente defendeu tese de que a escola tem uma questão central que é a produção do conhecimento ... [FIM DO LADO B DA FITA 1]

FITA 2 – LADO A

A: ...eu imagino que essa... no ensino médio, quando a escola trabalha – tem um conselho de Lênin quando ele se refere a sindicato, que ele chama “sindicato para si”, são sindicatos que se organizam de tal maneira que os diretores viram do sindicato, um funcionário que vira do sindicato, viram sindicatos para si, não para a própria categoria. E a escola, tem a escola para si também! Quando a escola começa a inovar com a [começa um barulho forte] – deve ter uma passeata aí, o barulho vai aparecer – a escola começa a criar as suas teorias pseudo-pedagógicas, entupindo a cabeça de alunos e professores com novas teorias, cada vez que surge uma nova teoria, na realidade a escola reproduz o conceito leninista de sindicato para si, eu acho, vira escola para si, ficam professores e alunos trabalhando para si. E a sociedade subjacente, abrangente, ignorando isso, aí fica o filho do pobre, Ialê, botando... a empregada doméstica – vamos usar esse termo – pegando o seu salário e botando o filho na escola privada, dizendo: “Eu quero o melhor para o meu filho!” Isto, eu quero ousar, essa farra do boi do final do governo Fernando Henrique Cardoso favoreceu o crescimento monstruoso da escola privada – no ensino superior em 80%, como você já sabe, porque é a tese central da Lúcia – e no ensino médio, vendeu-se uma ideologia da predominância da qualidade da escola privada e da falência da coisa pública, daí a privatização. E a escola não está numa redoma, ela caiu nesse bojo ideológico que nós, professores, nós intelectuais, nós pesquisadores, nós estudantes entramos no roldão, ficamos feito rolha boiando na correnteza... só me resta

estrebuchar, como a gente está fazendo aqui agora! Vamos estrebuchando, estrebuchando! Eu sou horroroso porque eu falo, falo, falo, acho que vai ser difícil você tentar botar ordem nisso aí...

I: Você estava falando do Projeto Político Pedagógico, que foi um momento de síntese para os professores do Pedro II...

A: Que a gente conseguiu botar no papel o PPP, fez o PPP.

[- Antônio conta como foi realizado isso, com o envolvimento da comunidade do colégio..., e o trabalho por áreas, na área de ciências humanas: “relevo corrugado”... - fala das diferenças com Aldir, diz que ficaram amigos mas bateram de frente, o texto ficou “água benta, não faz mal nem bem”]

I: E para a área de geografia, como foi isso da professora Cátia, da outra professora que agora não estou lembrando o nome...

A: Elza Cléa?

I: ... como é que ficou, você sabendo que tinha uma pessoa da área... Sônia Elza!

A: Eu até agora recentemente, uma professora coordenadora do Humaitá, Tânia – Taninha – vai se aposentar, e aí tinha uma festa para ela, e a Sônia Elza era lá do Humaitá... queriam que eu fosse de qualquer maneira – eu ia a Itapiruna, me lembro, eu fui ao almoço, anteciparam o almoço para eu estar presente, quem estava lá? Sônia Elza. De uma forma constrangedora, porque foi o seguinte: ela foi, tanto a Cátia – a Cátia é uma professora negra, do... você não conhece não? A Cátia tem mestrado, ela entrou no colégio Pedro II fazendo mestrado, a gente deu força à Cátia, muito, com maior prazer, deixando o mestrado dela na UFRJ... acolhemos a Cátia como um dos nomes... a Cátia foi chamada pela via... porque na geografia – o discurso mesmo precisa ser cuidadoso para não dizer que eu estou com dor de cotovelo – é que a geografia, nós fazemos reuniões mensais e os colegiados de dois em dois meses, colegiados departamentais. Nós temos coordenadores – você sabe como funciona o esquema? Chefe de departamento... o organograma... e cada coordenador por unidade, coordenador da Tijuca, coordenador do Engenho Novo, coordenador do Humaitá, coordenador do Centro e coordenador de São Cristóvão. A professora Cátia era professora do Centro, que é a menor unidade, a mais tradicional, aqui na Marechal Floriano – que era a minha base, a minha origem...

