

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana

Marcos de Oliveira Soares

**O NOVO PARADIGMA PRODUTIVO E OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE
GEOGRAFIA**

São Paulo
2011

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

Departamento de Geografia

Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana

**O NOVO PARADIGMA PRODUTIVO E OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE
GEOGRAFIA**

Marcos de Oliveira Soares

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Geografia Humana

Orientador: Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka

São Paulo

2011

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

Departamento de Geografia

Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana

Marcos de Oliveira Soares

**O NOVO PARADIGMA PRODUTIVO E OS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE
GEOGRAFIA**

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Nidia Nacib Pontuschka

Aprovada em: ____/____/____

EXAMINADORES:

_____	_____ -Presidente
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

São Paulo, _____

“A máquina não é apenas o concorrente todo poderoso, sempre pronto a tornar *superfluo* o assalariado. O capital, aberta e tendenciosamente, proclama-a o poder inimigo do trabalhador, manejando-a em função desse atributo. Ela se torna a arma mais poderosa para reprimir as revoltas periódicas e as greves dos trabalhadores contra a autocracia do capital”

(Karl Marx, o Capital – livro I)

AGRADECIMENTOS

Um momento de finalização de uma tese de doutorado é, em geral, uma mistura de alívio com o de “dever cumprido”. Bem sei que para finalizar tal pesquisa muitas coisas se passaram e, em que pese o trabalho seja meu, algumas pessoas estiveram presentes nela.

Antes de tudo quero agradecer aos funcionários da secretaria de pós-graduação do departamento de Geografia, José Fermino da Silva, Jurema Ricci Navarro, Maria Aparecida Brambila e Rosangela Fidalgo Garcez, pela forma sempre cordial e solícita com que me atenderam na secretaria.

Um agradecimento aos colegas e companheiros das escolas EMEF prof^o Antonio Rodrigues de Campos e EE Humberto de Souza Mello, com quem há anos troco experiências educacionais e partilho lutas em defesa da escola pública.

Aos companheiros que atuam na APEOESP e SINPEEM, que incorporam em suas lutas cotidianas a defesa incontestada da educação pública, gratuita, laica e para todos/as.

Aos companheiros da Unidos pra Lutar, com os quais transformamos teorias sobre a escola pública em luta concreta e real pela sua melhoria e da educação como um todo.

Um agradecimento à professora doutora Nidia Nacib Pontuschka pela forma fraterna, transparente e sincera com que procedeu às orientações e aos debates tão importantes em nossa formação.

Ao Edson e o Rhanan que continuam sendo meus “amigos geógrafos” preferidos.

Um agradecimento especial à companheira Silvana, que desde muito tempo permite que eu trave com ela a maior parte das discussões teóricas que me fazem pensar o mundo.

Ao Antônio e a Nathalia, filhos queridos, com os quais eu partilho muitas e intensas alegrias.

O novo paradigma produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia

RESUMO

Esta pesquisa trata das possíveis relações entre um novo paradigma produtivo e a proposta de currículo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental. Novo paradigma produtivo construído pelo sistema do capital cuja materialização se apresenta entre outras formas de políticas neoliberais como as que conduziram reformas econômicas e educacionais e da reestruturação produtiva com mudanças na forma do produzir que imprime a necessidade de um “novo” trabalhador mais adaptado, apto, e multifuncional para essa nova forma de produzir e onde a constituição desse trabalhador tenha nas competências cognitivas de atributos individuais sua relação com o mundo do trabalho. O PCN se constitui como um currículo oficial do Estado brasileiro no bojo dessas reformas educacionais, construído a partir de elementos de recontextualização do discurso pedagógico caracterizando-se por um currículo por competências, cuja expressão para o ensino fundamental são os temas transversais. No caso da Geografia, o PCN critica uma abordagem marxista e salienta a fenomenologia como a metodologia científica mais adequada ao entendimento dos fatos geográficos. A fenomenologia constitui-se numa leitura filosófica da realidade, a partir da subjetividade dos sujeitos, onde o caráter individualista de leitura de mundo é bastante presente e forte. A partir do método dialético, relaciono esses elementos e defendo que reside nessa aproximação entre o currículo por competências e a proposta fenomenológica para a Geografia, uma possível relação do PCN de Geografia para o ensino fundamental e um novo paradigma produtivo.

Palavras Chave: Currículo / ensino de Geografia / Parâmetros Curriculares Nacionais / reestruturação produtiva / recontextualização / competência

The new productive paradigm and the national curricular parameters of Geography

ABSTRACT

This research is about the possible relations between a new productive paradigm and the proposal of curriculum in the National Curricular Parameters (PCN) of Geography for high school. New productive paradigm created by the capital system, which manifestation shows itself among other ways of neoliberal policies as the ones which conducted economic and educational reform and the productive restructuration with changes in the producing way, what leads to the necessity of a “new” worker more adapted, able, and multifunctional for this new way of producing and where the constitution of this worker has, in the cognitive competences of individual qualities, its relation with the working world. The PCN constitutes itself as an official curriculum of the Brazilian state in the core of these educational reforms, made up from elements of the pedagogic discourse recontextualization characterizing itself as a curriculum of competences, which expression for high school are the transversal themes. In the case of Geography, the PCN criticizes an Marxist approach and emphasizes the phenomenology as a scientific methodology more suitable to the comprehension of the geography facts. The phenomenology constitutes itself as a philosophical reading of reality, took from the subjectivity of the individuals, where the individualistic character of the world reading is really present and strong. From the dialectical method on, I relate these elements and stand for the fact that there is, in this rapprochement between the curriculum of competences and the phenomenological proposal for the Geography, a possible relation of the PCN and Geography for high school and a new productive paradigm.

Key words: Curriculum, Geography teaching, National Curricular Parameters, productive restructuration, recontextualization, competence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Os ciclos Kondratiev

Quadro 2 Novas qualificações no trabalho

Quadro 3 Resumo das concepções pedagógicas presentes no Brasil, no século XX

Quadro 4 Organização das competências na proposta da SEE/CENP-SP para a escola de tempo integral no Estado de São Paulo

LISTA DE SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
APEOESP – Associação dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CIA - Central de Inteligência Americana
CENP – Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
DGAE – Departamento de Geociências Aplicada as Ensino
DRE – Diretoria Regional de Ensino
ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENG – Encontro Nacional de Geógrafos
ENEGE – Encontro Nacional de Ensino de Geografia
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
ESG – Escola Superior de Guerra
FCC – Fundação Carlos Chagas
FIESP – Federação das indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IG – Instituto de Geociências
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NSE – Nova Sociologia da Educação
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educacional para a América Latina e Caribe
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – Unites States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	01
INTRODUÇÃO.....	05
A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO E INDICAÇÕES DO DOUTORADO.....	08
PROBLEMA E OBJETIVOS.....	10
PROCEDIMENTOS DE PESQUISA/PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..	12
I O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES COM AS MUDANÇAS MACRO ECONÔMICAS.....	21
1.1 O sistema do capital.....	21
1.2 A reestruturação produtiva.....	33
1.3 As reformas educacionais.....	45
II O CURRÍCULO E O CONTROLE SOCIAL.....	68
2.1 O currículo e sua história.....	68
2.2 A história pedagógica no Brasil.....	76
2.3 O controle social.....	88
2.4 O controle social no currículo.....	94
III O CURRÍCULO RECONTEXTUALIZADO E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS.....	104
3.1 A recontextualização do discurso pedagógico.....	105
3.2 O conceito de competência.....	113
3.3 O currículo por competências.....	118
IV OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A GEOGRAFIA.....	130
4.1 Antecedentes dos PCNs.....	130
4.2 O PCN de Geografia.....	137
4.3 O novo paradigma produtivo e o PCN de Geografia: relações possíveis?.....	153
CONCLUSÕES.....	162
REFERÊNCIAS.....	172

MEMORIAL

A pesquisa que desenvolvo aqui tem, como experiência viva, muitas facetas, muitas delas vinculadas e envolvidas com a subjetividade que acomete a todo ser humano. O debate acerca da relação ensino aprendizagem nunca deveria (e não necessariamente o fazem) diminuir o caráter subjetivo dos agentes envolvidos, em que pese, não seja, a meu ver, o fio condutor de uma pesquisa na área de educação.

Digo isso, porque quando penso em discorrer acerca da minha experiência pessoal com a educação, com as aulas de geografia, e quando pensava em escrever esse memorial, me ocorreu que boa parte das minhas lembranças estava no campo da subjetividade, das minhas impressões de estudante, depois de professor, depois de pesquisador. Claro que imediatamente a essa impressão subjetiva, faço uma abordagem científica, a luz dos pressupostos teóricos e metodológicos que utilizarei ao longo da pesquisa. Mas o caráter afetivo emocional está presente!

Vindo de uma família numerosa, nasci em São Paulo e sempre frequentei escolas públicas. Essa informação é bastante cara para mim, porque sempre me senti de uma geração, ou próximo de uma geração, cuja escola pública era a realidade de escola (entrei no primeiro ano do ensino fundamental em 1976, mas meus irmãos mais velhos já estudavam há uma década, também na escola pública na qual, inclusive, cursei o ensino médio). Uma escola que, se não tinha assumido de forma integral algumas consignas que hoje penso serem importantes, como o acesso e permanência nela de todos que queiram e precisem (e essa situação ainda hoje não foi plenamente conquistada), tinha um papel de formação teórica (propedêutica para muitos) que era reconhecida como “boa”.

Permito-me utilizar termos pouco precisos, como o usado acima, porque aqui, a subjetividade fala mais alto. Lembro-me dos meus irmãos participando das “feiras de ciências”, cuja apresentação era, em geral, uma espécie de simplificação dos fenômenos que, sobretudo as ciências exatas estudavam, mas que servia também de mola propulsora para um deflagrar da investigação científica. Lembro-me de frequentar essas feiras e de pensar quando chegaria a minha vez de produzir aquilo tudo. Naquele momento, para mim, a ideia de *escola* já se confundia com uma ideia de *escola pública*, até porque sequer tinha qualquer experiência ou vivência com outro tipo de escola.

Então quando ingressei no ensino básico (fundamental) eu tinha uma impressão, e é difícil tratar disso, porque significa a interpretação do que eu sentia à época, com as argumentações que tenho hoje, de qualquer forma, ao ingressar no ensino básico, escola para mim era a escola pública. Lembro-me de pensar com estranheza o fato de existirem escolas particulares funcionando num universo que sempre pensei ser função total do Estado.

Soma-se a isso o fato de eu ter feito todo o ensino básico na escola pública (estadual), a minha graduação numa universidade pública, meu mestrado numa universidade pública e, agora, o doutorado também numa universidade pública.

Longe de pensar que eu possa servir de exemplo para qualquer coisa, como se os casos de histórias pessoais, servissem de exemplo para os demais, (até porque essa situação minha é a exceção, o que, invariavelmente, justifica a regra), penso que sou, por excelência, fruto e filho da escola pública. A defesa incontestada dessa escola deve-se também a esse fato, nunca desembolsei um centavo (ao menos do ponto de vista das mensalidades pagas com boletos bancários) para estudar, construindo uma identidade de que a escola pública deve ser para todos, em todos os níveis e com qualidade.

Com esse conjunto de informações a respeito das minhas impressões e experiências com a escola pública, faço um *link* com duas concepções que julgo, hoje, serem primordiais para mim, nessa relação com o ensino.

Em primeiro lugar e para ser coerente com a metodologia que usarei ao longo dessa pesquisa, penso que a sociedade é fruto do processo histórico a qual os seus sujeitos estão inseridos. Logo, tenho a certeza de que a relação que estabeleci com a escola pública tem a ver também, com o bojo da experiência de vida (uma parte relatada acima) que tive na escola pública enquanto estudante e professor. Eu bem sei o quanto de “sentido de coletividade” a escola pública pode desempenhar, principalmente se essa coletividade for tratada de forma a incluir o outro. Passei por experiências interessantes nesse aspecto, enquanto estudante tenho de certeza que muitos colegas também as tiveram e isso consigo constatar quando encontro amigos daquela época.

Longe do discurso saudosista e famoso “no meu tempo era melhor...”, e não se trata disso, aliás, nem trato necessariamente das virtudes ou problemas daquela escola pública da década de 1970. Trato especificamente da ideia contida de que a escola deveria ser coletiva (até porque muitos autores caracterizam aquela escola pública como não totalmente incluyente) e o que servia para um grupo de alunos deveria, em princípio, servir a todos.

Portanto pra mim isso virou um fato, o ato pedagógico é um ato do coletivo, que pode parecer redundante, mas numa época de reformas institucionais do Estado brasileiro, das escolas e do ensino, onde o ato coletivo foi “flexibilizado”, para usar um termo da moda neoliberal, há que se distinguir bem as coisas. É assim que vivo a escola hoje, daí, em grande parte a aceitação de muitos envolvidos com a escola (professores, trabalhadores das escolas em geral, comunidade) de projetos que vislumbrem parte do todo que é a escola, parte do todo que são os alunos, funcionários e professores. É uma aceitação “natural” e, para mim, completamente estranha e exterior ao ato de ensinar.

Em segundo lugar, minha experiência fez, e ainda faz com que eu defenda, de forma incontestada, que a escola pública seja a escola de todos e todas que dela queiram e precisem usá-la. A convivência dela com as escolas particulares (muitas das chamadas elites, outras escolas de bairro e mais modestas) sejam laicas ou confessionais, por exemplo, sempre foi para mim um tanto quanto estranha. Quando precisei dar aulas numa dessas escolas particulares, a minha estranheza se manifestou de vez. Procurei cumprir meu papel de professor o melhor possível, mas ficava sempre desconfiado com o que se passava na relação ensino aprendizagem deixava a desejar, principalmente quando o atraso de uma mensalidade era motivo para a saída de um aluno da sala de aula. O interessante dessa experiência foi quando recebi um convite para ser um dos coordenadores pedagógicos. Naquele momento percebi que, caso aceitasse o convite, estaria não só aceitando um novo emprego, mas, de certa forma, me comprometendo com um projeto escolar, do qual não era proponente. Muito bem, a vida também é feita de escolhas, fiquei com a escola pública.

Quando decidi me debruçar sobre a pesquisa acadêmica, sabia que outros tantos desafios apareceriam, sabia, por exemplo, que uma tese se faz com vários componentes. Aqui não posso deixar de dizer que a disciplina por mim cursada em 2007, “Questões de método em geografia” da professora Maria Laura Silveira, me ajudou na medida em que versou sobre a problematização a que uma pesquisa científica está inserida. Foi sem dúvida um conjunto de aulas que me ajudou a ver outros lados do processo de construção de uma pesquisa científica.

Essa disciplina me fez lembrar uma máxima dita a mim pelo professor que me orientou no mestrado, o professor Lobão do DGAE da Geociências Unicamp. Um dia, tentando definir uma pesquisa científica ele me disse o seguinte: a pesquisa deve ter começo, meio e fim e ser escrita em bom português. Achei simples demais, mas direto demais também. Completando essa ideia ele também me disse que a pesquisa é como

uma peça de teatro montada em atos, aos poucos nós (os pesquisadores) vamos montando as partes, da forma como achamos mais adequado, o roteiro somos nós quem fazemos.

Nesse caso não poderia deixar de mencionar a forma como as orientações e debates ocorreram no percurso da pesquisa, com relação à professora Nídia Nacib Pontuschka. Creio que ela construiu uma forma altamente estimulante de colocar todos os alunos pesquisadores em contato e, ao mesmo tempo, discutindo o que fosse possível discutir e que valesse a todos.

Nesse sentido as leituras e debates de textos que fizemos, foram primordiais para um maior envolvimento com a pesquisa e, mais do que isso, um debate coletivo acerca daquilo que era comum a todos.

Assim como também foram muito produtivas as apresentações prévias feitas pelos alunos, dos seus textos (fosse para a qualificação ou para a defesa), para que coletivamente pudessem ser debatidos. Desde a forma e tempo de apresentação até o conteúdo do que fora apresentado.

Com certeza residiu nesse método, uma grande ajuda a todos, visto que a produção acadêmica é, por excelência, solitária demais, mesmo num grupo de orientandos, via de regra, cada um tem um tema de pesquisa e as relações de troca nem sempre são possíveis de serem feitas. Tenho certeza absoluta que essa metodologia de encontros quinzenais ajudou a todos nós.

INTRODUÇÃO

Desvelar o que tem por trás de uma proposta curricular, contribuir ao debate acerca do currículo *na/da* geografia tem tudo a ver com a defesa da escola pública. As propostas curriculares surgem em geral do Estado (ministério da educação, secretarias de educação estaduais e municipais), e são dirigidas às escolas públicas. A princípio podemos dizer que a concepção de geografia contida nos PCNs dessa disciplina para o ensino fundamental I, fundamental II e médio, é hoje difundida na maior parte das escolas públicas desse país. Bem sabemos que essa relação não é automática, e a transposição de um documento oficial em aula de geografia, não se dá de forma mecânica. Porém, enquanto política pública para a educação, os PCNs destinam-se a todas as escolas e todos os alunos do país.

É sem dúvida uma tarefa difícil, mas que me debruço, no sentido de teorizar e aprofundar o debate acerca da relação currículo e geografia.

Para tanto apresento a estrutura da pesquisa que está organizada em quatro seções.

Na SEÇÃO I relaciono as mudanças ocorridas na educação seja no Brasil, seja no mundo, a partir das relações que o sistema do capital lhe impõe. Assim, temos uma mudança na forma de produzir desse sistema, em sua tentativa de suplantar os momentos de crise econômica que vive (crises cíclicas e estruturais), constituída por uma mudança de paradigma, ou um novo paradigma produtivo.

A produção que durante boa parte do século XX foi organizada em padrões sistemáticos da divisão do trabalho, passa a outro patamar no final desse século, mantendo tal divisão do trabalho como forma do produzir, mas adicionando outras formas, como o processo intenso de automação, a diminuição de estoques e redução de funcionários.

Esse novo paradigma produtivo passa a ser conhecido mundialmente como “modelo toyotista” e, no Brasil, é também chamado de “reestruturação produtiva”.

Necessita para seu pleno funcionamento, de trabalhadores mais aptos e multifuncionais e que se adaptem mais às novas formas desse produzir.

Esse novo paradigma se junta a outras mudanças impostas pelo sistema do capital (viabilizado pelas ações dos países do centro do capital) no campo econômico, jurídico, social e cultural. A mudança mais significativa foram as chamadas políticas

neoliberais que tinham (e ainda têm pois estão em plena vigência) a intenção de retirar dos Estados nacionais parte de suas responsabilidades, sobretudo com as áreas sociais.

As políticas neoliberais são constituídas portanto, de ações concretas, seja na forma de produzir, seja na construção de políticas de Estado, no intuito de manter em patamares possíveis os padrões das taxas médias de lucro, necessários para a manutenção do próprio sistema do capital, ameaçadas pelas crises econômicas.

Duas dessas expressões das políticas neoliberais foram: o consenso de Washington, um receituário econômico para os países mais pobres que propunha, entre outras coisas privatizações e a desresponsabilização dos setores públicos pelo Estado e as reformas educacionais patrocinadas por Estados do centro do capital e agências de fomento e financiamento ligadas a esses Estados, que tiveram impulso, sobretudo na “Conferência mundial de educação para todos” ocorrida em 1990 em Jontien na Tailândia.

A conferência mundial de educação para todos foi, em grande medida, o “ponta pé” inicial das reformas educacionais gerando, entre outras coisas, uma concepção de aprendizagem chamada *aprender a aprender* que contém em si uma forma de transmitir via currículos, as competências (concepções, comportamentos, procedimentos) para que os alunos possam melhor se adaptar às novas formas de produzir a partir desse novo paradigma produtivo.

No Brasil essas ideias foram sistematizadas no “plano decenal de educação para todos (1993-2003) que deu início às reformas educacionais no país.

Se as reformas educacionais tiveram no currículo sua centralidade, é disso que tratarei na SEÇÃO II, onde o centro do debate consiste na caracterização do currículo como um dos elementos de controle social, o que contribuiu para a aplicação das reformas.

Para tanto tratarei da história social do currículo a partir de Ivor Goodson, e de como ele (o currículo) pode cumprir um papel normativo, a partir da premissa de que os conteúdos elencados na sua proposição partem de uma opção de quem o faz (uma classe dominante), tem um caráter de “selecionar” os conteúdos.

Um currículo que, historicamente, “inventa” tradições e que prescreve conhecimentos “válidos” o que, numa leitura dialética, elege outros conhecimentos como “não válidos” que, portanto, não estarão elencados em sua propositura.

Tratarei também da relação entre o currículo e as disciplinas escolares, sobretudo na relação entre as ciências de referência e as disciplinas escolares, ou seja, qual ou quais as relações entre esses saberes.

Apesar de, na reforma educacional no Brasil os PCNs reflitam sobre o trabalho interdisciplinar, apresentando para o ensino fundamental essa possibilidade via os “temas transversais”, a estruturação da proposta é disciplinar, base de estruturação da escola e que reflete nela a própria forma de produzir e reproduzir do sistema do capital (a divisão social do trabalho).

Ainda nessa seção tratarei de como se desenvolveu no Brasil, as ideias pedagógicas ou pedagogias e suas relações com propostas educacionais que, por sua vez, relacionam-se com o desenvolvimento econômico e social do país, para tanto utilizarei de Demerval Saviani.

Na SEÇÃO III tratarei de qual currículo estamos falando, especificamente na proposta feita pelo Estado brasileiro. Para tanto vou tratar de dois conceitos importantes nessa constatação, o conceito de *recontextualização do discurso pedagógico* e o conceito de *competência*.

A partir de Basil Bernstein que formulou a existência de dois campos recontextualizadores, o *campo de recontextualização oficial* (Estado) e o *campo de recontextualização pedagógico* (universidades, especialistas, congressos e simpósios das ciências de referência, revistas especializadas) e Alice Casimiro Lopes podemos perceber que os “agentes” envolvidos na elaboração e discussão do currículo, agentes internacionais (as agências de fomento por exemplo) e agentes nacionais (o Estado nacional, os especialistas em educação e das áreas das ciências de referência, universidades) são ativos nesse processo.

O princípio recontextualizador regula essa relação na medida onde mesmo uma proposta curricular oriunda estruturalmente a partir de interesses (econômicos/educacionais) externos, passaria a circular nas escolas, por exemplo, a partir da ação de especialistas (oriundos das universidades) que seriam os propositores desses currículos e que legitimariam tais propostas. Ou seja, uma proposta curricular que não “converse” com as necessidades reais das escolas poderia, pelo princípio de recontextualizador, ser legitimada por outras instâncias, como especialistas em educação ou na ciência de referência.

A *competência* está vinculada ao sujeito, um saber fazer adquirido pelos sujeitos que o novo paradigma produtivo necessita, para operacionalizar sua produção material e social. Um atributo individual e, em grande medida, subjetivo.

A competência nos PCNs significa uma ponte entre a constituição disciplinar dessa proposta curricular e a concepção de que o ato pedagógico deve criar nos alunos elementos de um saber fazer vinculado a atitudes (comportamentais, morais, sociais) que visem sua maior adaptabilidade e aceitabilidade de uma nova lógica de produzir e da organização do trabalho no sistema do capital.

Nesse sentido os PCNs podem ser considerados como uma proposta curricular do tipo, currículo por competências.

Por fim na SEÇÃO IV vou tratar especificamente dos PCNs e, em particular da Geografia. De como ela se insere nessa realidade demonstrada de mudanças paradigmáticas na produção e de grandes mudanças educacionais no país.

Caracterizo o PCN de Geografia como *eclético* porque não defini de forma conceitual e metodológica qual a sua abordagem geográfica mas acentua a necessidade de uma leitura *fenomenológica* de geografia onde as subjetividades, emoções e individualizações do ler o mundo, prevaleceriam.

Essa é a aproximação que, a meu ver, tem o PCN de Geografia com toda a lógica de mudanças macro econômicas e educacionais, ou seja, na medida em que prevalece um entendimento subjetivo da leitura da Geografia sobre o real, a abordagem por competência (na perspectiva do PCN) encontra uma correspondência quase que imediata.

A fenomenologia realça um saber a partir de premissas subjetivistas, as competências realçam os elementos mais individuais para formatar, nessa conjuntura, um trabalhador apto, adaptado e multifuncional.

A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO E AS INDICAÇÕES AO DOUTORADO

Um trabalho científico não nasce do zero, não se inicia do nada. Essa pesquisa de doutorado surgiu e se nutre de dois elementos principais: minha atuação nas salas de aula do ensino básico, como professor de geografia, o que gera um sem número de questionamentos cotidianos acerca do ensino e do ensino de geografia, e o processo de produção da dissertação de mestrado por mim defendido em 2004.

Então quando, lá em 2002, iniciando meus estudos do mestrado, trabalhava com uma ideia de que os PCNs haviam modificado os livros didáticos, na medida em que todos os livros foram “revistos” e que, por conta disso, traziam em suas capas a chancela “de acordo com os PCNs”, era essa a hipótese mais concreta.

Porém ao me debruçar sobre as coleções que escolhi para fazer as análises descritivas e, mais tarde, passando a teorizar e a construir o “diálogo” PCNs e Livros Didáticos, outra realidade se apresentou diante de mim. Havia uma situação de *relações recíprocas* entre ambos. Os PCNs passaram a interferir nos Livros Didáticos, mas esses também interferiram na construção desse currículo oficial chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Uma das conclusões que cheguei à dissertação foi de que os livros influenciaram alguns temas dos PCNs e, por outro lado, a publicação dos parâmetros, influenciou o que chamei de “atualizações” de temas nos livros didáticos.

Assim, para explicitar de quais atualizações falo nas duas coleções de livros didáticos de geografia que serviram de base documental para as descrições, comparações e análises que fiz (ambas as coleções dos mesmos autores, os livros de 5^{as} e 6^{as} séries publicadas em 1993 e 2003), temos:

- em Melhem Adas, o *aprofundamento* do conceito de *trabalho humano* e as especificidades de *espaços geográficos* produzidos a partir da dinâmica conduzida pelo processo do que se conhece como os ciclos econômicos do Brasil (cana de açúcar, ouro e café);
- em Vesentini/Vânia Vlach, as mudanças se deram nos conceitos de *lugar* e *paisagem* que, se não foram estruturalmente modificados, foram apresentados (na coleção mais recente) de forma mais extensa ganhando um pequeno, mas perceptível destaque.

Como pesquisador, as conclusões a que cheguei produziram sensações diferenciadas porque, ao mesmo tempo em que constatei as tais relações recíprocas entre ambos (livros e PCNs), não fazia sentido, ou melhor, haveria de ter um outro sentido que ainda não percebia, uma política de Estado em produzir um currículo oficial/nacional, num país de dimensões continentais que não trouxesse grandes mudanças conceituais.

Mais, que pressionasse a todos os autores e editoras a produzirem livros de acordo com o documento, que se criasse (ou recriasse) as comissões para avaliá-los de acordo com critérios estabelecidos pelo Estado (através do Plano Nacional do Livro Didático - PNLDD) e que tais livros fossem comprados pelos entes da federação (Estados) e distribuídos nas escolas públicas do país.

Logo, a investigação dessa situação não estaria somente no debate interno das disciplinas escolares ou das ciências que a produzem em última instância.

Como política de Estado, visto que o governo “de plantão” tem, por obrigação, apresentar políticas públicas, e a educação é uma dessas políticas, precisaria me debruçar sobre essa questão, a saber, políticas públicas em educação no Brasil, para poder, depois, adentrar no “mundo da geografia”.

Nesse sentido, a dinâmica econômica mundial também se faz presente uma vez que as políticas públicas incidem em “orçamentos” oficiais dos governos, além do fato de a educação ser cara, se encarada não como investimento econômico (da lucratividade do mercado), mas como investimento humano, num retorno possível *da e para* a sociedade letrada (e da parte que ainda precisa se letrar) e em condições de intervir no real numa perspectiva coletivista.

Ao avançarmos nessa discussão teórica a respeito dos PCNs, duas investigações são, portanto, de fundamental importância: a primeira tem a ver com a forma e a conjuntura do momento em que foram construídos (entender, portanto, porque eles foram construídos); a segunda tem a ver com o seu conteúdo e a estrutura do documento entender, portanto, seu produto final.

PROBLEMA E OBJETIVOS

Utilizando da primeira premissa levantada na qual a conjuntura econômica e política se faz presente na determinação das políticas públicas em educação trabalharei com a ideia que, na conjuntura da elaboração dos PCNs (meados dos anos de 1990) o mundo e o Brasil passavam por mudanças estruturais, provocadas por um *modelo de acumulação capitalista* que ficou conhecido como “modelo neoliberal” ou “políticas neoliberais”.

Tais políticas contaram com uma série de ações dos governos de vários países do mundo que tiveram por objetivo tornar o Estado menos presente na economia.

Essas políticas tiveram e têm ainda¹ efeitos concretos sobre os países, as políticas públicas (em todas as áreas sociais) são afetadas pela lógica neoliberal do “Estado mínimo” e, no início dos anos de 1990, a “febre neoliberal” estabeleceu-se no mundo, sobretudo, no mundo pobre.

Logo, das conclusões e levantamentos de possibilidades que a dissertação de mestrado me apresentou e diante do quadro conjuntural ao qual o Brasil foi/está inserido.

Portanto a delimitação do problema da pesquisa, visto que seu tema, caso não tenhamos cuidado, pode se perder num emaranhado de discussões, é de fundamental importância. Pode parecer redundante o dito acima, ou seja, que a delimitação do problema seja central numa pesquisa científica, mas apenas quero frisar que, em particular nessa pesquisa teórica a respeito do currículo, e tendo como referência um currículo publicado e em vigência, essa necessidade é apriorística.

Sendo assim, defino o problema central da pesquisa numa *relação*. A relação recíproca entre o produto final dos PCNs (os documentos publicados, entregue às escolas, vivo e presente entre os professores e os alunos, apresentados via livros didáticos etc) e a conjuntura a qual foram concebidos, a saber, a vigência das políticas neoliberais. É nessa relação que o currículo oficial do Brasil desde 1998, ganha essência e consistência.

Portanto, o problema da pesquisa pode ser apresentado com a seguinte questão:

- Há uma relação entre um novo paradigma produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o ensino fundamental?

Tal problema tem a ver, portanto, com o que foi o produto final do currículo oficial do Estado brasileiro (os PCNs). Em outras palavras, procuraremos teorizar essa questão analisando a conjuntura de sua confecção, o produto final confeccionado (e faremos, mais adiante, uma separação e hierarquização nos PCNs, entre conteúdos atitudinais e procedimentais e conteúdos da própria geografia), e a relação disso com o ensino da geografia.

Para tanto precisaremos também agregar a tarefa de teorizar o currículo de geografia, os objetivos da pesquisa. Tais objetivos tem como principal compromisso,

¹ O modelo neoliberal ainda está em vigor, em que pese a crise econômica mundial que se iniciou em final de 2008 e prossegue desde então, esteja produzindo discussões e análises que dão conta do seu processo histórico de “esgotamento”.

responder à hipótese levantada, bem como ajudar à explanação e elucidação do seu problema. Nesse sentido pretendo trabalhar com os seguintes *objetivos da pesquisa*:

1. Relacionar os PCNs de Geografia para o ensino fundamental, produto das reformas educacionais no Brasil (década de 1990) às mudanças impostas pelas políticas neoliberais;
2. Explicitar uma hierarquização valorativa contida nos PCNs para o ensino fundamental II entre competências (procedimentos e atitudes) de um lado e sua estrutura disciplinar com os conceitos da geografia de outro;
3. Discutir o conceito de recontextualização do discurso pedagógico, como elemento da gênese dos PCNs.
4. Refletir sobre as possíveis relações entre a concepção de Geografia nos PCNs e o novo paradigma produtivo;

Penso que, ao responder a esses quatro objetivos, terei dado passos concretos para uma melhor caracterização não necessariamente do que significaram e ainda significam as políticas neoliberais, sobretudo para as áreas sociais de muitos países, mas principalmente, para o campo de estudo da geografia, o que significam esses parâmetros.

Ou seja, ao caracterizá-lo como produto significativo de uma política macro econômica, ou melhor, como expressão na educação pública do Brasil dessa política econômica, creio que poderemos debater em bases mais sólidas se, a geografia ou, como disse anteriormente, as geografias contidas nos PCNs servem a “um conhecimento crítico sobre o mundo” (PCN, 1998 p. 40).

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA/ PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como é comum no desenvolvimento de uma pesquisa, de sua dinâmica, muitas vezes nos fazem reorganizar e reordenar os caminhos que, a priori no seu projeto, estavam traçados ou indicados.

Digo isso porque, se inicialmente minha intenção era a de trabalhar com o currículo de geografia, identificado nos PCNs para o ensino fundamental II, e sua

aplicabilidade nas escolas, passei a repensar esse caminho após algumas leituras, e o refiz.

A necessidade que mais se apresentou a mim após essas leituras, sobretudo da concepção de currículo a partir de uma abordagem histórica, das leituras acerca das políticas neoliberais em educação a partir da década de 1990, das mudanças econômicas do capitalismo sobretudo no pós segunda guerra (seja na forma de produzir, seja nas políticas macro econômicas), foi a de teorizar mais acerca do tema.

Ou seja, procurar evidências de relações entre as mudanças mais estruturais no sistema do capital (o surgimento do modelo neoliberal) e na educação com as reformas educacionais surgidas, no Brasil, a partir de 1990.

Nesse sentido o procedimento da pesquisa residirá, sobretudo, na teorização do currículo e sua relação com elementos externos a ele.

Na relação, portanto, do currículo como o elemento da aplicabilidade (em que pese a aplicabilidade propriamente dita, não seja o objeto de estudo desta pesquisa) de conceitos, procedimentos e atitudes entre alunos e professores, no processo ensino aprendizagem, e o que vem anterior ao próprio currículo, seu processo de construção.

Quando falamos em processo, via de regra, trabalha-se com o elemento do *contraditório*, ou seja, com forças antagônicas que se relacionam, mas se negam continuamente.

Nesta pesquisa esse elemento também estará presente, uma vez que os PCNs como currículo oficial do Estado brasileiro para todo o território nacional foi apresentado à sociedade já publicado. Os sujeitos que operam os currículos (a comunidade escolar) não participaram de sua confecção e, portanto, foram pegos de “surpresa” com relação ao seu produto final.

Dito isso, já temos uma base concreta para pensarmos a relação do currículo oficial do Brasil, através do *contraditório*, uma vez que, como veremos, vão se relacionar as mudanças operadas pela macro economia, através das políticas neoliberais, que se relacionarão com as mudanças educacionais no Brasil a partir da década de 1990, que vão produzir os currículos oficiais que não vão se relacionar, na confecção, com os agentes que operarão esses currículos mas que se relacionarão com eles na sua aplicação e assim, o círculo se fecha.

O *contraditório* gera conflitos e, nesse caso, tais conflitos podem ser identificados na relação entre a tríade: mudanças macro econômicas (políticas neoliberais), parâmetros curriculares nacionais cuja caracterização é ser produto dessas

mudanças (que se relacionam com tais mudanças e com os agentes de sua aplicação, os professores) e a comunidade escolar (principalmente os professores e alunos) que vivencia ambas as coisas.

Depreender o contraditório nas relações significa, em geral, desvelá-las em suas formas mais verdadeiras. Goodson (2006), por exemplo, identifica o que chama de uma crise de posicionalidade entre forças internas e externas, onde os posicionamentos dos agentes internos de mudança são apropriados pelos externos e ao invés de serem agentes comprometidos (internos) passam a representantes conservadores das mudanças iniciadas externamente.

Em outras palavras, a comunidade escolar utiliza-se do currículo oficial sem tê-lo concebido. Esse aspecto pode ser visto de várias formas, inclusive a que afirma ser atributo do Estado (política de estado) a construção de currículos escolares.

Particularmente concordo que o Estado tem, dentre outras obrigações, apresentar uma proposta educacional (mais do que uma carta de intenções ou um plano de governo), e que esse fato legitima a confecção, por exemplo, dos PCNs pelo ministério da educação - MEC. Mas ao não democratizá-la, lança as bases do contraditório.

Outro elemento do contraditório tem a ver também com o objetivo de número dois desta pesquisa. A hierarquização valorativa entre procedimentos e atitudes de um lado e os conceitos de outro. Afirmo ser valorativa em prol dos dois primeiros critérios (procedimentos e atitudes) indicando mais um *como fazer* do que, propriamente *o que fazer*.

E essa valoração tem uma relação intrínseca com as mudanças da macro economia, do modelo de acumulação, com o que se espera de capacidade de um trabalhador, e de como a escola pode contribuir na preparação desse aluno/trabalhador.

Também aí o contraditório se estabelece, porque para entendermos as mudanças *na* escola (levando-se em consideração aqui que as mudanças curriculares geram mudanças, mais rápidas ou mais devagar, no dia-a-dia da escola) precisamos além de analisá-la de dentro, fazê-lo também pelo lado de fora.

Dito tudo isso, penso que, do ponto de vista metodológico a forma de depreender do real, aquilo que está no real, o método dialético seja o mais adequado.

Chamado por Marx de *o método* da economia política, em sua obra “Para a crítica da economia política”, a lógica dialética trabalha a leitura do real partindo do concreto para atingir o abstrato, e retornar ao concreto. E procura diferenciar-se da visão idealista de realidade na medida em que trata o método a partir do elemento

contraditório. Em outras palavras, as coisas que a mente humana pensa são por ela elaboradas a partir de múltiplas determinações, concepções, visões, leituras de mundo, descrições das realidades etc, não representam necessariamente a forma como tais realidades foram construídas. Mais, ao exemplificar uma possível análise econômica de determinado país, Marx atenta ao fato de que uma análise poderia ser feita, a princípio, a partir da *população* daquele país (afinal, trata-se de uma base concreta, um dado portanto, daquele sistema a ser estudado), porém se não for dada ao conceito *população*, seu caráter de classe, as classes sociais que a compõem, por exemplo, esse mesmo conceito tornar-se-ia simples abstração, sem a qual nenhuma análise do concreto teria um efeito prático.

O que Marx propõe é que partamos do concreto ao abstrato, e não ao contrário:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (...) as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1982, p. 14)

É por isso também que ele trata o método para a análise da economia política, visto que parte do pressuposto que a sociedade capitalista se estrutura sobre alguns pilares, entre os quais o *capital* (que, para além da condição de sinônimo do “dinheiro”, representa relações dominantes e relações subordinadas), o *trabalho* (em que pese não seja a única sociedade da história da humanidade a servir-se dele) e a *posse* (enquanto relação jurídica).

O trabalho é a relação existente entre o homem e o meio (relação homem/natureza). Ao transformar a natureza, convertendo-a em produtos de seu uso e mercadorias (que irá possuir), o homem transforma a si mesmo. O elemento de ligação entre o homem e a natureza é, portanto, o trabalho, a condição física e mental que o ser humano possui em transformar o meio e, nesse processo, transformar-se.

Mas, ao possuir tal mercadoria, o homem passa a se diferenciar em categorias ou classes sociais. Os que a produzem, estando na condição objetiva e concreta de transformação, não são os que a possuem. Os que a possuem, por outro lado, engendram formas de dominação aos que a produzem.

Tudo mediado pelo capital, o elemento que perpassa entre o trabalho e a posse, sendo ele (o capital) produto de ambos.