I: É tão bonita aquela sede...

A: Linda! O prédio... o maior barulho no Rio de Janeiro lá é um silêncio – a construção do século XVIII... A Cátia foi professora lá, nova, fez curso com Milton Santos, e a gente tratava a Cátia com o maior carinho, o maior ganho da escola! E de repente a gente soube – eu soube num encontro de geógrafos em Friburgo – anunciaram: “Pô! O Pedro II está entrando na construção dos PCNs!” Eu disse: “Geografia não, eu não fui consultado, eu não estou sabendo não! Só se for marido enganado!” Disseram: “É a Sônia Elza”. A Sônia Elza é uma professora antiga, e que fez cursos, muitos cursos, e ela fez um curso aqui na Estácio de Sá com um pessoal de Cuba – fez esse curso neo... sabe o neo-esquerda? O professor que entra no campo – eu estou caricaturando porque ficou uma situação muito constrangedora – a Sônia, na geografia tanto a Sônia... na história foi a Angela Cruz, o Avelino era de formação de história, a Cátia... A Cátia levou muita

porrada, tenho pena dela, porque ela foi fazer os PCN, acho que ela foi só passar recibo depois que estava pronto... o pessoal lá de São Paulo. Você está compreendendo agora? O Pedro II entrou num determinado momento, antes dos PCNs. Aí pegaram: “O Pedro II participou!” E essas pessoas não se submeteram ao pleno dos departamentos. Na geografia eu quero... a Cátia sabe disso...

I: Os colaboradores são individuais. Não há uma...

A: ... não combinava. O espírito que tinha no Pedro II, que tem, acadêmico, imagina você agora na equipe da Lúcia, e você saísse de lá em segredo e viesse aqui para a Federação fazer um trabalho aqui sobre a relação de trabalho e exploração... acho que no mínimo você tinha que se certificar: “Eu fui chamada, o que você acha? Qual é a posição do Antonio? Você acha que isso é bom para mim ou é ruim para mim?” Algo assim. Não - ela Tchibum, entrou e assinou Cátia Antonia... aparece o nome dela - geografia: Elsa Cléa, Cátia Antonia, aparece. Foi um negócio tão ruim para nós, porque nós estávamos construindo uma disciplina, como disse a você no início, todo num outro campo. E ela entrou no concurso e foi chamada para uma aventura dessas. A Cátia nós pegamos! O colegiado – você imagina o que a gente fez: cobrou feiamente – “Que história é essa... o que você assinou?” E ela: “Não, eu fui chamada para ajudar a fazer, opinar...”; - “Mas você assinou?”; - “Eu botei o nome mas eu não sou responsável...” A gente disse: “Cátia, você é responsável por isso, por isso, por isso...”

I: Mas ela não elaborou o texto?

A: Ela disse que não elaborou mas assinou o texto. O texto estava pronto.

I: E a Sônia Elza não pode ter sido a autora?