Essa forma de organização social, do sistema do capital (do capitalismo) forja toda sua estruturação, concreta e abstrata. O que Marx propõe, portanto, é poder analisá-la (a estrutura do sistema do capital) dos seus elementos particulares ao mais geral, para depois retornar do geral ao particular.

Nesse caso outro conceito importante, ainda sobre o método dialético, é a *totalidade*. Diz Marx:

[...] na medida em que a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é de fato um produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação, e que engendra a si mesmo, mas da elaboração da intuição e da representação em conceitos. (MARX, 1982, p. 15)

Ou seja, o concreto pensado (a teoria) é fruto dessa relação entre elementos concretos e históricos, a produção concreta e objetiva de mercadorias através do trabalho, da transformação objetiva, não apenas interior ao ser humano, mas exterior e que também o transforma. Como produto histórico, os homens se organizam a partir dessa premissa no sistema do capital (capitalismo) e se diferenciam a partir da posse ou não do produto do trabalho e do capital.

Pensar o real exteriorizando do ser humano a sua produção material (que é do ser humano, ontológico, portanto), é idealizar o real e suas relações sociais. Significa abstrair uma realidade subordinando o concreto a essa abstração. Ao contrário, pensar o real interiorizando a produção material do ser humano significa partir do real concreto e objetivo para um sistema de abstrações que significarão a elaboração de conceitos. Aí reside o centro do método dialético e para tal, somente a visão de totalidade desse sistema (do capitalismo) é que permitirá esse concreto pensado transformar-se em teoria (em conceitos).

Para a análise da pesquisa que realizo, esse método é o que poderá desvelar as relações concretas existentes entre a situação objetiva do sistema do capital (capitalismo), aqui apresentada como um sistema de organização da sociedade atual, com características próprias, alicerçada em pilares, entre os quais o capital, o trabalho e a posse e em relações sociais de produção próprias, cuja particularidade da conjuntura

do final do século XX apresenta um modelo de acumulação específico, comumente chamado de modelo neoliberal².

Esse modelo foi imposto, em certa medida, aos países de todo o mundo (em particular aos países mais afastados do centro do capital) e significou uma nova estruturação na forma de produzir.

Tal forma pensada e gestada pelos representantes dos bancos internacionais e países ricos significou uma resposta, desse setor, a um problema estrutural desse sistema que é a contradição entre a produção coletivizada dos meios de produção (produção social) e a posse privada desses meios de produção (apropriação privada). Nessa contradição a produção econômica sofre toda sorte de inconstâncias econômicas, dentre as quais, a queda geral na taxa de lucro, dos proprietários dos meios de produção.

A aplicação das políticas neoliberais, em resposta à queda da taxa de lucro, significou retirar o lucro ou mais-valia, também dos setores onde esse fato ocorria de forma indireta: os setores públicos.

Assim, nos países mais pobres, as áreas sociais e, sobretudo elas, são as atendidas pelas políticas públicas, foram bastante afetadas principalmente áreas como saúde e a educação, habitação e saneamento básico. Passou-se a “economizar” recursos sociais nessas áreas, como forma de manter o repasse de capital para o pagamento da dívida externa (aos bancos internacionais) e contribuir para a ação do chamado “capital especulativo” internacional nesses países pobres.

Esse novo modelo de acumulação chamado neoliberalismo engendrou também novas concepções no produzir. Se não houve uma mudança radical na forma de fazê-lo (a produção social continua sendo coletivizada), mudou-se o “modelo” vigente de produção. O chamado “fordismo” (técnica de produção utilizada nas fábricas da empresa de carros Ford, nos EUA) deu lugar ao chamado modelo “toyotista” (técnica de produção utilizada nas fábricas da japonesa Toyota). Em particular o toyotismo tem uma forma de produzir “enxuta”, o que significou diminuição dos postos de trabalho e,

² Importante deixar claro que, as chamadas políticas neoliberais, são parte intrínseca do capitalismo na sua fase imperialista no final do século XX. Portanto evitaremos uma possível confusão de contraposição entre “capitalismo” de um lado e “políticas neoliberais” de outro, entendo que tais políticas foram forjadas pelos capitalistas e formaram uma espécie de “roupagem nova” ao capitalismo. Fazem parte, portanto desse sistema social. Veremos mais adiante na seção I que essas políticas se estabelecem na forma de produzir bem como em políticas administrativas, reformas de Estado e sociais.

ao mesmo tempo, uma reconfiguração do trabalhador. Esse processo ficou conhecido como “reestruturação produtiva”. Citando Benjamin Coriat³, ALVES (2007) diz:

A preocupação fundamental do toyotismo é com o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista, isto é, com a ‘captura’ da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a ‘manipulação’ do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, caracterizadas pelos princípios de ‘autonomiação’ e de ‘auto-avaliação’, ou ainda, pelo just-in-time/kanban, a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, produção enxuta, os CQCs, programas de Qualidade Total, iniciativas de envolvimento do trabalhador, a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo (ALVES, 2007 p. 247)

Vê-se uma relação entre as formas do produzir da sociedade do capital, as “novas” formas do produzir desse sistema na vigência das políticas neoliberais (reestruturação produtiva/toyotismo), mudanças significativas nas formas de gestar os serviços públicos, no que diz respeito às políticas públicas para as áreas sociais (sobretudo a saúde e a educação) e a configuração de um novo trabalhador. Um trabalhador que necessita de uma formação que lhe confira dominar procedimentos e atitudes, e permita que ele possa cumprir as funções necessárias à nova forma do produzir capitalista.

A formação desse trabalhador compete àquele local onde, de forma sistematizada, ele poderá obter tais domínios: a escola.

Na escola, as formas de proceder serão regidas por uma série de sistemas próprios da chamada “cultura escolar”⁴, que passam desde as próprias políticas públicas para a educação (políticas de Estado) até o *modus operandi* da escola (da comunidade escolar, professores, funcionários etc), em outras palavras, o modo de ser daquela escola, inserida numa rede de ensino.

O currículo, por exemplo, passa a ter uma importância ainda maior, porque funciona, mais ou menos, como a “regra do jogo”. A coisa do ensinar “o que”, “onde”,

³ Economista, professor de economia da universidade de Paris 13. Sua tese geral sustenta que o sistema toyotista constitui um conjunto de inovações organizacionais cuja importância é comparável ao que foram em suas épocas as inovações trazidas pelo taylorismo e pelo fordismo.

⁴ Por cultura escolar defino aspectos comuns e constituintes das escolas que são criados naquele ambiente de relação pedagógica. Um fazer específico das escolas que envolve elementos de intervenção pedagógica e científica por parte dos professores, elementos de intervenção cultural e social por parte da comunidade escolar e que confere a ela, escola, uma especificidade de relações sociais.

“para quem” e “de que forma”, são elementos presentes no debate acerca do currículo a ser utilizado nas escolas.

Temos aí uma situação de encontro entre todas essas questões, porque diante de uma situação de reestruturação produtiva, das formas de produzir diferentes das que eram utilizadas há década atrás, diante de uma conjuntura de políticas macro econômicas, conhecidas como neoliberais, onde a perspectiva é de retirar lucro também das atividades onde essa finalidade era menos presente sobretudo por se tratarem de áreas sociais, diante da nova situação onde a escola deverá cumprir o papel de formatar esse novo trabalhador (para viver a vida “real” que se apresenta) e onde a forma desse saber sistematizado deverá estar presente no currículo a ser implantado, somente uma análise da totalidade dessa realidade poderá desvelá-la.

Uma análise de totalidade que parta do real e objetivo, a produção social do sistema do capital e suas implicações com a escola.

Somente um método de investigação que possa fazer esse caminho, do particular (o sistema curricular) ao geral (suas relações com a produção capitalista) poderá mostrar e demonstrar quais são as reais relações entre as políticas neoliberais, a reestruturação produtiva, as reformas educacionais no Brasil da década de 1990 (e seus desdobramentos) e o currículo (PCNs).

Por isso a opção pelo método dialético como caminho a esse desvelamento, pois ele busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera (LEFEBVRE, 1969).

Assim, procurarei percorrer os caminhos desse desvelar da relação entre o modo de ser da produção do sistema do capital, seus modos específicos de acumulação e as implicações à educação brasileira via currículo, através daquilo que Lefebvre chamou de regras práticas do método dialético:

- a) dirigir-se à própria coisa (...) análise objetiva;
- b) apreender o conjunto das conexões internas da coisa, dos seus aspectos; o desenvolvimento e o movimento próprios da coisa;
- c) apreender os aspectos e os momentos contraditórios; a coisa como totalidade e a unidade dos contraditórios;
- d) analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento a tendência (o que tende a ser e o que tende a cair no nada);

- e) não esquecer (...) que tudo está ligado a tudo;
- f) não esquecer de captar as transições: transições dos aspectos e contradições, passagens de uns nos outros, transições no devir;
- g) não esquecer que o processo de aprofundamento do conhecimento – que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda – é infinito;
- h) penetrar, portanto, mais fundo que a mais simples coexistência observada; penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo;
- i) em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo – retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo a seu ponto de partida, etc. (LEFEBVRE, 1969, p. 241)

Penso que a dialética seja, portanto, o método mais apropriado para construir as conexões entre os vários fenômenos a serem aqui pesquisados.

I**O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES COM AS MUDANÇAS MACRO
ECONÔMICAS E AS REFORMAS EDUCACIONAIS.****1.1 O SISTEMA DO CAPITAL**

Em sua obra “Para a crítica da economia política” Marx, ao relatar seu entendimento de como deve ser o método de investigação da economia política, a dialética, nos mostra que poderia ser um erro, ao analisarmos as categorias econômicas, usarmos como critério, necessariamente a ordem que elas se apresentaram historicamente. Isso porque tal ordem se acha, do ponto de vista da organização da sociedade burguesa moderna, determinada pela ação dessa classe social.

O desvelar do desenvolvimento histórico (o método de investigação) deverá levar em consideração *a série* do desenvolvimento histórico.

Há categorias de análise mais simples, outras mais complexas, as que surgiram antes de outras mais recentes, mas que contém mais complexidade e concretude, do ponto de vista do desenvolvimento histórico.

Assim, Marx propôs analisar o sistema do capital (capitalismo) a partir de algumas categorias, que vistas a primeira instância, talvez não fossem as mais apropriadas. São elas: capital, trabalho assalariado e propriedade fundiária.

Digo isso porque minha pesquisa tem como centro o debate acerca do currículo e, mais especificamente, do currículo de geografia, poderíamos então pensar porque iniciar essa pesquisa discutindo o sistema do capital⁵.

Na verdade trata-se de uma opção metodológica explícita, o sistema do capital ou capitalismo, aqui ambas as expressões vistas como sinônimo tem sua forma de organização que é mundial.

Da principal contradição desse sistema, que é a produção material de toda a riqueza, bens de consumo e mercadorias do planeta, tratar-se de produção social (portanto de um coletivo de pessoas que compõem a classe trabalhadora do planeta) mas a apropriação dessa riqueza material e do capital, tratar-se de apropriação privada de

⁵ O termo sistema do capital será usado ao longo da pesquisa como sinônimo de capitalismo. Optei por essa expressão visto que é a comumente usada por Isván Mészáros, que fundamenta parte dessa discussão

uma parcela pequena de pessoas que compõem a categoria “proprietários dos meios de produção” ou burguesia.

A forma de produzir no capitalismo, em que pese, tenha um padrão bem identificável, sobretudo com o fordismo de produção, sofre mudanças de *modelo*, vez ou outra, para atender às necessidades que o tempo histórico lhe impõe, ou que o sistema necessita para se reproduzir e, assim, sobreviver.

Como modo de produção mundial que é, quando sofre tais mudanças, seus reflexos se dão, em primeiro lugar, em todo o globo e, em segundo lugar, em todas as esferas do produzir, tanto material quanto imaterial. Ou seja, as formas do produzir modificadas, “modificam in loco” tal produção (o sistema *just-in-time* de pouco estoque de matérias primas nas fábricas, por exemplo) e também modificam a formação dos que vão produzir: os trabalhadores.

Tais modificações sobre os trabalhadores se refletem também no local privilegiado dessa formação, que são as escolas.

Portanto se não tivermos a visão de totalidade a respeito do sistema do capital, analisando suas partes constituintes, retornando ao total, sofremos o risco de termos sempre uma visão parcial dos fenômenos.

Logo, para o sistema do capital, os que vão produzir a riqueza (trabalhadores) deverão estar “aptos” a fazê-lo, de acordo com as necessidades históricas vigentes do sistema.

Essa caracterização se faz importante nessa pesquisa pelo papel fundamental que fará então o currículo, ou melhor, a seleção de concepções, conceitos, modos de agir e proceder, que trará o currículo, visto que ele norteará (ou potencialmente o fará) a formação de parcela significativa de homens e mulheres que vão se inserir do sistema do capital, vendendo sua força de trabalho, que poderá ser mais ou menos valorizada, segundo essa lógica da formação.

Aqui não entrarei em aspectos mais gerais do sistema como o exército de reserva, que são as pessoas que, muitas vezes com alguma qualificação, estão desempregadas, por força e tática do próprio sistema, para fazer rebaixar o valor da força do trabalho e, com isso, rebaixar os salários de um modo geral.

Portanto para analisarmos o currículo no Brasil, em particular os Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário entender onde ele se insere na perspectiva da formação de homens e mulheres que servirão como mão de obra, e em qual momento histórico do desenvolvimento do sistema do capital eles surgiram.

O SISTEMA DO CAPITAL E SUAS CRISES ESTRUTURAIS

O sistema do capital segue uma sistemática de funcionamento cada vez mais complexa, hoje vemos a movimentação de vultosas quantidades de dinheiro sendo remanejadas de um país ao outro com um simples apertar de botão ou, mais inimaginável, vultosas quantias de dinheiro virtual, sendo também movimentadas, num único dia, entre vários países e continentes, porém o princípio “ativo” do sistema continua o mesmo desde seu princípio. Já afirmei antes, que é a relação (contraditória) entre a produção coletiva da riqueza e a apropriação privada dela.

Essa contradição criou e cria, em vários momentos da história, uma queda do produto total da economia, o que pode gerar uma ruptura na estrutura social, institucional e política que o sustentam.

A produção capitalista se caracteriza pela circulação de mercadorias e dinheiro que, ao se reproduzirem, geram mais acúmulo de riquezas (capital). A relação entre o dinheiro e a mercadoria se dá, na medida em que ocorre a conversão *em* dinheiro *da* mercadoria, através da compra e venda. Mas isso nem sempre ocorre ou, nem sempre ocorre no tempo necessário ao produtor da mercadoria.

Podem ocorrer dois processos distintos e relacionais: uma crise de super produção (a mercadoria produzida não encontra seu comprador) e, conseqüentemente, a queda gradual da taxa de lucro do produtor da mercadoria (taxa essa que, ao cair a patamares próximos do custo da produção, a inviabiliza). Lembremos que o produtor a que se refere Marx pode ser desde o pequeno produtor semi industrializado de uma área periférica de alguma cidade, até a grande corporação internacional que atua em vários países e continentes. Guardadas as devidas diferenças, a regra é a mesma para ambos os casos.

Assim, citando Marx, Conceição (1987, p. 156) observa:

[...] a dificuldade de converter a mercadoria e dinheiro, de vender, provém simplesmente do fato de que, se a mercadoria necessita se converterem dinheiro, este não necessita se converter diretamente em mercadoria, podendo ocorrer que a venda e a compra se dissociem (...) Podemos, pois, afirmar que a crise, em sua primeira forma, é a própria metamorfose da mercadoria, a dissociação entre a compra e a venda. Em sua segunda forma, a crise nasce da função do dinheiro como meio

de pagamento, onde o dinheiro atua em duas fases distintas e separadas no tempo, em duas funções diferentes" (Marx, Teorias da Mais-Valia).

O sistema do capital tem, portanto, do ponto de vista estrutural um “enredo”. Ou seja, pela própria característica e contradição interna de funcionamento está sujeito a crises regulares no seu funcionamento. Nos períodos pós crise, o que se vê, em geral, é uma tentativa, por parte dos que detêm os meios de produção, de regulação do sistema, para que ele não entre em colapso.

Nos momentos de regulação os que detêm tais meios de produção tentam, justamente, dar à relação mercadoria/dinheiro, uma funcionalidade que se traduz em regulação da compra e da venda.

Nesse sentido, Conceição (1987, p. 156) novamente lembrando Marx, trata da relação compra e venda:

[...] não adquirem substantividade própria, uma em relação à outra, não sendo necessário acoplá-las violentamente, nem tampouco, por outro lado, quando o dinheiro funciona como meio de pagamento, de tal modo que os créditos se cancelem reciprocamente, isto é, quando não se realiza a contradição que está implícita na própria existência do dinheiro(.. .). Não pode existir crise sem que se suprimam entre si e entrem em conflito a compra e venda, ou se manifestem as contradições implícitas no dinheiro como meio de pagamento. (Marx, Teorias da Mais-Valia).

Como podemos observar a crise para o sistema do capital, ganha uma característica histórica e estrutural. É próprio desse sistema, pelas características internas e intrínsecas a seu funcionamento, que em algum momento, ocorrerão diferenças na relação entre a produção de mercadorias e o consumo delas (relação entre compra e venda) o que provavelmente gerará uma crise econômica⁶.

Muitos autores, sobretudo economistas já se debruçaram sobre essa questão a fim de definir uma regularidade dessas crises visto que, como vimos, são estruturais e intrínsecas ao sistema.

⁶ Essa pesquisa é realizada numa conjuntura de uma grande e grave crise econômica mundial do capitalismo iniciada no final de 2007. Alguns analistas a comparam à grande crise de 1929, afirmando ser ela ainda maior que a que atingiu o mundo no início do século XX. Isso traz sérios problemas ao conjunto de trabalhadores e trabalhadoras em todo o mundo mas, sob pena de desviar os objetivos dessa pesquisa, tratarei do conceito “crise econômica capitalista”, apenas para sustentar as argumentações que farei a seguir. De qualquer forma, não poderia deixar de fazer referência a esse grave problema que atinge ao conjunto de países do mundo.

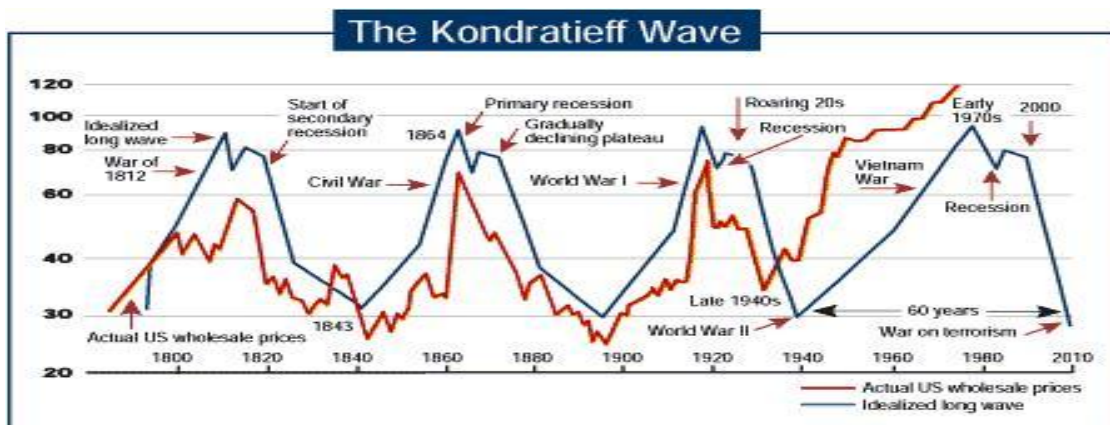
O próprio Marx em seus escritos (sobretudo em “O capital”) já apontava para essa característica do sistema capitalista na medida em que foi analisando o desenvolvimento econômico em vários aspectos da dinâmica da economia mundial.

Mas foi o economista russo Nicolai Kondratiev que, em 1920, pioneiramente produziu um estudo sobre a regularidade do desenvolvimento da economia capitalista e definiu, com base em análises estatísticas, que uma fase dinâmica de expansão segue-se outra de contração. Tal estudo foi chamado de “teoria das ondas longas” ou, comumente chamado de “ciclos de Kondratiev”.

Seriam sucessivos ciclos econômicos expansivos e contrativos longos de 40 a 60 anos, que se explicariam como um tempo de maturação do desenvolvimento capitalista.

Um esquema como o apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Os ciclos Kondratiev



Quadro reproduzido do artigo publicado na internet “Ciclos econômicos e a crise atual” do economista Murilo Prado Badaró, cujo endereço eletrônico é <http://www.webartigos.com/articles/10996/1/os-ciclos-economicos-e-a-crise-atual/pagina1.html>, e o acesso feito dia 30/11/09 às 10h08.

Como podemos observar, o quadro apresenta uma situação de recessão com outros de tentativas de retomada da economia capitalista, muito provavelmente, através das chamadas “regulações”. O quadro tem uma amplitude em termos de tempo de dois séculos e é notório esse movimento da economia capitalista.

Ao observar o período que mais nos interessará na pesquisa, o do pós segunda guerra mundial, fica evidente que no período imediatamente anterior (entre guerras) a economia capitalista mundial vivia um momento de estagnação e crise. E no pós segunda guerra a regulação não conseguiu espantar de vez o perigo da crise econômica.

Há um destaque para o período que se iniciou em meados da década de 1940 e que terminaria em 2010 (perfazendo algo em torno de 70 anos). Nesse período o quadro destaca como fenômenos que incidiriam sobre a problemática da crise, a guerra no

Vietnã, o problema do petróleo na década de 1970 (crise do petróleo em 1973) seguido de uma recessão e já no início do século XXI a “guerra” contra o terrorismo.

Foi dessa forma que, no início do século XX, Kondratiev caracterizou de que forma ocorria o desenvolvimento da economia capitalista.

A época o revolucionário russo Leon Trotsky discordou, em parte, da teoria das longas ondas:

Em que consiste esse ciclo? Caráter cíclico significa regularidade, exatidão, ritmo; o jogo que se desenvolve a partir das propriedades internas da mesma curva, nisto consiste um ciclo conjuntural. Mas como podemos falar de um ciclo neste caso? Se o ciclo é cronologicamente desordenado a ponto de nos induzir a erros, então nossa história se construiria de tal forma que estas curvas pareceriam ter aproximadamente a mesma amplitude das ondas – o que, em minha opinião, não é absolutamente o caso – e seria possível traçar gráficos, ainda que de forma aproximada de grandes extensões. Mas se tratarmos de fazer isto em países individuais, tudo se reduziria a pó. Um país individual está sujeito aos ciclos de Marx em conjunto; mas estas ondas longas não estão sujeitos a um país individual (TROTSKY, 2008, p. 83)

Como vemos Trotsky indicava esses períodos longos de expansão e contração do desenvolvimento capitalista, deveriam ser estudados como “curvas do desenvolvimento capitalista”, afirmando que a teoria das ondas longas não servia de explicação às crises capitalistas porque nos processos de longa duração, influem de forma decisiva, fenômenos sociais e históricos de grandeza significativa, como as guerras, por exemplo.

Assim preferiu optar pela interpretação de que se trata de ciclos de longo prazo e que são resultantes da dinâmica da acumulação capitalista, caracterizando as guerras (para se referir novamente a elas) como desencadeadoras de curvas ascendentes.

Como o aspecto principal dessa pesquisa não é o de se debruçar a respeito da polêmica “ondas longas” ou “ciclos de longo prazo”, mas de caracterizar que o sistema do capital tem, em sua estrutura constitutiva, a presença de crises de produção.

O sistema do capital vive de momentos de ascenso (expansão) e descenso (contração), não interessando diretamente aqui na pesquisa, qual o intervalo de tempo entre esses dois momentos, mas qual ou quais saídas os proprietários dos meios de produção dão, para saírem dos momentos de descenso, o que comumente se chama de crise do sistema capitalista.

O CENTRO DO CAPITAL E AS POLÍTICAS DE BEM ESTAR SOCIAL DO PÓS SEGUNDA GUERRA

Em uma de suas últimas análises acerca do processo de globalização, Milton Santos (2008) afirmou estar certo que o porvir traria a ação dos “de baixo” sobre os mais poderosos, ou seja, dos mais pobres sobre os mais ricos, dos países pobres sobre os países mais ricos, dos continentes mais pobres sobre os continentes mais ricos.

Uma avaliação como essa, penso, somente foi possível de ser feita, entre outras coisas, pela reconfiguração econômica e geopolítica que o mundo apresentou, com o fim da chamada “guerra fria”.

O grande embate político e ideológico entre o capitalismo (com seu mais poderoso representante, os EUA) e o socialismo (com a representação da União Soviética), protagonizou no pós segunda guerra mundial, uma série de situações que marcaram e determinaram aquele período.

Aliás, diga-se que, com o fim da União Soviética, toda a reconfiguração geopolítica e geográfica do leste europeu e a queda do muro de Berlin, muito se tem falado sobre o fim do socialismo, como possibilidade histórica. Muito temerosa essa conclusão, visto que temos vários exemplos de resistência às mazelas do sistema do capital (a América Latina é um exemplo claríssimo) por parte de trabalhadores e trabalhadoras e, ao mesmo tempo, a gravíssima crise econômica no ano de 2008, deixou bastante evidente quais são os limites desse sistema, para atender às necessidades do conjunto da população mundial.

Esse período (guerra fria) foi caracterizado pelas disputas ideológicas, políticas e econômicas. O mundo todo foi envolvido nesse processo, o Brasil que viu um golpe de Estado ser desferido pelos militares (com a ajuda da burguesia nacional e da política internacional dos EUA), assim como tantos outros países da América Latina.

As disputas fratricidas na África, com as lutas internas em vários países, sobretudo por independência de suas colônias européias, na Ásia o exemplo mais agudo da guerra fria, foi a intervenção militar dos EUA no Vietnã, configurando o que se entende como a principal derrota militar dos EUA.

Na Europa essa disputa se deu de outra forma. Lá não houve golpes de estado, guerra abertas entre nações ou coisas do tipo. Concretamente, no continente palco da segunda guerra, o período da guerra fria foi marcado, sobretudo, pela disputa

ideológica. Assim quando o tratado de Yalta redefine as fronteiras do continente, verificou-se o que se passou a chamar “mundo bipolar”.

Isso ficou bem caracterizado, no leste do continente os países alinhados à União Soviética e a oeste os países alinhados aos EUA, sendo que, no caso da Alemanha, o país fora dividido em dois (cada “novo” país alinhado com uma dessas potências), tendo em seu território, talvez o principal símbolo da guerra fria, que foi a divisão da cidade de Berlim em duas partes (ocidental e oriental) e tendo o muro de Berlim como representação dessa bipolarização.

No velho continente foi a disputa ideológica (que refletiu em políticas de Estado, sobretudo nos países capitalistas) que caracterizou esse período. Os dirigentes dos países capitalistas da Europa, preocupados com o avanço do “socialismo real”, agora seu vizinho, passaram a “conceder” aos trabalhadores e trabalhadoras de seus países, um conjunto de bens e serviços que deveriam ter seu funcionamento garantido diretamente através do Estado, sendo considerados, portanto, direitos.

Esses direitos incluíam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, o auxílio desemprego, a garantia de uma renda mínima, entre outros.

Ao se observar o esquema de ciclos de longas ondas, referente às crises do sistema do capital como o apresentado anteriormente, verifica-se que, o período do pós segunda guerra mundial, foi marcado pela de recessão da economia, ou seja, retração da economia capitalista.

Enquanto isso, a economia planificada dos países do leste europeu, muito orientados e ajudados (do ponto de vista econômico) pela gigante União Soviética, mantinha os trabalhadores com emprego e comida, garantias mais que necessárias, sobretudo por um continente varrido pela guerra.

O temor da propaganda socialista pressionou os dirigentes dos países capitalistas da Europa a concederem esses direitos, propondo uma política econômica que ficou conhecida como política de bem estar social, o *welfare state*, termo em inglês como ficou conhecida tal política.

Nesse momento o modelo liberal típico (a regulação da economia dirigida pelo mercado e não pelo Estado) era deixado de lado, uma vez que os recursos da política econômica do Welfare State, eram públicos.

Mas como já se viu anteriormente, a contradição principal do sistema do capital não pode ser “resolvida” de forma a convivência de duas situações antagônicas. Se o

valor da força de trabalho e os direitos sociais aumentam entre os trabalhadores, o lucro dos proprietários dos meios de produção cai.

Por uma série de fatores históricos internos do desenvolvimento do sistema do capital, sobretudo nos países europeus, os donos dos meios de produção passaram a questionar o modelo da política de bem estar social. E no final da década de 1970, as posições mais conservadoras, do ponto de vista econômico na Inglaterra e nos EUA, fizeram chegar ao poder dois governos que reconfiguraram essa política.

Tanto Ronald Reagan (1981-1989), nos EUA, quanto Margareth Thatcher (1979-1990), na Inglaterra, implementaram uma política econômica de privatizações e ataques aos serviços públicos, com aumento gradual do desemprego.

Na verdade o que estava em discussão, na perspectiva dos proprietários de meios de produção, dos grandes capitalistas, das grandes empresas transnacionais, era como reverter uma situação de contínua queda das taxas de lucro, em nível mundial.

O modelo da política econômica do bem estar social, não respondia a essa questão, ao contrário era, em parte, responsável pela situação.

Era necessário, na perspectiva desses grandes capitalistas, modificar o modelo econômico vigente, reverter os períodos recessivos e fazer crescer novamente os níveis das taxas de lucro.

Surgem as políticas neoliberais ou, de outra forma, o sistema do capital se reconfigura ou ganha “nova roupagem”, cuja marca será o ataque aos serviços públicos, ao emprego e, do ponto de vista da produção, surge os “novos paradigmas produtivos”. No Brasil esse processo (no que diz respeito a produção) ficou conhecido como “reestruturação produtiva”.

Essa mudança macro na política econômica mundial terá reflexos em todos os segmentos das sociedades, no setor privado e, principalmente no setor público.

A educação é uma área bastante afetada visto que, os “novos paradigmas produtivos” exigirão “novos trabalhadores” com habilidades diferenciadas das de antes.

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Uma década após o início das políticas privatistas reuniram-se, em novembro de 1989, na cidade de Washington (EUA), funcionários do governo dos EUA e dos organismos financeiros internacionais como o FMI, o Banco Mundial e o BID, com a finalidade de avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países da América

Latina. Desse encontro surgiu um receituário econômico aos países pobres que ficou conhecido como “Consenso de Washington”⁷

O principal valor político desse “consenso” foi reunir, num conjunto integrado, elementos antes esparsos e com formulações diferenciadas da macro economia, não se tratando de inventar fórmulas novas para ela, mas de registrar e aplicar de forma mais efetiva, um receituário de políticas econômicas, já algumas delas, recomendadas por muitas dessas agências econômicas.

Já no início do governo Reagan, muita propaganda se fez sobre a “modernização” do Estado norte-americano (com muitos recursos financeiros e humanos) para construir a idéia de que as receitas apresentadas pelas agências econômicas e, posteriormente, organizadas numa proposta única, geral e mundial, chamada “consenso de Washington”, fosse abraçada pela população em geral dos EUA bem como pelos demais países, com destaque à América Latina.

As elites dos países latino americanos, em geral, aceitaram tal receituário. No Brasil, por exemplo, a federação das indústrias do estado de São Paulo - FIESP publicou, em 1990, um relatório cujo título já apresentava pistas de sua adesão às políticas neoliberais, “Livro para crescer – proposta para um Brasil moderno”, e na qual a entidade sugeriu uma série de medidas e reformas econômicas ao país, idênticas às apresentadas no consenso de Washington.

Essa foi outra forma de proliferação das receitas neoliberais, as elites dos países latino americanos começaram a assumir para si (como se fossem elas, as signatárias dessas políticas) as reformas, de tal modo que iniciou-se no continente, uma série de medidas econômicas, concertadas com as medidas preconizadas pelo consenso de Washington.

Segundo Batista (1994):

Tudo passaria, portanto, como se as classes dirigentes latino-americanas se houvessem dado conta, espontaneamente, de que a gravíssima crise econômica que enfrentavam não tinha raízes externas – a alta dos preços do petróleo, a alta das taxas internacionais dos juros, a deterioração dos termos de intercâmbio – e se devia apenas a fatores internos, às equivocadas políticas nacionalistas que adotavam e às formas autoritárias de governo que praticavam. Assim, a solução residiria em reformas neoliberais apresentadas como propostas

⁷ O título oficial desse encontro foi “Latin American Adjustment: How much has happened?”. Porém no mundo todo ficou conhecido por “Consenso de Washington”, expressão que será usada aqui também.

modernizadoras, contra o anacronismo de nossas estruturas econômicas e políticas (BATISTA, 1994, p. 7)

Pode-se dizer que o receituário do consenso de Washington foi assimilado pelas elites dos países latino americanos que passaram a propagandear-lo como forma de superar as crises e problemas econômicos, primeiro como idéias suas e, em segundo lugar, aplicando tais medidas.

Mais adiante veremos essa situação de forma específica na educação, mas apenas para registro, os PCNs (publicado em 1998), seguem uma lógica de forma e conteúdo, oriundo dos documentos saídos de uma conferência de educação realizada em Jontien, Tailândia, em 1990, e organizada pela ONU e Banco Mundial. À época, o então ministro da educação, Paulo Renato Souza, afirmou em vários meios de comunicação, que a idealização dos PCNs era obra do MEC.

Essa foi a tática dos governos latino americanos, na *forma* reivindicar para si a “autoria” das reformas, no *conteúdo*, seguir o receituário neoliberal do consenso de Washington.

Para isso, do ponto de vista ideológico⁸, passou-se a propagandear a idéia da “falência do Estado”, ou seja, que os Estados nacionais (os latino americanos, porque os Estados dos países do centro do capital, em particular os EUA, continuaram fortes na condução da política econômica) não teriam mais condições de, eles próprios, gerenciar atividades estratégicas de seus países, além da modernização, tão propalada pelo consenso de Washington, significar a privatização de muitas empresas estatais, exatamente com o argumento que o Estado era moroso, burocrático e havia um “terreno fértil” que contribuía para a corrupção estatal. Assim:

Passou-se simplesmente a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal. (BATISTA, 1994, p. 11)

Além disso, a ingerência do Estado na economia era vista, na lógica neoliberal, como um entrave ao bom andamento da vida econômica dos países e um atraso do ponto de vista da modernização desse Estado.

⁸ Por ideologia utilizo a concepção feita por Marilena Chauí, quando diz que as idéias e representações produzidas pelos homens que tendem a esconder de “outros” homens (daí o caráter de classe dessa definição) o modo real como suas relações sociais de exploração econômica e de dominação política são construídas. Esse “...*ocultamento da realidade social chama-se ideologia.*” (CHAUI, 1981, p. 21)

Nesse sentido, o consenso de Washington não tratou, diretamente, de reformas sociais, como a educação, a saúde, fim da pobreza etc. Isso porque essas reformas eram vistas como decorrência da liberalização da economia, ou seja, “naturalmente” com a livre concorrência, com as regras de mercado (oferta e procura) dentro de uma lógica de auto-regulação, as reformas sociais viriam.

Assim, o receituário do consenso de Washington abrangeu as seguintes áreas:

1. Disciplina fiscal;
2. Priorização dos gastos públicos;
3. Reforma tributária;
4. Liberalização econômica;
5. Regime cambial;
6. Liberalização comercial;
7. Investimento direto estrangeiro;
8. Privatização;
9. Desregulação;
10. Propriedade intelectual;

Logo, essas propostas convergiam para:

[...] dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas (...) Apresentado como fórmula de modernização, o modelo de economia de mercado preconizado no Consenso de Washington constitui, na realidade, uma receita de regressão a um padrão econômico pré-industrial caracterizado por empresas de pequeno porte e fornecedoras de produtos mais ou menos homogêneos. (BATISTA, 1994, p. 27)

Nunca antes, o modelo ortodoxo *laissez-faire* de redução do Estado a somente manter a lei e a ordem foi tão fortemente defendida e posta em prática, em praticamente todo o mundo.

Uma mudança dessa monta gerou, obviamente, uma série de outras mudanças estruturais nas economias dos países envolvidos. Do ponto de vista da produção, a formação da mão-de-obra, por exemplo, ganhou outra configuração.

Essa nova configuração foi defendida pelos ideólogos do neoliberalismo, em função das novas formas de produzir. Essas novas formas significaram o que passou a se chamar de “reestruturação produtiva”, ou seja, uma produção “enxuta” que se caracterizou pela desregulamentação do trabalho, da “multifuncionalidade” dos trabalhadores e que gerou desemprego e exclusão social.

Esse elemento tem a ver com a educação porque o que passou a se chamar de “novo paradigma produtivo”, teve e tem na formação escolar desse “novo trabalhador” seu foco principal.

Trataremos disso adiante, mas antes, importante dizer que para o Brasil, as políticas neoliberais são um fato desde o início dos anos de 1990. Como política de Estado, o neoliberalismo é agenda presente em todos os governos que vieram daquela época até os dias de hoje.

Nas palavras de Batista (1994):

O neoliberalismo continua a influir fortemente no cenário político, havendo conquistado o favor da grande imprensa e margem de aceitação considerável no âmbito do Congresso. Instalou-se solidamente no seio do atual governo e conforma o próprio quadro da sucessão presidencial. Dois candidatos se propõem, declaradamente a levar adiante as propostas neoliberais. Como nenhum dos candidatos mesmo os que não se acham comprometidos com a plataforma neoliberal, dispõem de condições para governar sem alianças pós-eleitorais, não são desprezíveis as chances de que o programa do Consenso de Washington venha a ganhar mais terreno no país. (BATISTA, 1994, p. 45)

Como vemos, os prognósticos de Batista se confirmaram, e as agendas neoliberais nortearam as reformas dos governos eleitos no Brasil, do início dos anos de 1990 para cá.

1.2 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

O que foi visto aqui, diz respeito a uma caracterização que o sistema social, político e econômico denominado capitalismo ou sistema do capital tem, como principal característica, uma contradição que é inerente a sua existência, que é a contradição entre a produção da riqueza e a absorção dessa riqueza.

Foi visto que essa contradição não pode ser superada nos marcos do próprio sistema; que essa característica, entre outras questões lhe confere uma situação de crises

econômicas constantes ou “cíclicas”; que essas crises são fruto da produção em demasia de mercadorias ao mercado e que ela (a crise) é gerada e gera ainda mais, a queda da taxa média de lucro dos proprietários dos meios de produção.

Vimos que, diante de um período maior de crise estrutural, os organismos internacionais que cuidam dos interesses das grandes potências econômicas mundiais, juntamente com representantes diretos dessas potências, propuseram aos países de todo o mundo a aplicação de um receituário de mudanças econômicas que ficou conhecido como “políticas neoliberais”, afim de estabilizarem suas economias, em detrimento do desenvolvimento social dos demais países.

Diante de mudanças tão significativas e, relativamente, rápidas, a produção material também sofreu mudanças estruturais, na sua concepção do fazer, na forma do fazer e na defesa de um “outro” sujeito desse fazer.

Tratarei dessa caracterização mais geral das mudanças na produção, mais adiante, vou me deter a essa última questão, que diz respeito ao “outro (e novo) “sujeito” do fazer. Nesse caso, o currículo e a escolarização têm um papel central e uma responsabilidade a ambos atribuída nas reformas educacionais, que devem ser melhor analisadas.

As mudanças na forma do produzir são também, uma característica do sistema do capital, que se “sociometaboliza” (MÉZÁROS, 2002) de acordo com suas necessidades históricas. Segundo esse autor, sua estruturação enquanto modo de produção apresenta-se de forma horizontal e vertical. Ambas se relacionam e se complementam na forma como se opera o processo e as jornadas de trabalho, sistema do capital.