A: Acho que a Sônia Elza não tinha competência para fazer, eu acho, francamente. A Sônia Elza não. Sei que você não vai divulgar num tom desse... A Cátia talvez, a Cátia sim, mas a Sônia Elza não. A Sônia Elza é um quadro da geografia medíocre. Médio, medíocre mediano... É um Avelino dos pobres... é um Aldir dos pobres... O Aldir mais – o Aldir tem hora que chega a ser reacionário. E subserviente. Ele foi subserviente. Depois com o governo Lula, o Aldir ficou achando que eu seria um quadro do governo, rapidamente se aproximou: “Antonio, você agora...” Eu disse: “Não, Aldir, não sou quadro do governo, eu só apoiei o governo Lula, eu o elegi, mas eu sou do movimento sindical, eu sou do movimento social”. A gente tem uma defesa de um projeto de reconstrução nacional, tem uma defesa crítica, portanto não sou quadro, não sou nem do PT – posso ficar no PT amanhã – eu não entrei antes do governo, época que eu estava saindo do PCB, porque achava que era oportunismo. Agora também digo não, também agora não porque está num momento difícil. As pessoas não compreendem isso não. Eu acho que esse pessoal aqui trabalhou isso [*aponta para os nomes Aldir, Avelino e Ruy Berger escritos anteriormente por ele numa folha*]. A Sônia Elza estava nessa festa e eu disse: “E aí mulher, está fazendo o que?” – “Ah, estou dando curso Antonio, estou dando curso por aí! A nossa geografia querida, estou trabalhando a geografia!” Ialê, tudo que a gente discutiu, construiu, essa emoção que eu descrevi para você – trabalhar com conceitos, trabalhar com os paradigmas, com essa relação -, tudo isso vai para o lixo, porque cai na mão de pessoas que querem descolar uma grana, dar curso, dar curso, que é do interesse do estabelecimento, da conjuntura que se monta em função disso. Como você é nova, você tem todo um trabalho pela frente, para sofrer, para lutar. Acho que

cabe à gente... eu faço movimento sindical, prazerosamente lutando e achando que a escola é parte disso, a escola não pode estar dissociada do movimento. Eu já acreditei na escola como... na revolução pela via da escola. Eu já achei que você podia fazer a revolução pela via da escola. Transformar a sociedade pela via da escola. Hoje acho que não é assim. Essa é uma visão muito espontaneísta quase ingênua até – a escola é parte, dialeticamente, a escola é a sociedade e a sociedade é a escola. Você atuando nela pode transformar, mas como a escola é montada de tal maneira para não ter oportunidade (?), porque você dá a sua força de trabalho, cada um ali dá a sua força de trabalho – relação de trabalho e exploração, e a escola numa sociedade, ou num governo que você vai eleger no futuro que tenha um projeto de reconstrução nacional e que a escola seja a vetora disso, formadora disso. Aí você vai entrar pela via da história, pela via da sua formação acadêmica...

I: Você não acha que isso um pouco foi o que se quis, o que se pretendeu fazer, no governo Fernando Henrique? Fazer da escola um espaço onde o projeto de sociabilidade que a gente pode chamar de neoliberal, pode chamar de 3ª via, social-democracia reformada, o nome que for, mas, enfim, o projeto de sociabilidade implantado com a reforma do Estado aparecesse também ou tentasse se colocar também na escola pública através da reforma educacional...

A: Eu estou concordando. A escola como instrumento da política, a escola... sorrateiramente, não é?

I: E dentro do currículo mesmo, dentro da proposta de currículo você introduzir uma noção – aí entra a discussão que eu estou começando a fazer – entra uma noção de cidadania diferente, nova, e que está relacionada com essa nova solidariedade direcionada pelas empresas privadas, direcionada pelos meios de comunicação de massa, e que é profundamente individualista, porque você vai doar o que você tiver, voluntariamente, para o bem da sua comunidade. Mas é você que vai fazer a sua parte – na verdade são estímulos a ações muito mais do que estímulo à organização e à reflexão...

A: Você preserva a sua concepção de classe. Você não mexe na verticalidade de sua formação enquanto classe social. E essa solidariedade tem os seus limites. Você trabalha com isso aí para que essa mesma sociedade abrangente, marginal, paralela, não venha de encontro aos seus valores, seus princípios. Você faz isso como forma de preservação. Na realidade é uma solidariedade conservadora. A gente faz essa leitura nos projetos todos, e está muito caracterizada agora para a gente do movimento sindical, que atua na escola privada, as universidades, os centros universitários, as escolas isoladas, se construindo... houve um processo de formação trivial... estão se trivializando esse processo de formação e numa visão muito pouco crítica do próprio processo da sociedade, ou formando os novos quadros de continuidade do modelo. E esses quadros, tem as MBA, as grandes universidades, que é a classe dominante que faz, pelo custo que tem, e tem os cursos secundários – superiores-secundários, tem essa nova faixa. Mas esse é um eixo vertical, no meu modo de ver, porque na horizontalidade essa mesma... se reproduz nesse conceito de solidariedade. Não sei se é isso, se eu estou compreendendo, porque chega um ponto de você ver a violência em São Paulo, o mata-mendigo em São Paulo, na sua terra, a base de picareta, de marreta na cabeça das pessoas, e você não sabe se é polícia, se são skin-heads, se é uma nova direita, nem se pode falar numa nova direita... mas é um reacionarismo que está introjetado na nossa sociedade, que se expressa em convulsão, em