Na estruturação horizontal, o processo de trabalho capitalista se apresenta completamente homogeneizado (em nível mundial), e são “as condições da acumulação de capital bem sucedida que permitem esse processo, e é o avanço da divisão funcional do trabalho que o exige” (Mézáros, 2002, p. 622). Assim podemos falar em mudanças estruturais na forma do produzir, uma vez que, nenhuma mudança “isolada” desse produzir tem condição histórica de apresentar-se.

Na estruturação vertical reside o comando do sistema, uma vez que nela está a capacidade de ordenar a multiplicidade de jornadas de trabalho.

A dimensão vertical corresponde a “estrutura de comando do capital, sem paralelo na história, cuja função é salvaguardar os interesses vitais do sistema

dominante (...) a expansão contínua da mais-valia com base na máxima exploração praticável da totalidade do trabalho” (Mézáros, 2002, p. 623)

Portanto a “forma” do produzir capitalista pode ser historicamente modificada, de acordo com interesses específicos e também historicamente datados, desde que não coloque em risco ou xeque o próprio sistema. Ou seja:

[...] permite-se ao fator estruturante horizontal avançar, em qualquer momento, apenas até o ponto e que deixe de ser devidamente controlável no interior do horizonte reprodutivo do capital pela dimensão vertical. Em outras palavras, pode avançar desde que os processos produtivos que se seguem permaneçam **limitados** aos parâmetros (e limitações correspondentes) dos imperativos do capital, ou seja, enquanto não se tornarem ‘disfuncionais’ ao sistema. (MÉZÁROS, 2002, p. 623 – grifo do autor)

Poderíamos dizer que, potencialmente, o sistema do capital tem, tantas formas para produzir e se reproduzir (dentro da lógica da extração da mais-valia) quantas conseguir viabilizar, desde que não se trate de uma forma que lhe imponha algum risco estrutural de sobrevivência enquanto modo de produção.

Logo, diante da crescente queda da taxa média de lucro, o sistema do capital se viu obrigado a abandonar a política de bem estar social (sobretudo na Europa e EUA), e se reorganizando em torno das políticas neoliberais.

Esse elemento trouxe consigo mudanças na produção material (que relacionam as dimensões horizontal e vertical) e, de certa forma, caracterizam a produção no período neoliberal.

Trata-se do modelo toyotista ou o toyotismo, que tende a substituir o modelo fordista/taylorista da produção capitalista.

Esse modelo tem como características principais:

1. Mecanização flexível em dinâmica oposta a rígida automação fordista decorrente da inexistência de escalas que viabilizassem a rigidez. A mecanização flexível reside em produzir somente o necessário, sendo flexível à demanda de mercado;
2. Processo de multifuncionalização da mão-de-obra, uma vez que por se basear na mecanização flexível, sua mão-de-obra não pode ser especializada em funções únicas e restritas como a fordista;
3. Implantação de sistemas de controle de qualidade total, em todos os pontos do processo produtivo e não através do controle de amostras, como no fordismo;

4. Sistema just-in-time, que visa envolver a produção como um todo, tendo como objetivo produzir o necessário, na quantidade necessária e no momento necessário;
5. Personificação dos produtos de acordo com o gosto do cliente;
6. Controle visual, com responsáveis em supervisionar as etapas produtivas.

Essas características se mostraram na prática, como mudança na produção capitalista pois alteram o modelo fordista, dinamizando o processo em prol da lógica de acumulação e exploração da mais-valia.

Para Alves (2007) o toyotismo trata-se de:

[...] um estágio superior de racionalização do trabalho que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo e fordismo. No campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um salto qualitativo na “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital, se distinguindo do taylorismo e fordismo por promover uma via original de racionalização do trabalho; desenvolvendo, sob novas condições sócio-históricas (e tecnológicas), as determinações presentes nas formas tayloristas e fordistas, principalmente no que diz respeito à racionalidade tecnológica. Poderíamos até afirmar que o toyotismo é o modo de organização do trabalho e da produção capitalista adequado à era das novas máquinas da automação flexível, que constituem uma nova base técnica para o sistema do capital, e da crise estrutural de superprodução, com seus mercados restritos. (ALVES, 2007, p. 246-247)

Com essa afirmação salienta-se que essa nova forma de produzir no sistema do capital, que relaciona as dimensões horizontal e vertical da produção, que é predominante no “fazer capitalista” atual, impõe e constrói também novas qualificações para a produção e para os que produzem.

Com tais mudanças, a produção toyotista diferencia-se do fordismo porque agrega “novas determinações concretas, de caráter organizacional, institucional e tecnológico, que tendem a promover um salto qualitativo na forma de subsunção real do trabalho ao capital (ALVES, 2007, p. 247). E se caracterizam também, por promover e realçar o caráter de “trabalho profissional qualificado, modificando a estrutura “formal/material” do fordismo, pela estrutura “formal/intelectual.

É, por isso que, segundo Alves (2007), o toyotismo tende:

[...] a exigir, para o seu desenvolvimento como nova lógica da produção capitalista, **novas qualificações** do trabalho que articulam **habilidades cognitivas e habilidades comportamentais**. Tais novas qualificações

são imprescindíveis para a operação dos novos dispositivos organizacionais do toyotismo e da sua nova base técnica (a automação flexível). São elas que compõem a nova subsunção real do trabalho ao capital (subsunção formal-intelectual ou espiritual). (ALVES, 2007, p. 248 – grifo do autor)

Essas novas exigências na forma de produzir toyotista tendem a ter reflexos na formação dos profissionais que estarão na produção. Logo, tais exigências tenderão a aparecer nas atividades organizadas pelas escolas (sobretudo em seus currículos), não só as de formação técnica e profissional, mas também nas escolas de formação do ensino regular (fundamental e médio). Nessa mesma obra, Alves (2007) apresenta um quadro sobre as “novas qualificações do trabalho.

Quadro 2 – Novas qualificações do trabalho

Novos conhecimentos práticos e teóricos	Capacidade de abstração, decisão e comunicação	Qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho
HABILIDADES COGNITIVAS		HABILIDADES COMPORTAMENTAIS

Fonte: ALVES, 2007, p. 249.

Essas novas qualificações para o trabalho alteram a velha lógica do “fazer” apenas para o “pensar e fazer”. Indicando uma maior importância para a cognição (leitura, interpretação de dados, lógica funcional e sistêmica, abstração, dedução estatística, expressão oral, escrita e visual) e o comportamento (responsabilidades, lealdade, comprometimento, capacidade de argumentar, de trabalhar em equipe, de iniciativa e autonomia).

Vê-se que há um incremento na formação geral do trabalhador para que ele possa melhor se adaptar e produzir sob o toyotismo. É por isso que ele significa uma marca inquestionável do novo momento da produção capitalista, o momento da necessidade da produção sob novo paradigma para um momento também novo do sistema do capital, o neoliberalismo.

Pode-se mesmo dizer que, sob o neoliberalismo, o trabalhador precisa ter outra formação que do período anterior, para poder responder afirmativamente a esse modelo.

É por isso que:

As políticas neoliberais e o complexo midiático-cultural que sustenta a hegemonia neoliberal, instituiu um poderoso mecanismo de produção da consciência e de construção de um novo consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital centradas no toyotismo, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos. As novas habilidades cognitivas e comportamentais possuem significação contraditória. Por um lado, expressam a exigência orgânica da produção de mercadorias, com suas novas qualificações adequadas à lógica do toyotismo, com suas novas exigências de subsunção real do trabalho ao capital. Por outro lado, expressam habilidades humanas exigidas pela nova base técnica de produção do sistema orgânico do capital, buscando serem compatíveis com um novo sistema de máquinas complexas, produto do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social. Deste modo, não deixam de possuir uma legitimidade histórico-ontológica. Portanto, além de pertencer (e ser posto) como pertencendo à nova dinâmica de exploração da força de trabalho, as novas qualificações do trabalho são exigências pressupostas de um processo civilizatório da produção social. (ALVES, 2007, p. 250)

Com essa situação apresenta-se um problema que é bastante percebido por aqueles que lidam com a educação, porque são os que transitam com aquilo que comumente se chama de formação. Não nos interessa aqui, e nem se trata de objeto dessa pesquisa, uma discussão mais aprofundada sobre a (s) concepção (ões) de escola, se ela (a escola) tem uma função de formar para o trabalho ou se é, eminentemente, propedêutica.

Digo isso porque, independentemente de qual concepção se tenha da escola na sociedade capitalista, uma questão inquestionável é que ela é o local privilegiado da formação científica e humanística da população em geral.

Logo, recai sobre a escola também, o debate acerca da formação social/científica/cultural e moral de uma sociedade. Com isso o debate sobre o que é a escola capitalista e os rumos que ela tem tomado ganha toda uma importância.

A mudança na forma do produzir do sistema do capital (fordismo/taylorismo para o toyotismo, provocou ou induziu mudanças na formação dos trabalhadores que irão produzir, agora, sob nova forma.

Com isso, não afirmo que as escolas devem necessariamente se “adequar” a esse novo sistema de coisas, mas, independentemente de se adequarem ou não, muitos sistemas de ensino estarão, potencialmente, sujeitos às suas influências.

E esse fazer, ou seja, a operação de mudanças nas escolas da maneira com que os alunos deverão ser formados tem tudo a ver com a escolha do currículo escolar (via propostas/curriculos oficiais de ensino). Mais adiante trataremos disso, porém é significativo dizer que o currículo como expressão de uma forma de entender o ensino,

pode expressar também essa mudança na forma e no conteúdo do ensinar. Muitos dos que falam em mudança de paradigma produtivo, o fazem tratando também das reformas educacionais, visto que é na escola que aspectos desse paradigma poderão ser problematizados, teorizado e “ensinado”. Na produção material, o trabalhador deverá (ou deveria) aplicá-lo.

Esse “novo consentimento social” é adequado às necessidades da produção, e não necessariamente às necessidades reais das populações. O neoliberalismo construiu um estado de coisas que oculta a realidade tal qual as coisas ocorrem, ideologiza de forma abrangente essa realidade.

Constrói “verdades” sociais que nada tem a ver com a realidade palpável e concreta das pessoas, mas cria uma “nova consciência” mundial e local, que lhe permite manter a forma do produzir e gestar o Estado.

Cria contradições difíceis de serem entendidas e solucionadas, uma vez que aprofunda a ideia da necessidade de desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais (e nesse caso os currículos oficiais no Brasil, por exemplo, expressam literalmente essa tendência), para responder a uma nova forma do produzir capitalista e, nesse sentido, tendo uma visão/atuação utilitarista da formação escolar. Ao mesmo tempo, como a história não é cronológica e, na leitura dialética, a produção humana é fruto do desenvolvimento histórico da sociedade, significa trabalho vivo, produção material concreta, é a história da humanidade.

Não se pode simplesmente negar essa produção e são sim, as habilidades e capacidades humanas que a produzem.

É processo ontológico e, nesse sentido, são exigências conjunturais do processo civilizatório porque passa a humanidade.

Mas a contradição persiste, mesmo para os que advogam de forma mais efetiva, que a escola e a escolarização são o princípio da empregabilidade, por exemplo, mesmo com “novos paradigmas produtivos”, o desemprego tende a aumentar no mundo todo. Na prática temos observado que a aquisição de “novos saberes”, “novas habilidades cognitivas e comportamentais” apenas habilitam os indivíduos para o “mundo do trabalho”, mas não garantem sua integração plena.

Ao contrário, como parte da tática do neoliberalismo, a difusão ideológica da necessidade de “novos saberes”, de um “mundo novo” e que necessita de um “novo trabalhador” como parte integrante da impossibilidade de, no sistema do capital, absorver toda a massa de trabalhadores.

Assim, muitas vezes, recai sobre o indivíduo que não conseguiu o emprego a responsabilidade e “culpa” por aquela situação, visto que ele não se preparou nem se formou adequadamente para essa nova situação que se apresenta no mundo.

Como sistema social de grande espectro, o sistema do capital tende a absorver os que têm condição de reproduzir a produção capitalista e deixar uma massa de pessoas à margem do processo. Mesmo com a “nova formação cognitiva e comportamental”, elas são, na verdade instrumentos da produção, a ela (a produção) pertencem.

Quando pensamos na formação do indivíduo sob o neoliberalismo e a produção toyotista, quando pensamos nas novas habilidades cognitivas e comportamentais desse indivíduo, pensamos no que o sistema do capital necessita para se reproduzir.

Logo, o indivíduo também é um instrumento do capital (e isso não é nenhuma novidade, porque o sistema do capital se metaboliza mas mantém intactos os pilares de sua sustentação), podendo ser substituído a qualquer momento, fruto da necessidade histórica dos donos dos meios de produção.

Com isso quero dizer que o local na divisão social do trabalho e classes na sociedade do capital, sob as novas formas de produção, do novo “paradigma”, com a formação em habilidades cognitivas e comportamentais, não são alterados. Essa nova roupagem do neoliberalismo criou a necessidade de uma formação mais “humanística e científica”, para poder manter o sistema de produção e exploração intacto.

Pode-se falar em duas conseqüências imediatas da implementação do modelo neoliberal:

- Flexibilização do papel do Estado e, com isso, de tudo o que é público;
- Reorganização nas formas do produzir, o que sugere um novo perfil de trabalhador;

O currículo (que trataremos adiante) é parte importante dessa situação porque sua implementação significa, em geral, a expressão de uma política pública (do Estado) e, no caso dos PCNs, tende a significar a versão “educacional/institucional” da defesa de uma caracterização de um novo perfil de ensino que atenda às necessidades, tão somente, do mercado produtor.

O NOVO PARADIGMA PRODUTIVO

Talvez estejamos num momento da história em que mais se tem tratado das questões da formação profissional, científica e humana (portanto da escola e da escolarização da população em geral), e de sua relação com os dados da produção e da economia.

Uma máxima bastante conhecida e difundida de que a elevação do nível de escolarização da população de um país significaria a elevação, por conseguinte, da produção da riqueza daquele país, numa relação direta entre escolarização e crescimento econômico.

Em artigos produzidos há uma década, a economista Carlota Perez, tratou dessa relação entre o processo produtivo e as reformas educacionais.

Para ela o mundo, vivendo transformações inquestionáveis e grandes, com a ciência e a tecnologia intervindo na vida cotidiana das pessoas e no trabalho, a revolução da informática e o processo de globalização criando novos modelos de gerenciamento, se vê na contradição da deterioração de sistemas e instituições, antes sólidas, eficazes e confiáveis (tudo leva a crer que ela se refere entre outras instituições, à escola). Além do aprofundamento da polarização entre riqueza e pobreza entre os países e, dentro dos países, de suas populações

Segundo ela esses são “fenômenos típicos dos períodos de transição de um padrão tecnológico para outro; na época da troca de paradigma que ocorrem a cinquenta ou sessenta anos” (Perez, 2000).

A autora trabalha com a ideia de que o sistema do capital, vivendo crises cíclicas precisa para superá-las, desenvolver novas formas do produzir. Trabalha com a concepção dos ciclos de ondas longas de Kondratiev e, para o período presente, analisa como sendo muito negativo o fato de haver uma sub-capacitação do “capital humano”, na perspectiva das necessidades que a modernização exige.

E sugere que os mesmos princípios que se aplica às empresas produtivas, sirva de base para a reforma educacional e propõe a organização em redes flexíveis:

A medida que se vaya reconociendo la obsolescencia del modelo tradicional y la superioridad de la moderna organización en redes flexibles, las diversas instituciones la irán adoptando, una tras otra, y la irán adaptando a sus especificidades. Así se propaga un paradigma. Es un lento y doloroso proceso de abandono de las ideas y prácticas conocidas y por mucho tiempo confiables y efectivas para aceptar y

adoptar un modo distinto de hacer las cosas (...)En el caso particular del sistema educativo, hay una razón adicional para prestarle seriamente atención al nuevo patrón tecnológico y al contexto de trabajo al cual se van a incorporar los ciudadanos de mañana. En consecuencia, conocer los requisitos de formación para participar en las organizaciones modernas es conocer parte esencial de los requerimientos al sistema educativo. (PEREZ, 2000, p. 35)

Vê-se claramente que a caracterização de um momento do desenvolvimento social e econômico, é que justifica a necessidade de um novo paradigma produtivo e, ao mesmo tempo, qual o papel da escola e da reforma educacional nesse processo.

Interessante perceber que, por essa definição, a incorporação dos “cidadãos do amanhã” se dará através do sistema educativo sendo, o novo padrão tecnológico no contexto do trabalho, um dado inquestionável.

Nesse discurso, a subordinação do modo de fazer da produção, subordinando as necessidades que os “cidadãos” terão e deverão aprender nas escolas.

Mais do que isso, “conhecer os requisitos da [nova] formação para poder participar das organizações modernas” (PERZ, 2000, p. 36).

Logo a participação efetiva nas relações sociais de produção e na vida moderna, se dará ao se incorporar as novas formas do produzir. E a escola precisa estar atenta a essas novas formas do produzir, mesmo sendo “doloroso, o processo de abandono das ideias e práticas conhecidas [*ultrapassadas*], para aceitar e adotar um novo modo de fazer as coisas” (PEREZ, 2000, p. 36).

Há nesse discurso uma carga de inevitabilidade histórica forte, ou seja, o caminho a seguir é o da “modernização” das relações de produção, da renovação do trabalhador e sua formação, é qualificar melhor para, melhor formatar o “capital humano” que estará na produção material, e tendo a escola como pólo de formação precisando, para isso, adaptar-se a essa nova realidade através de reformas educacionais.

Nesse sentido o “aprender a aprender” ganha importância, nessa caracterização de novo paradigma, pois se tratará de uma concepção para a educação que, entre outras coisas, relativizará as relações sociais de produção⁹. Ao defender que novas habilidades cognitivas e comportamentais são essenciais para a nova forma do produzir, defende-se também uma espécie de “formação moral e intelectual contínua”, independente do papel

⁹ A economista Carlota Perez afirma que “...el nuevo paradigma exige que los de arriba aprendan a liderizar sin controlar, al mismo tiempo que los ‘de abajo’ aprendan a ser emprendedores y proactivos...”(PEREZ, 2000, p. 9). Numa demonstração tácita de que as localizações sociais de produção poderiam ser “flexionadas e descentralizadas” (para citar dois termos usados pela autora), ao que parece, apenas pela vontade de ambos, os “de cima” e os “de baixo”.

social a que está inserida a pessoa. As responsabilidades pelo destino do planeta são de “todos”.

Aprender a fazer perguntas, pode ser mais importante do aprender a respondê-las, saber selecionar soluções alternativas de problemas, pode ser melhor que inventar uma solução, saber explorar e reunir informações relevantes ao processo de inovação, pode converter-se em uma habilidade básica de todo cidadão ativo (Perez, 2000). Vê-se claramente uma relativização das responsabilidades, como se todos os “cidadãos” tivessem o mesmo papel social (do ponto de vista histórico e da produção) e, portanto, todos compartilhariam das mesmas responsabilidades.

Por fim, na relação entre os novos paradigmas produtivos e as reformas educacionais, está explícita a subordinação desta última à primeira. Ou seja, a modernização exigiria novas formas no produzir, e novos “sujeitos” desse produzir. Esse fato é tratado, grosso modo, como dado, inquestionável, portanto.

Caberia à escola (via reformas educacionais) se adequar a essa nova realidade que, dentro dessa lógica, significaria abandonar as velhas formas do ensinar por formas modernas e necessárias.

A difusão das habilidades cognitivas e comportamentais seria exigência desse novo paradigma produtivo, mas indicaria também, uma espécie de “evolução” progressista no produzir.

Daí a necessidade das reformas educacionais, que viriam justamente para fazer valer essas mudanças, primeiro caracterizando o momento presente em que estão todos inseridos (os cidadãos, a comunidade escolar, os alunos, os professores), depois apresentando uma série de propostas políticas, econômicas e pedagógicas, para operacionalizar tais reformas.

Mais recentemente o discurso que vincula o crescimento econômico de um país com o nível de desenvolvimento de seu sistema educativo, tem ganhado força, e tem sido o mote das agências de financiamento de projetos educacionais pelo mundo.

É o caso de um recente relatório feito por dois economistas do programa de promoção da reforma educacional para a América Latina e Caribe - PREAL (programa vinculado ao Banco Mundial) em que afirmam:

Existe evidencia confiable de que la calidad de la educación tiene un fuerte impacto causal em los ingresos de las personas y em el crecimiento económico. (HANUSHEK e WOBMANN, 2007, p. 5)

Essa afirmação é bastante significativa do ponto de vista ideológico porque representa, de alguma forma, o caráter e a concepção que se dá à escola e a escolarização, no sentido de representar uma espécie de “redenção” positiva para as pessoas.

Tenho claro, como educador de 20 anos de magistério, que a escolarização é algo que deve ser difundida e defendida. Mas essas afirmações podem levar a análises mais “ufanistas” do papel que tem a escolarização na vida de uma pessoa e sob o sistema do capital.

De qualquer forma, por parte dos economistas e agências de financiamento das reformas educacionais, a intenção tem sido outra. O discurso da qualificação profissional tem servido para aprofundar o papel que tem os países na divisão internacional do trabalho, é por isso que, no início das reformas educacionais no Brasil, por exemplo, um relatório do Banco Mundial para São Paulo, indicava que o Estado deveria diminuir os gastos com as universidades públicas (USP, UNESP e UNICAMP) distribuindo-o para o ensino básico, sobretudo o profissionalizante (médio), visto que a “tendência” do país não era a de produzir tecnologia e sim de reproduzir tecnologia, coisa que a formação em nível médio daria conta.

Nesse sentido o PREAL entende que a qualidade da educação (medida através do que as pessoas “sabem”) tem grande incidência no ingresso e distribuição das pessoas no crescimento econômico, que a *qualidade* da educação dos países subdesenvolvidos é bem mais deficiente que a *quantidade* da educação (medida pelo número de matrículas) e ainda, é pouco provável que a entrega de maiores recursos às escolas conduza, necessariamente ao êxito, daí a necessidade das reformas educacionais.

Ao longo da década de 2000 vemos os discursos que se complementam, mas que se diferenciam do ponto de vista da localização histórica. Se em 2000 as propostas eram de um novo paradigma produtivo, em 2011 e com a aplicabilidade já de algum tempo das reformas educacionais, temos algumas teses dessas reformas questionadas. Entre elas a que diz respeito ao acesso à escola, visto que a evasão escolar ou não presença de massas de pessoas nas escolas, sempre foi vista como um dos principais problemas da educação e do desenvolvimento de uma nação.

As reformas que vieram, desde a década de 1990, procuraram dar respostas a essa questão e, hoje, passado uma década e meia da implementação delas, na maior

parte dos países latino americanos, por exemplo, temos a dicotomia qualidade e quantidade.

O uso de recursos financeiros, vistos dentro da lógica das reformas como “gastos” e não “investimentos”, é cada vez mais questionado, no que diz respeito ao montante. Diz-se que o problema não é a quantidade, mas seu uso.

Por fim, na lógica dos novos paradigmas produtivos, da reestruturação produtiva, da aplicabilidade na formação do cidadão de habilidades cognitivas e comportamentais, as reformas educacionais têm aparecido como resposta a esse “novo período”, tem sido a junção entre o econômico (determinante) e o pedagógico (determinado) da lógica da produção da sociedade do capital.

1.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS

Um ano após o encontro que ratificou o receituário econômico dos países ricos e suas agências de financiamento, junto aos países mais pobres (o consenso de Washington) esses mesmos organismos se reuniram para discutir a educação em nível mundial.

Em março de 1990, reuniram-se em Jontien, na Tailândia, a UNESCO, a UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial (além de representantes de vários países, sobretudo do chamado terceiro mundo) para a “Conferência Mundial de Educação para Todos”.

Foram quatro dias de discussões e o resultado foi uma série de propostas sistematizadas na “declaração de Jontien”. A proximidade com a proposta do consenso de Washington não foi mero acaso, tratou-se, na verdade, da proposta no campo da educação, dos organismos que propuseram aquele receituário, no sentido de “enquadrar” os gastos e ações da educação em nível mundial, sob essa nova orientação macro econômica.

Em outras palavras, do financiamento da educação, forma de organização dos tempos e espaços escolares, formação e avaliação de professores e alunos até a organização curricular das escolas (com vistas à nova conjuntura neoliberal, de novo paradigma produtivo) todos temas discutidos e apresentadas propostas em seu relatório final, para que os países (sobretudo os mais pobres) as implementassem.

Tratarei de alguns aspectos desse relatório.

Ele se inicia apresentando dados concretos da situação na educação em nível mundial:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (DECLARAÇÃO DE JONTIEN, 1990).

Percebe-se que o documento procura localizar o problema da educação em nível mundial, visto que trata da exclusão de alguns, da evasão escolar e ainda, da vivência (pouco ou nada aproveitada) escolar.

Em seguida apresenta a educação como um suporte possível e importante do enfrentamento a essa situação, em que pese, verifique que a falta da educação básica é um problema que gera mais problema, num ciclo vicioso, onde o problema não solucionado é o “alimento” de mais problemas e assim sucessivamente.

Faz referência a multiplicidade de informações a que dispõe o mundo de hoje e, potencialmente estariam disponíveis às populações. Formaria uma nova “força” no sentido da difusão dos saberes (também os escolares).

Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como **aprender a aprender**. (DECLARAÇÃO DE JONTIEN, 1990 – grifo meu)

Vemos que o relatório faz uma relação direta entre o aumento das informações a que estão disponíveis no mundo, a capacidade de absorção dessas informações e a melhoria do bem-estar das pessoas. A educação, diz o documento, pode contribuir para construção de um mundo mais seguro, mais sadio e próspero, ambientalmente mais puro, que favoreça o progresso social, econômico e cultural além da tolerância internacional.

Pela primeira vez aparece a expressão “aprender e aprender” que vai nortear boa parte da proposta educacional desse relatório e da própria conferência

Além disso, como premissas da proposta da declaração de Jontien estão: fortalecimento da educação básica para, conseqüentemente, fortalecer também a educação superior e a formação científica e tecnológica para alcançar o desenvolvimento autônomo.

Temos aí um primeiro conjunto de objetivos da proposta que seriam, a universalização do ensino básico e a luta pela permanência nele, e o fortalecimento de uma visão de formação tecnológica (que se traduz, na verdade, em educação técnica).

Para isso o documento propõe um “enfoque abrangente” em todas as questões que envolvem a educação:

Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem,
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças. (DECLARAÇÃO DE JONTIEN, 1990)

De forma geral os eixos das propostas de reformas educacionais que essas agências propuseram aos países pobres foram as acima citadas, porém, para sua materialização outras medidas precisaram ser tomadas.

Tomemos como exemplo, as medidas adotadas no Brasil. Em primeiro lugar a centralidade das reformas, nas mãos dos governos, o que se chamou à época de “centralização descentralizada”, pois era a defesa de que a descentralização das medidas era algo progressista (e conferia à reforma uma ideia de maior participação dos agentes envolvidos), porém era necessária a centralização, por exemplo da tomada de decisões e dos gastos. Na prática não houve nenhum tipo de “democratização” no processo de implantação das reformas

Portanto, no que diz respeito à forma como as reformas foram implantadas, elas já estavam sob total controle do Estado e sob a orientação das agências internacionais (as mesmas que organizaram a conferência em Jontien).

Destacaria ainda outras duas questões fundamentais para a aplicação das reformas no país, e vinculadas às propostas de Jontien: uma política específica de financiamento para a educação fundamental que aqui foi expressada através do

FUNDEF, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e continuou com o FUNDEB, no governo Lula (2003-2010) e a reorganização curricular em nível nacional (com a proposição dos PCNs).

Portanto o documento caminha nesse sentido, explicitando uma leitura do que deve ser a escola, o que deve ensinar, quais as abordagens importantes para trabalhar habilidades e competências necessárias para o “novo mundo” e o “novo homem”, enfim, toda uma defesa de como a escola via currículo, intervenções dos professores, e “gastando acertadamente”, pode contribuir para diminuir as mazelas dos que estão dentro dela, e muitos que até então estavam fora e que demonstraram dificuldades de aprendizagem.

Nesse enfoque abrangente a primeira grande defesa do documento, diz respeito à garantia do acesso e a melhoria da qualidade do ensino e das escolas. Não foi por acaso que, no Brasil, das primeiras medidas apresentadas no início das reformas educacionais, a defesa da “qualidade do ensino e do acesso e permanência na escola” foram as primeiras palavras de ordem.

Ao mesmo tempo, concentrar o foco na aprendizagem e não apenas no acesso, na presença física dos alunos nas escolas. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

Tais sistemas de avaliação externa e interna são uma realidade nas redes de ensino do Brasil e de vários outros países. Na nova forma de entender a educação para um novo paradigma produtivo, o aprendizado deve ser mensurável do ponto de vista contábil.

Novamente pensando no Brasil, temos as avaliações externas (como o ENEM, o ENADE, o SARESP) servem para verificar os locais de maior debilidade e orientar os gastos apresentando ao mundo, padrões de fluxo de alunos por série, repetência e aprovação, se possível, compatíveis com os demais países e as avaliações internas (avaliações de desempenho) que servem para enquadrar os profissionais em educação nas propostas pedagógicas dos entes da federação.

São fortalecidas e reforçadas a necessidade de tratar os conhecimentos e as habilidades dos alunos em integração com as comunidades escolares (os pais, por exemplo). Criando alianças, do ponto de vista institucional entre os entes da federação e em todos os níveis, nacional, estadual e municipal, além de fortalecer laços com ONGs, como setor privado, comunidades locais, grupos religiosos e as famílias.

Não por acaso também, a LDB (9394/96) trazer em seu art.º 2º a educação como dever, primeiro da família e depois do Estado.

Diante dessa caracterização que o documento fez dos principais enfoques que a educação tinha de observar, o documento avança na perspectiva do desenvolvimento de uma política que apóie e sustente essas ações:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. (DECLARAÇÃO DE JONTIEN, 1990)

O documento apresenta, de forma explícita uma proposta que tem relação direta *da e na* política entre os países do mundo e, de forma subliminar de política pedagógica. Ou seja, as mudanças, diz o documento, devem ser em todos os níveis, são pedagógicas porque devem promover o indivíduo na sociedade, são mudanças políticas porque dependem da vontade política de fazê-las, são econômicas porque são determinadas pelas agendas econômicas dos países, além de que, para serem colocadas em prática, dependem de dotação orçamentária e fiscal.

Assim, as mudanças “necessárias” para a melhoria da educação nos países, sobretudo os mais pobres, passam por reformas na política educacional, ou simplesmente, reformas educacionais.

Para tanto propõe o planejamento de ações que visem organizar tais reformas.

Para alcançar o conjunto de suas metas, cada país será encorajado a elaborar ou atualizar planos de ação mais amplos e a longo prazo, aos níveis local e nacional, para a satisfação das necessidades de aprendizagem consideradas básicas. (DECLARAÇÃO DE JONTIEN, 1990)

Isso se manifestou em vários países do mundo, no Brasil o governo federal lançou, em 1993, o “Plano Decenal de Educação para Todos” (do qual tratarei mais adiante) reproduzindo as metas aprovadas na Tailândia, sendo ele o prenúncio das reformas educacionais que viriam a ser implantadas posteriormente.

Do ponto de vista dos procedimentos das reformas a declaração de Jontien também faz referência, de forma mais específica, ao que ele chama de “pré-condição”

para a qualidade e a eficácia na educação. São elementos que constituíram e constituem ainda, aspectos das reformas educacionais. Assim o documento faz referência a:

[...] relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho (...)As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. (DECLARAÇÃO DE JONTIEN, 1990)

Uma primeira referência ao currículo é feito no documento, não sendo explícita uma concepção de currículo, mas já interconectando-o a outros saberes e habilidades. Marca que se apresentará, por exemplo, no currículo oficial do Brasil (PCNs) produzido sob essa conjuntura.

Outro dado importante abordado no documento diz respeito ao financiamento, visto que é bastante difundido o fato da educação “ter um alto custo”. Ou seja, dentro da lógica do sistema do capital, o retorno financeiro da educação infantil, por exemplo, dar-se-ia décadas à frente, daí o controle sistemático das contas e dos gastos para que o sistema possa controlar todo o fluxo de gasto. Assim o documento propõe:

A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração, quando seja necessária a experimentação de novas opções e/ou quando envolvam investimentos maiores que o previsto e, finalmente, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidas alhures for de alguma utilidade [...] Países industrializados ou em desenvolvimento compartilham um interesse comum pela educação básica; por isso mesmo, a cooperação internacional poderá aportar valioso apoio aos esforços e ações nacionais e regionais, no sentido de implementar um enfoque mais amplo da Educação para Todos. Tempo, energia e fundos destinados à educação básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e no futuro de um país (...) Políticas de ajuste estrutural devem assegurar os níveis adequados de recursos a serem alocados para a educação. (DECLARAÇÃO DE JONTIEN, 1990)

Vemos que o elemento que fará com que se concretize qualquer reforma educacional, seu financiamento, tem também um receituário por parte dos proponentes

da declaração, em primeiro lugar financiando novas formas de abordagens sobre os resultados da educação.

Nesse caso, especificamente, o Banco Mundial aumentou de 2% no período de 1987 a 1990, para 29% no período posterior de 1991 a 1994, os empréstimos que fez ao Brasil para a educação (Haddad, 1996, p. 35). Em que pese as reformas educacionais no Brasil tenham sido gestadas e financiadas pelo Estado brasileiro (comparativamente o Estado utiliza mais dinheiro que o advindo de empréstimos do Banco Mundial, por exemplo), as proposições de políticas são todas, praticamente “importadas” do receituário do consenso de Washington e da declaração de Jontien.

Em segundo lugar a defesa da chamada “política de fundos” que focaliza os gastos com educação, circunscrevendo os gastos a apenas parte dos níveis de ensino. O FUNDEF, por exemplo era restrito ao ensino fundamental (o fundamental I e o fundamental II), já o FUNDEB restringe-se ao ensino básico (do ensino infantil ao ensino médio). Mas ambos não universalizam o gasto com a educação a outros níveis de ensino, por exemplo, o ensino superior. Além de, na prática, serem estratégias contábeis para “dividir o bolo” com todos, mas sem aplicação de mais recursos financeiros (proporcionalmente falando).

E por fim, os chamados “reajustes estruturais” que foram defendidos como “apertar o cinto” para gastar melhor os recursos, mas que na prática significaram a implementação das propostas vindas das agências de financiamento internacionais.

[...] a verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor. Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas. (SOARES in HADDAD, 1996, p. 34)

Na prática o país seguiu o receituário do consenso de Washington e, para a educação as propostas apresentadas em Jontien. Tanto que, em 1993, o MEC apresentou o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003) com propostas do governo federal para a implantação de reformas estruturais para a educação, criando à época a “década de educação” no Brasil.

Portanto as propostas advindas das agências de financiamento internacionais, dos bancos e governos de países ricos, materializadas na declaração de Jontien, tiveram seqüência no Brasil, com destaque para dois aspectos dessas propostas: o financiamento através de uma política de fundos e na reorganização curricular no país.

O PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993-2003) E AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A rigor o Plano Decenal da Educação, publicado no início de 1994, foi uma adaptação à realidade brasileira, das propostas apresentadas em Jontien, três anos antes. As semelhanças com os documentos são explícitas, tanto que no final desse documento, está a íntegra da carta de Jontien, e os compromissos que o Brasil assume com aquelas metas.

Do plano decenal, pode-se destacar que ele limita-se ao ensino básico, diferenciando do plano nacional da educação, por ter objetivos mais específicos no que diz respeito à erradicação do analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

E já inicia com uma avaliação que vincula o nível de escolarização ao desenvolvimento econômico, quando diz que “a despeito da notável expansão quantitativa do sistema educacional, faz-se necessário adaptá-lo às exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (MEC, 1993, p. 22).

Antes, caracteriza como fato a expansão quantitativa do sistema educacional, leia-se o aumento de alunos matriculados nas escolas, depois defende, dentro da mesma lógica do “novo paradigma produtivo”, que a educação se integre e se adapte às novas formas do produzir. Destaca ainda, pontos críticos que devem ter atenção dos governos para uma estratégia de desenvolvimento da educação básica. São eles:

- Qualidade e heterogeneidade da oferta
- Efetividade e relevância do ensino
- Magistério: formação e gestão
- Livro Didático

- Apoio ao educando
- Financiamento
- Integração vertical dos sistemas de ensino
- Continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares

Todos esses itens foram parte das reformas educacionais, ao longo da década de 1990. E as justificativas para tais ações implementadas na reforma, também foram expostas no documento. Assim aquilo que é caracterizado no documento como a “cultura da repetência”, os baixos índices de desempenho escolar, as práticas de avaliações de desempenho inadequadas, pouca criatividade, ausência de metodologias e processos adequados, ausência de um sistema de formação e capacitação mais eficiente, omissão com relação ao desenvolvimento das competências cognitivas, desigualdade da oferta de ensino entre as redes, dispersão e ineficiência na alocação das verbas, descontinuidade das políticas educacionais, desarticulação entre os níveis de governo, baixa sustentação social da educação e falta de métodos mais eficientes de ensino, justificaria todas as medidas que viriam a ser tomadas no sentido de “reformular” a educação brasileira.

A questão que se coloca é que, mesmo que muitas dessas situações citadas anteriormente, foram verdadeiras, do ponto de vista da escola e do ensino, a questão que se pergunta é se o “remédio” dado para solucionar tais problemas foi o mais adequado, uma vez que seguiu a lógica da reestruturação produtiva, da produção enxuta, que se expressou no ensino com a “educação minimalista”, ou seja, a educação com poucos recursos e voltada para formar moralmente o aluno (formação cidadã) e, no máximo, com as habilidades e competências bem específicas (habilidades cognitivas e comportamentais) que lhe garanta estar apto ao “mundo do trabalho” (outro termo pouco claro, mas que de certa forma “isenta” a escola e o Estado, da não realização da certeza que muitos alunos têm de que, ter um diploma representa a garantia de um emprego).

Esse pequeno resumo acima encerra em si, praticamente todas as contradições e dificuldades apresentadas na escola brasileira. Isso demonstra que a proposta de reforma educacional do início da década de 1990 no Brasil, que foi de grande monta, significou

grandes e profundas mudanças na condução da educação no país. E foi toda orientada por organismos internacionais.

Assim seus objetivos estão em consonância com a lógica produtivista do novo modelo de acumulação do sistema do capital (o neoliberalismo); estão em consonância com o resultado, na produção material, desse novo modelo de acumulação que é a reestruturação produtiva (um novo paradigma produtivo) que sugere o desenvolvimento de habilidades (cognitivas e comportamentais) e competências pelos alunos; estão em consonância com as propostas apresentadas na declaração de Jontien de focalização na educação básica, política de fundos, reorganização curricular e a “descentralização centralizada” da sua implementação.

Ao que nos interessa na pesquisa diz respeito ao primeiro conjunto de objetivos do plano decenal, são eles:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

- a) Definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados na educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas:
 - no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade de identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;
 - no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais; (MEC, 1994, p. 37)

A adequação as propostas formuladas e apresentadas em Jontien é explícita, as tais habilidades e competências, elementos apresentados e aprofundados como critério cognitivo pedagógico no processo ensino/aprendizagem, nos parâmetros curriculares nacionais, estão explicitamente defendidos como “padrões de aprendizagem a serem alcançados”.