soluções. Esse é um solução da classe dominante perversa, de direita, que vê ameaça nos mendigos, ameaça aos seus bens, é o nojo, aquilo ali é a excrescência da nossa sociedade que ele precisa eliminar, então ele vem de primeira e mata aquilo ali e resolve. Se você pegar o jornal do Brasil de Hoje, o Jornal do Brasil de hoje tem uma manchete muito complicadora, que aparece... [*procura o jornal*] que está aqui, eu vou ler para ficar registrado na sua fita [*lê algumas manchetes procurando a matéria que quer registrar*] aparece um texto, a matança, aqui: “CPI conclui que extermínio no nordeste envolve autoridades. Comissão revela participação de políticos, juizes, delegados e policiais em mortes. Vítimas são jovens entre 15 e 25 anos negros e pobres”. Para a gente não sair do eixo seu, tem uma questão subjacente para nós, comprometidos com a universidade, com a produção do conhecimento: “Para que serve esse conhecimento nosso, para que?” Parece que falar numa guerra civil é lugar comum, mas tem uma consciência nas prisões, e as pessoas estão percebendo que tem um medo no ar, e que a partir desse medo... esse medo vai passar a ser usado. “Me dá esse jornal aí!” Eu outro dia passei na Cinelândia, vim aqui - nós estamos vendo a Cinelândia aí - um sujeito, num grupo, não era mendigo, chegou: “Me dá esse jornal aí”. Aí eu parei, tirei os óculos, falei: “O que você me disse, hein? Você me respeita, cara! Que ‘me dá esse jornal aí’ o cacete!” Mas isso foi uma reação minha perigosa. Porque eu bati de frente. Ou eu dou o jornal para ele e pronto. Se eu faço isso é uma covardia que não é inerente à prática da gente. Eu penso: “Pô, cara, eu daria o jornal para você todo dia, até uma assinatura para você ler esse jornal, mas não da forma que você quer tomar o jornal, mas poderia tomar a minha pasta ou... “Me dá aqui!” É um ensaio. Acho que é um ensaio. Está difícil! Está difícil - eu ontem vim de Itaguaí, por causa do movimento sindical, tinham duas blitz, Itaguaí fica a 80 quilômetros do centro do Rio de Janeiro, eu estava lá até 10 horas da noite num debate sobre os candidatos à prefeitura local, e na saída eu encontrei duas blitz, e a polícia com farol, carro virado na direção que eu vinha, farol aceso para ofuscar todo mundo, eu falei: “Pronto, é um assalto!” Não era, era a polícia. Você fala: “O farol está ligado!” - “Não, é isso mesmo, é para ficar mesmo!” E eu tinha feito um debate com candidatos, discutindo direitos, cidadania, se calça a rua, se não vai calçar, o reordenamento urbano de Itaguaí, a gente fica lutando por coisas e o aparelho de Estado está também com medo, ou está expressando o seu poder de dominação. O aparelho de Estado se expressa ué! Está se expressando e ele se expressa de uma forma mais perigosa, porque o limiar entre o policial e o assaltante está muito próximo, ele está com uma arma na mão à noite... ele não é um assaltante, mas ele não está longe da violência que está subjacente nas classes menos favorecidas, ora essa! Ele é menos favorecido, ele ganha 400,00 por mês, 300,00 por mês - e as pessoas passam com carro... ele não sabe quem é, na rodovia, é a circulação da grana da sociedade... Acho que é uma tarefa sua.

I: Antonio, quero te agradecer muito. [FIM DA ENTREVISTA]