Com isso a reforma educacional brasileira assimila a ideia de que, no “novo mundo neoliberal”, a formação dos alunos deve passar primeiro, pela consolidação de atitudes e comportamentos sem os quais o indivíduo não terá sua inserção plena no mundo do trabalho. Mundo do trabalho que exige cada vez mais dos trabalhadores,

habilidades cognitivas e comportamentais, configurando-se em exigências menos “materiais” e mais “intelectuais”.

Vê-se que as reformas assimilam o momento histórico em que o padrão de produção e o modelo de acumulação ditam as formas que devem ter os trabalhadores, bem como suas principais características.

Em específico, no que diz respeito ao currículo e a reforma brasileira, como já disse, elencou a política curricular como basilar para sua implementação em todo o território nacional, ele tem bastante peso nesse processo porque será o elemento norteador dessa “nova” formação, desse novo padrão de aprendizagem.

Logo, o currículo ganha uma importância muito grande, talvez o motivo pelo qual, no momento de sua confecção, os parâmetros curriculares nacionais, não foram discutidos. O debate acerca do currículo que a sociedade desejava não foi espalhado, pelas comunidades acadêmicas, pela comunidade escolar, entidades de classe etc.

As letras “b” e “c” dos objetivos citados no plano decenal, dão mostras disso:

b) estabelecendo, em nível apropriado, os objetivos e metas de desempenho dos respectivos planos curriculares, correspondentes aos objetivos sócio-culturais, antes mencionados, e que deverão ser alcançados pelas unidades escolares; c) adequando, no plano normativo curricular, as articulações entre o ensino fundamental e médio e entre as modalidades escolares e extra-escolares de educação; (MEC, 1993, p. 37-38)

Há quase que uma determinação em como deve ser, e como deve ser usado o currículo no ensino fundamental e médio. O estabelecimento de objetivos, em geral as escolas já o fazem, até para que possam estabelecer o trabalho no ano letivo. Mas as metas, estipulam mensuração desses objetivos e, em se tratando de currículo, geralmente qualquer tipo de mensuração é estranha a ele, sobretudo se vinculado a resultados que devam ser alcançados.

Na reforma educacional brasileira, por exemplo, a mensuração dos conhecimentos calcados no currículo oficial, verificada através de avaliações externas nas unidades escolares, segue a lógica da produtividade da reestruturação produtiva neoliberal, que corresponde à política segregacionista de avaliar as escolas dando-lhes notas diferenciadas (as “melhores” e as “piores”), bem como incidindo em pagamento de salários diferenciados aos professores, dependendo dos resultados.

Não se trata de subordinar, de forma mecânica, o debate sobre políticas públicas em educação ao fator econômico, mas é cada vez mais necessário pensar o currículo no Brasil, também pelo viés das “intencionalidades” do mercado. Fujo de uma abordagem eminentemente economicista em educação, mas aproximo o debate entre currículo e as necessidades da produção do sistema do capital.

Parto, tão somente, da premissa de que muitos economistas, governos, a mídia em geral, afirmam que, diante de um “novo mundo globalizado”, de tantas formas novas de produzir e de novas relações econômicas entre os países e dentro de cada país, há de se ter a formação de um “novo trabalhador”.

As modificações no “mundo do trabalho” levaram (dizem os defensores dessa abordagem que associa o processo produtivo à escolarização) à necessidade de um novo trabalhador, mais apto, mais interativo, multifuncional, atento às coisas e necessidades do mundo, preocupado com os destinos da humanidade e do mundo. Enfim um trabalhador que agregasse elementos (competências cognitivas e comportamentais) as quais, o “velho trabalhador” não o fez.

Como a formação cognitiva e comportamental pode ser um atributo da escola, é lá (na escola) que esses elementos devem ser tratados e trabalhados. Pois bem, dentro dessa lógica, o currículo é o fator determinante dessa “mudança de paradigma” escolar.

É o currículo que fará o diálogo teórico prático entre esses elementos e os alunos. Há que se pensar se esse movimento é verdadeiro e progressista.

Ou seja, as reformas educacionais no Brasil, vincularam as mudanças curriculares à lógica do mercado capitalista. O currículo responde a uma necessidade de formação humana que o sistema produtivo lhe diz ser necessário a ele (sistema produtivo). Temos tempos e velocidades diferenciadas entre a economia e a educação.

A economia tem um ritmo mais rápido, mais ágil, é mais ativa e as respostas (para o bem ou para o mal) são imediatas. As leis de mercado são ditadas por formas bastante dinâmicas e se movimentam (e movimentam milhares de riquezas) cotidianamente. A queda de uma instituição financeira, no centro do capital, por exemplo, é sentida a milhares de quilômetros de forma quase instantânea.

Na educação as coisas têm outro ritmo, é processo, é gradual e lento em geral. Se falarmos em currículo então, o ritmo tende a ser menor ainda. Vemos os PCNs que completam pouco mais de uma década, e ainda são pouco conhecidos da maioria dos educadores.

As concepções pedagógicas, apesar de serem influenciadas pelas “coisas do mundo” (economia, política, culturas etc) têm um ritmo mais brando porque envolve muitas concepções e lidam diretamente com as pessoas. Uma aula que não dá certo de um jeito, tende a levar o professor a rever seus métodos. Mas mesmo assim ele (o professor) sabe que as mudanças se darão em prazos largos (é muito comum os professores dizerem que os alunos que chegam melhores no último ano do ensino fundamental, são os que vêm desde os primeiros anos na mesma escola).

Na economia, se um plano econômico não deu certo, o governo aplica nova fórmula e, já no dia seguinte, aplica um novo plano (seqüestrando o dinheiro da caderneta de poupança da população, por exemplo).

Há pragmatismo na economia, na educação há processualidade, são ritmos diferentes.

Portanto é necessário uma análise “casada” entre a economia e a educação, quando se percebe que a lógica das reformas educacionais pelo mundo e, o caso do Brasil é idêntico a diversos outros países, segue a lógica das necessidades do mercado, necessidades do sistema do capital e seus agentes.

Antes de tratar especificamente do currículo, enquanto elemento constituinte da educação e que tem estado na agenda econômica dos governos de todo o mundo, tratarei ainda de um critério que também aproxima esses dois aspectos, economia e educação, que é o conceito de *aprender a aprender*.

Conceito apresentado no documento de Jontien, que foi a espinha dorsal de um relatório feito pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI da UNESCO em 1996 e organizado por Jacques Delors, seu presidente (que foi ministro da economia e finanças da França de 1981 a 1985, e presidente da Comissão Européia de 1985 a 1995).

O relatório foi editado em formato de livro com o título de “Educação: um tesouro a descobrir”. A concepção de *aprender a aprender* está presente nos parâmetros curriculares nacionais e, corresponde ao elemento de ligação entre uma nova concepção do aprender e as necessidades apresentadas na produção capitalista. Ou seja, o aprender a aprender seria uma espécie de “receita” à adaptabilidade que o mercado capitalista necessitaria dos indivíduos.

OS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM O CONCEITO *APRENDER A APRENDER*

Para discutir esse conceito utilizarei, em parte, a análise feita por Newton Duarte¹⁰, mas antes disso, faz-se necessário uma apresentação do próprio relatório da UNESCO.

A estrutura do documento, editado depois como livro, é composto de dez capítulos e um epílogo. O prefácio, assinado por Delors, tem como título “A educação ou a utopia necessária” e se constitui numa defesa incontestada de como a educação poderia transformar a realidade das pessoas. Seja na perspectiva da construção da “paz”, seja na perspectiva da inserção social dos jovens dos vários países do mundo.

Deixa explícita uma concepção de educação que responderia de forma progressista às mazelas que assolam boa parte da população mundial, sobretudo a dos países mais pobres. Dá um sentido à ideia de escolarização caracterizando-a como uma espécie de “viagem interior” onde estariam presentes o conhecimento e o exercício da autocrítica. Resvala numa análise de cunho mais empírica, na relação entre a formação/emprego quando diz que:

[...] a Comissão está consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social. Muitas vezes atribui-se ao sistema de formação a responsabilidade pelo desemprego. A constatação só é justa em parte, e sobretudo não deve servir para ocultar outras exigências políticas, econômicas e sociais e satisfazer, se se quiser alcançar o pleno emprego ou permitir o arranque das economias subdesenvolvidas [...] (DELORS, 2001, p. 17)

E nesse sentido apresenta uma visão contraditória sobre essa relação porque reconhece o papel da educação no desenvolvimento econômico, rechaça, mesmo que parcialmente a responsabilidade dela no que diz respeito à falta de emprego (dividindo o ônus com “outras exigências” não explicitadas) e fala do pleno emprego, uma concepção das economias mais avançadas, circunscrita ao período das políticas de bem estar social, onde o “pleno emprego” (em tese emprego para todos) era uma marca do período e um objetivo a ser conquistado.

Portanto a afirmação nas entrelinhas é que a educação, mesmo na fase das políticas neoliberais, serviria para a conquista do pleno emprego. Tanto é verdade que, na seqüência da afirmação acima, temos o seguinte:

¹⁰ Em seu livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, Newton Duarte trata desse conceito, que passou a ser difundido, analisando o relatório produzido pela UNESCO (sob organização de Delors) e um capítulo do volume I dos PCNs para a 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

[...] a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego (...) levariam, também, a redução do insucesso escolar [...] (DELORS, 2001, p.17)

Se o termo “pleno emprego” usado anteriormente remete ao período das políticas de bem estar social, não há outro termo que melhor caracterize o período de reformas neoliberais que “flexibilização”. A rigor, o termo flexibilização é entendido como a relativização dos conceitos (no debate teórico) ou a adaptabilidade de estruturas mas, no caso, de formas de organização da educação, é entendido como o elemento a instrumentalizar a aplicação de tais políticas neoliberais. A LDB brasileira (9394/96) é, talvez, o exemplo mais acabado de flexibilização na educação do país, permitindo que os sistemas de ensino se organizem de diferentes formas, o que parece ser progressista. Porém, com a lógica da descentralização centralizada, ou seja, com os sistemas de ensino todos “amarrados” e com diretrizes curriculares, avaliações externas e legislações que compõem o financiamento na educação como o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (governo FHC) e o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (do governo Lula).

O conceito de flexibilização, na conjuntura neoliberal, significa um “tudo pode”, mas sob controle total do Estado. Controle, sobretudo, financeiro, mas também ideológico e pedagógico.

Logo, a afirmação explícita uma defesa da nova forma organizativa na educação, flexibilizando-a e vinculando-a como resposta ao problema da falta de emprego. Trata de uma situação real, que são as mudanças nas formas organizativas das escolas (no tempo de permanência do aluno, na proposta curricular, na forma de financiamento do ensino, entre tantas outras mudanças) e suas conseqüências “positivas” na solução da falta de emprego e dá uma ênfase final também no insucesso escolar.

Entre os capítulos, o que nos interessa em particular foi o quarto, que trata dos princípios e dos quatro pilares da educação que seriam: *aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Esse conjunto de saberes constituiria então o conceito *aprender a aprender*.

A análise de Newton Duarte sobre esse conceito contido no relatório da UNESCO destaca inicialmente dois aspectos importantes da relação entre o sistema do capital e a educação. O primeiro deles diz respeito à preparação do trabalhador para as novas formas da produção. Utilizando de referenciais como FREITAS (1995) e SAVIANI (1996)¹¹, afirma que as novas formas da produção passam a exigir novas habilidades do trabalhador o que explicitaria o interesse dos dirigentes do sistema do capital, pela educação. Esse fato teria consequências, visto que as contradições do sistema, resumidas no binômio *apropriação privada dos meios de produção/socialização do trabalho produtivo* não só não teriam uma solução como poderiam se aprofundar, uma vez que persistiria a necessidade de formar o trabalhador, sob as novas formas de produção (qualificá-lo portanto) mas sem permitir que este tivesse todo o conhecimento do modo de produzir, o que tornaria mais difícil a exploração do seu trabalho (em função de sua melhor qualificação).

O segundo aspecto diz respeito ao papel de destaque que tem a educação no plano ideológico. Ou seja, como é necessária para o sistema do capital, a formação dos trabalhadores sob a nova forma de produzir mas sem socializar o conhecimento, criou-se, no plano ideológico, a ideia de que o mais importante na educação, não seria, necessariamente, a formação do conhecimento. Segundo Duarte:

[...] ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. (DUARTE, 2004, p. 47)

Retorna a discussão a respeito da inserção ao mercado de trabalho, visto que, por essa visão neoliberal, uma das explicações do desemprego não estaria nas leis e contradições do sistema do capital, mas na má formação e qualificação do trabalhador que teria num sistema educacional obsoleto dificuldades da sua plena formação enquanto cidadão, necessitando flexibilizá-lo para que a formação pudesse ocorrer de forma mais ampla e efetiva.

E, ainda sobre o relatório da UNESCO, Duarte trata de alguns aspectos dos quais quero destacar três: o conflito entre o universal e o singular, a afirmação do relatório

¹¹ Particularmente nas obras, “Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática” de Luis Carlos Freitas e “Pedagogia histórico-crítica” de Demerval Saviani.

que o desenvolvimento econômico é fruto da ciência e da educação e o conceito *aprender a aprender*.

O CONFLITO ENTRE O UNIVERSAL E O SINGULAR

Uma das formas de tratamento dada pelo relatório da UNESCO, às problemáticas que envolvem a educação em nível mundial, é a tentativa de conciliação das situações de desequilíbrio. Ou seja, aparentemente o documento propõe que haja um tratamento equidistante no sentido de resolver os problemas da educação, deixando de lado as visões únicas ou unilaterais que envolveriam tal debate.

Justamente nesse aspecto do universal e do singular (ou particular) Duarte desvela que, o que aparentemente sugere uma leitura dialética de realidade, trata-se de retórica.

Assim diz Duarte:

[...] o conflito entre o universal e o singular é produzido pelo processo de mundialização do capital que transforma o valor de troca na mediação universal entre os homens, por meio da destruição das culturas locais ou da sua adaptação ao capital, transformando-as em mercadorias. (DUARTE, 2004, p.40)

O discurso da modernidade tão propagandeado serve, neste caso, para a aplicabilidade do sistema do capital nas comunidades menores. Assim, aquilo que aparece no relatório como conciliação das tradições culturais sem se negar o “progresso” ou a modernidade, corrobora com a forma de operar aplicado pelo sistema.

O sistema do capital mundializado e que, por isso, permeia todos os lugares determinando suas formas de produção e reprodução, utiliza-se dessa “leitura de mundo” se assim podemos dizer, ou seja, esse conciliar das culturas locais à modernidade transforma-se numa vestimenta com a qual o sistema do capital avança seu modo de proceder, também nessas comunidades. Grosso modo, o relatório defende que as novas formas do produzir e reproduzir do sistema do capital necessita chegar a todos os “lugares”.

Na nova forma de produzir do sistema do capital mais do que nunca a concepção de “capitalismo mundializado” foi tão difundido e colocado em prática. Nesse sentido o que é singular numa comunidade, seja do ponto de vista cultural, antropológico ou religioso, pode servir à lógica do sistema, que tende a padronizar uma forma de ser e

agir dessas comunidades, com vistas a tirar dali também seus lucros. E nesse caso, segundo o relatório da UNESCO, a educação tem um papel importante.

O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO COMO FRUTO DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO

Poderíamos pensar essa afirmação do subitem como claramente verdadeira, mas, em não sendo, qual seria então o problema levantado? Sob o sistema do capital, o desenvolvimento econômico de qualquer país ou região tem passado pelos avanços conquistados pela Ciência. E a Ciência, enquanto corpo de conhecimentos sistematizados e comprovados pelas sociedades relaciona-se com a Educação, nas relações das redes de ensino.

Educação e Ciência podem até estar separadas por questões políticas, ideológicas e estruturais no sistema do capital, mas caminham juntas na concretude da construção do conhecimento.

Daí até ser o motor do desenvolvimento econômico, há uma distância. O relatório da UNESCO afirma que:

O mundo conheceu, durante o último meio século, um desenvolvimento econômico sem precedentes (...) a Comissão gostaria de recordar que, em sua perspectiva, estes avanços se devem, antes de mais nada, à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio ambiente em função das suas necessidades, isto é, à ciência e à educação, motores principais do progresso econômico. (DELORS, 2001, p. 69)

Na perspectiva de valorização do humano, no sentido do desenvolvimento humano, o relatório inverte a lógica do sistema do capital. Como já vimos, os períodos de crise econômica estão vinculados historicamente aos momentos de queda das taxas de lucro. Para responder a essa queda, os gerentes do sistema do capital (representantes dos Estados nacionais ricos, grandes corporações multinacionais, banqueiros, os donos dos meios de produção enfim), precisam fazer expandir o capital, seja destruindo meios de produção (através das guerras, por exemplo), seja impondo formas de organização e modelos de acumulação (como o modelo neoliberal).

Esse processo é dialético, ou seja, no processo de expansão do capital, muitos avanços técnicos e científicos são produzidos. Seria uma visão *ahistórica* dizer que com o avanço das relações capitalistas mundializadas/globalizadas, a internet, por exemplo, seja uma inovação nociva ao ser humano.

Ela (a internet) faz parte de um processo histórico desenvolvido na atual fase do sistema do capital, é fruto do trabalho humano (em que pese nem todos tenham acesso a ela) e, dialeticamente, permite, por exemplo, com que os bancos controlem cada vez melhor as remessas de envio de “capital volátil” aos países pobres (uma das formas mais comuns de exploração do grande capital, via bolsas de valores), mas também permite com que as escolas (para ficarmos próximo do tema em debate) possibilite que seus alunos façam excelentes e rápidas pesquisas!

Portanto o que faz avançar o desenvolvimento econômico, na lógica do sistema do capital, é a necessidade da expansão do capital. Nesse sentido, Duarte deixa claro que, na afirmação do relatório da UNESCO ao creditar a Ciência e a Educação um poder que ambas não têm, a intenção é diluir o caráter central do desenvolvimento econômico próprio do sistema do capital (que vive em última instância, da exploração do trabalho) numa defesa do “desenvolvimento humano”, diz Duarte:

A inversão é nítida: o desenvolvimento econômico do último meio século não é resultado da necessidade de expansão do capital, mas sim da educação e da ciência. De determinadas, estas passam a determinantes [...] (DUARTE, 2004, p.51)

A máxima difundida da educação como motor do desenvolvimento econômico e social é mais que defendida no relatório. Com isso não se pode negar a importância de ambas (Ciência e Educação) nos avanços da produção material, mas, como diz Duarte, elas são *determinadas* pelo processo de expansão do capital e não *determinantes*. O elemento que controla e faz avançar o chamado desenvolvimento econômico no sistema do capital, é sua necessidade de se reproduzir produzindo lucro aos proprietários dos meios de produção.

Como o relatório distorce essa lógica do sistema do capital, afirmando que a Ciência e a Educação são os motores do desenvolvimento econômico, e como reconhece que nos últimos cinquenta anos houve um desenvolvimento econômico “desigual” pelo mundo, credita a ambas (Ciência e Educação) o problema. Ou seja, circunscreve o problema do pouco desenvolvimento econômico dos países pobres, às equivocadas políticas educacionais e científicas implementadas nesses países. Daí a defesa de uma educação para o “desenvolvimento humano”.

Para o relatório da UNESCO, se a Ciência e a Educação já garantiriam o desenvolvimento econômico, deveriam passar a se preocupar em produzir desenvolvimento humano também, pois, segundo o relatório, “... a educação não serve,

apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento (...) missão fundamentalmente humanista da educação”. (DELORS, 2001, p. 85).

O CONCEITO *APRENDER A APRENDER*

Vimos que o relatório da UNESCO defende que a adaptabilidade de várias comunidades ao sistema do capital, pode dar-se sem que seja negado o que é singular dela, e que ele atribui a Ciência e a Educação um papel fundamental no desenvolvimento econômico. Trata-se de duas grandes concepções para a educação. Talvez seja o que de mais importante o documento apresenta, do ponto de vista conceitual. Podem nem ser ideias novas, no sentido de já terem sido abordadas antes, porém como vêm no bojo das reformas neoliberais, são ideias que têm como objetivo, serem absorvidas pelos agentes envolvidos em educação, visto que se trata de uma necessidade do sistema do capital, nessa sua fase de acumulação.

Trata-se de uma nova concepção do aprender, cujo caráter ideológico no sentido do “mascaramento da realidade”, é um traço muito marcante. Poderíamos chamar de um novo paradigma para a educação, no sentido de dar a ela, um novo modelo. É nesse sentido que ganha força o conceito *aprender a aprender*.

A concepção do *aprender a aprender* que aparentemente surge como progressista no sentido de amplificar os conhecimentos escolares é na verdade uma forma que o sistema do capital criou para “transmitir” via currículos e procedimentos escolares, concepções, comportamentos, procedimentos, competências para que os alunos possam melhor se alocar e aceitar as novas formas do produzir que necessitarão de pessoas mais capacitadas a serem “multifuncionais”¹². E que essa multifuncionalidade ao invés de ser entendida como o aumento da exploração, por exemplo, possa ser vista como uma nova necessidade da qual o “novo trabalhador” precisa adaptar-se.

¹² A concepção de multifuncionalidade, nessa conjuntura neoliberal, representa a forma como sistema do capital pensa a saída para sua crise, ampliando a exploração sobre o trabalho, mantendo ou diminuindo postos de trabalho. PEREZ (2000) trabalha com a concepção de “duplicação de funções” e “polivalência” assim como ALVES (2007) também caracteriza essa situação como “polivalência”.

A ideologia tem papel central nesse processo, bem como o fato de haver um exército de reserva (um grande contingente de pessoas desempregadas, nos grandes centros, sobretudo dos países mais pobres) que, em tese, aceitariam mais facilmente a adaptar-se a essa nova forma de produzir, pressionadas que estão por manter ou conseguir seus empregos.

Logo, no relatório da UNESCO, é sob essa concepção de educação que aparece o conceito *aprender a aprender*, sobre isso diz Duarte:

É no interior dessa abordagem, a qual põe de cabeça para baixo as relações entre educação e sociedade, que torna vulto no relatório em foco, o lema aprender a aprender [...] (DUARTE, 2004, p. 51 – grifo do autor)

O termo/conceito *aprender a aprender* remete inicialmente a uma situação bastante específica, ele trata de uma nova abordagem pedagógica para a apreensão do saber e, em última instância, afirma que é preciso “aprender o que se quer aprender”. Contém esse conceito, uma ideia de método de apreensão do real, que as pessoas envolvidas com o ato da aprendizagem precisariam utilizar, para dominá-lo (o conceito). Por esse motivo tem razão Duarte (2004) quando afirma que “a noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, e está na própria base de sustentação do lema aprender a aprender”.

Menos importante com *o que* vai aprender é *como* aprender, nesse sentido o método remete a uma visão utilitarista e mecanicista da educação. O processo de adaptação às novas realidades, usado como método de apreensão do real na relação ensino/aprendizagem, seria de muita serventia no processo de produção fabril, por exemplo, no modelo toyotista.

Nesse sentido essa concepção de educação calcada no conceito *aprender a aprender*, encaixa-se perfeitamente ao momento conjuntural a qual o sistema do capital está inserido, o modelo neoliberal. Promove a possibilidade de adaptação dos agentes envolvidos às “novas situações da produção” (novos paradigmas produtivos) que nada tem a ver com as necessidades que a Educação exige. Além de elencar o *indivíduo* como o principal lócus de preocupação da educação, que é por excelência uma atividade coletiva, podendo esvaziá-la de conteúdo.

Filosoficamente falando, o ser humano é *nada*. Ele (ser humano) se humaniza na relação com o outro, na produção social, na transformação das matérias primas e produtos de uso. É na relação social, portanto, que o humano ganha seu caráter de humanidade. Falar em educar para o desenvolvimento humano é quase um pleonasma, visto que o ser humano em sociedade, somente age no sentido de seu reconhecimento enquanto ser humano, portanto no coletivo. Isso obviamente não significa em absoluto dizer que toda a produção material chega a todos os que dela precisam, ou que os elementos da subjetividade (questões éticas, estéticas, do preconceito, da moral) não interfiram nessa relação social. O que afirmo, é que a educação é, por excelência, do humano para o humano e como o relatório da UNESCO propõe uma inversão na relação sociedade/educação, isola o elemento humano, da sua condição de aprender.

Como diz Duarte:

[...] Marx utilizou a expressão ‘esvaziamento completo’ para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. (DUARTE, 2004, PP. 54-55 – grifo do autor)

Isso remete imediatamente a uma leitura da realidade a partir do indivíduo. As relações sociais de produção capitalistas são reproduzidas, em grande medida, nessa concepção do *aprender a aprender*. Se o indivíduo precisa adaptar-se cada vez mais às novas formas do produzir (essa seria a premissa da concepção) esse caráter (sua adaptabilidade) seria seu único patrimônio, da mesma forma que um trabalhador não possui nada, além da sua capacidade física e mental de produzir, ou seja, sua força de trabalho.

Por isso Duarte (2004) afirma ser a *adaptação*, uma categoria dessa concepção de aprendizagem que é o *aprender a aprender*, que serve às necessidades do sistema do capital, em seu intuito de continuar seu processo de mundialização, na perspectiva do modelo conjuntural de acumulação, que é o neoliberalismo.

Pelo exposto vê-se que o sistema do capital engendra novas formas de produzir (produção material) que garantem sua reprodução, mas também através formas imateriais via reformas educacionais com grande carga ideológica.

São expressões de poder socialmente bem definido, poder de classe, que define os conteúdos a serem tratados no currículo.

Justamente sobre essa questão tratará a próxima seção, ou seja, da relação entre o poder instituído pelo sistema do capital e o currículo.

II

O CURRÍCULO E O CONTROLE SOCIAL

2.1 O CURRÍCULO E SUA HISTÓRIA

Ao falarmos em currículo, estamos tratando de uma área de conhecimento ligada à educação que, em que pese esteja presente nos debates acerca dela, somente há pouco mais de três décadas viu uma maior teorização, sobretudo aqui no Brasil.

Como um “fato institucional e pedagógico”, ou seja, como parte integrante de uma proposta educacional, seja no nível das políticas públicas, seja no nível do projeto pedagógico na escola, o currículo, não raro, é apresentado como algo estático, técnico e “neutro”.

A historicização do currículo enquanto área de produção educacional, suas influências e caminhos percorridos, além de retirar o caráter “neutro e técnico” dele, nos possibilita ampliar a visão sobre a própria educação.

Por isso faz-se importante estabelecer que abordagens tiveram e têm os estudos sobre o currículo, para que possamos ampliar seu debate, além de estabelecer também com os PCNs, essa metodologia de estudo, ou seja, estabelecer que abordagens teóricas têm os PCNs.

Da etimologia da palavra *curriculum*, que em latim significa “pista de corrida”, ou seja, um caminho a ser previamente seguido, percorrido, o currículo ganhou outros tantos significados.

Teorizar a respeito do currículo utilizando para isso de sua história, significa desvelar um real concreto, ou seja, qual a intencionalidade objetiva expressa no produto final apresentado (o próprio currículo).

Mas não podemos esquecer que, teorizar significa “ler o mundo” a partir de pressupostos, que tenham coerência e representatividade social. Em outras palavras, as teorias que estudam o currículo dão a ele significações diferenciadas. Também na teorização sobre o currículo, as abordagens avaliam de formas distintas suas intencionalidades e desdobramentos.

Assim temos um currículo, fruto de uma produção histórica (o real) e a teorização sobre ele, que estabelece conexões diferenciadas, a partir do referencial teórico que seja escolhido (a teoria).

Segundo Silva (1999), as teorias sobre o currículo sofreram influências, sobretudo dos estudos das áreas da sociologia, política, economia e psicologia, e divide seu estudo a partir das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Segundo esse autor as teorias tradicionais enfatizariam alguns conceitos cada como *ensino, aprendizagem, didática e objetivos*; as teorias críticas estariam vinculadas a conceitos como *ideologia, relações sociais de produção, capitalismo e resistência*; e as teorias pós-críticas estariam vinculadas a conceitos como *subjetividade, representação, cultura, discurso e multiculturalismo*.

As teorias tradicionais estariam vinculadas a uma espécie de pragmatismo no campo de estudo do currículo, visto que serviriam sobretudo nos Estados Unidos, para explicar a necessidade de um tipo de aprendizado na escola, que fosse mais “adequado” às massas de alunos que adentravam nela. Assim:

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação das massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. (SILVA, 1999, p. 22)

Essa espécie de pragmatismo educacional que as teorias críticas vão desvelar, com a intervenção da análise ideológica sobre o currículo, tinha como eixo principal a *eficiência*, ou seja, o sistema escolar deveria ter sua eficiência copiada e comprovada, a partir das premissas das empresas capitalistas, uma lógica altamente empresarial dos resultados.

As teorias tradicionais dominaram os estudos curriculares nos Estados Unidos durante boa parte do século XX, apesar de apresentarem nuances entre modelos tecnocráticos e progressistas. A partir da década de 1970, com vários movimentos sociais ocorrendo dentro e fora do país, outras teorias surgiram, questionando o modelo tradicional e apresentando outras referências de abordagem, surgem as teorias críticas do currículo.

As teorias críticas do currículo surgiram inicialmente da teorização e da crítica sobre a escola. Foi na relação e nas possíveis conexões entre a lógica da produção capitalista e a escola, que surgiram as primeiras obras que tratariam do currículo a partir dessa vertente teórica.

Na década de 1970, segundo Silva (1999), obras como *A pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1970), *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* de

Louis Althusser (1970), *A reprodução* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), *A escola capitalista na América* de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976) e *Ideologia e currículo* de Michael Apple (1979)¹³, entre outras, trouxeram à tona a crítica ao currículo tradicional, adicionando ao seu estudo, conceitos como resistência e ideologia.

Trouxeram também uma nova forma de abordagem sobre o currículo, pois, se na visão tradicional de currículo o mais importante era o como fazê-lo, na visão crítica o mais importante passa a ser o que o currículo faz.

A análise dos currículos a partir da ideologia permite, por exemplo, verificar que, segundo a visão tradicional e com sua implementação, às camadas populares da população caberia um papel passivo, subordinado, enquanto às camadas mais abastadas caberia um papel diretivo e de controle. Nesse sentido acaba por cumprir um papel de exclusão social na medida em que está assentado numa cultura dominante expressa numa linguagem dominante e transmitido através de códigos culturais dominantes.

Nessa visão tradicional, o currículo é um grande instrumento de poder, pois reproduz uma lógica fabril de exploração nas escolas, local privilegiado de formação da classe trabalhadora, doutrinando-a desde já.

Nesse sentido, como diz Silva (1999):

É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sócias de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mas especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita. (SILVA, 1999, p. 33)

O conceito de *correspondência*, trabalhado pelos autores Bowles e Gintis, no livro *A escola capitalista na América*, explicita a forma de análise da teoria crítica do currículo, ou seja, as relações capitalistas de produção exigem, para sua efetivação, que os trabalhadores ajam de determinada forma. Aspectos como a obediência, assiduidade e confiabilidade, são traços fundamentais para que esse trabalhador possa do ponto de vista capitalista, produzir.

¹³ As datas em parênteses representam o ano em que essas obras foram publicadas por seus autores.

Esses traços, estando contidos nos currículos, contribuiriam para que ocorresse sua aquisição, mas não de forma mecânica ou de seu conteúdo explícito, muito mais através do seu funcionamento, espelhando as relações capitalistas de produção.

Haveria uma correspondência entre as formas de funcionamento do currículo na escola e as formas de produção do sistema do capital.

As teorias críticas, assumidamente baseadas nos pressupostos marxistas, passaram a analisar o currículo a partir dessa premissa, ideologizando-o e dando a ele um caráter de poder, vinculado às formas de produzir do sistema do capital.

Outras abordagens também se juntaram às chamadas teorias críticas do currículo. Foi o caso da fenomenologia, corrente filosófica que procura questionar a *aparência* das coisas para, a partir dessa premissa, chegar à sua *essência*. Para isso, no caso da abordagem do currículo, a fenomenologia o vê como experiência e como local de interrogação dessa experiência, a partir da vida cotidiana de professores e estudantes, os seus “mundos vividos”¹⁴. Segundo Silva (1999):

Assim, enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracterizava as disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica. (SILVA, 1999, p.41)

Outra vertente, também da chamada teoria crítica do currículo, foi a abordagem cultural. Difundida nos Estados Unidos, sobretudo pelo teórico Henry Giroux. Para esse autor a abordagem técnica e burocrática do currículo tradicional deixava de lado aspectos históricos éticos e políticos da ação humana, o que favoreceria para manter as desigualdades sociais.

Criticando o que chamou de análise determinista da relação entre as formas de produção capitalistas e sua correspondência com o currículo escolar e também ao aspecto dominante das chamadas culturas dominantes sobre as dominadas (que, segundo essa abordagem, não apresentaria resistência à dominação), Giroux constrói o conceito de *resistência* para desenvolver sua teoria crítica. Segundo esse autor, o

¹⁴ A fenomenologia contrapõem-se a análise marxista justamente porque conversa primeiro com a aparência para desvelar a essência. Para o marxismo, ao contrário, a essência releva a aparência ou a aparência ideologizada. Num dizer mais popular, primeiro vem *a coisa*, depois o *nome da coisa*. Na quarta seção tratarei do aspecto da fenomenologia.

currículo não expressa apenas controle, ele dá margem também às oposições, rebeliões e resistências. Giroux vê o currículo através do ponto de vista de política cultural:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (...) ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (...) há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo em ambos é uma política cultural. (SILVA, 1999, pp. 55-56, grifo do autor).

Por fim as teorias críticas do currículo sofreram influências de um movimento ocorrido na Inglaterra conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE). Para esse movimento o estudo curricular precisava partir da sua construção social, de forma a desnaturalizar relações de poder que o currículo tradicional impunha, construindo uma sociologia do currículo.

Um movimento menos preocupado em propor formas de construção do currículo e mais vinculado às críticas sociológicas e históricas de como o currículo era constituído. Autores como Michael Young e Basil Bernstein fizeram parte da NSE, que tinha como centralidade de seu programa:

[...] começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deveriam fazer parte do currículo. (SILVA, 1999, p. 67)

As teorias pós-críticas, surgiram das discussões e elaborações dos que propõem não separar as questões culturais das questões do poder. Em outras palavras, são teorias que destacam aspectos culturais da realidade para estudar de que maneira as formas de poder constituídas, agem através do currículo.

Surge as teorias multiculturalistas, ou o movimento multiculturalista do currículo. Explicitamente vão abordar temas como o feminismo e questões de gênero, o preconceito racial e as manifestações discriminatórias de cunho racial e a diversidade sexual, cuja expressão é a discussão sobre os temas ligados a gays e lésbicas, sobretudo. Nessa visão de currículo:

[...] as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade. (SILVA, 1999, p. 86).

Podemos observar que, dentro dessa perspectiva, em que pese ela quebre a lógica do currículo tradicional, e nem poderia ser diferente pois procura apresentar as diferenças (de gênero, sexuais e raciais) como parte integrante de um sistema comum de ações humanas, se distancia de uma visão crítica (marxista) de currículo, visto que tende a homogeneizar os seres humanos numa “comum humanidade”, embora histórica, não revestida de um caráter de classe.

Daí as manifestações multiculturalistas que pregam a tolerância, o respeito e a convivência pacífica entre culturas diferentes, não considerando a existência de relações de poder ou, de outra forma, diminuindo o efeito que elas possam ter sobre e entre essas culturas.

Para Silva (1999), há uma relação de continuidade entre as perspectivas crítica e multiculturalista, visto que a primeira salienta o caráter de classes nas relações sociais, as desigualdades provocadas por elas e a correspondente forma de poder exercida pelas classes dominantes, a segunda indica que, do ponto de vista cultural, as diferenças apresentam-se também sob a forma do gênero, racial e sexual, coisa que a leitura de classes não abarcaria, a priori. Desse ponto de vista, a visão multiculturalista deriva, em certa medida, da visão crítica.

Outros dois movimentos também influenciaram as leituras pós-críticas de currículo: o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Para Silva (1999) o chamado pós-modernismo marca a distinção entre as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Para definir o conceito de pós-moderno, encontramos uma grande quantidade de artigos e discussões de vários autores que têm em comum a seguinte argumentação, a pós-modernidade surgiu com a desconstrução de princípios, conceitos e sistemas construídos na modernidade, desfazendo todas as amarras da rigidez que foi imposta ao homem moderno. Por conta disso, para a maioria dos autores, a pós-modernidade é traçada como a época das incertezas, das fragmentações, da troca de valores, do vazio, do niilismo, da desertão, do imediatismo, da efemeridade,

do hedonismo, da substituição da ética pela estética, do narcisismo, da apatia, do consumo de sensações e do fim dos grandes discursos.

Uma era onde o sujeito não é o centro da ação social, ele não pensa, não fala nem produz: ele é pensado, falado e produzido, é dirigido a partir do exterior, pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção (SILVA, 1999).

Há nessa concepção uma ruptura com a condição crítica apresentada pela visão marxista de currículo e certo relativismo sobre sua construção histórica, visto que todas as estruturas sociais são questionadas, assim como a ciência e a tecnologia. Trata-se de uma leitura de mundo que desconstrói as estruturas existentes, substituindo o “certo e preciso” pelo “incerto e impreciso”.

Nesse contexto:

[...] parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a encarnação das características modernas (...) linear, seqüencial, estático (...) disciplinar e segmentado. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação (...) na perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita (...) em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza (...) o pós-vanguardismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. (SILVA, 1999, pp. 115-116).

Por fim o pós-estruturalismo que, segundo Silva (1999), é comumente confundido com o pós-modernismo, por compartilhar a crítica ao sujeito centrado e autônomo, desdobra-se da corrente de pensamento estruturalista, que teve em Ferdinand de Saussure seu primeiro teórico. Essa corrente de pensamento influenciou várias áreas das ciências humanas, entre elas, a antropologia, a linguística, a filosofia e a psicanálise. Tem como base de investigação a ideia de que as coisas na sociedade são “estruturadas” a partir de uma lógica construída socialmente. Assim como no estruturalismo, o sujeito é uma invenção histórica e social, “não existe sujeito a não ser o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 1999, p. 120).

Segundo a perspectiva pós-estruturalista, os pressupostos de construção de um currículo é que deveriam ser questionados, assim, aspectos da sociedade que aparecem nos currículos, como o conceito de religião ou ciência, receberiam outro tratamento

nessa perspectiva, que buscaria perguntar onde e por quem foram “inventados”. Nessa perspectiva:

No limite, para a perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre currículo que é colocado em questão. (SILVA, 1999, p. 124)

Nessa pequena descrição do que chamei “histórico do currículo”, apesar da superficialidade do enfoque, constata-se alguns elementos importantes no debate acerca dele.

Uma primeira constatação é que o currículo é uma área de conhecimento da educação, a produção das teorias, tanto do seu conteúdo como da forma como é produzido, além de datar do início do século XX, demonstra o interesse e sua pertinência enquanto fato da educação e enquanto objeto de estudo.

Uma segunda constatação é que o currículo, tanto na perspectiva de sua construção quanto da sua análise de estudo, sofreu as influências das humanidades e de algumas correntes de pensamento. Assim podemos dizer que estão presentes nessas análises o positivismo, o marxismo, a fenomenologia, o estruturalismo e pós-estruturalismo, e de movimentos, se assim podemos dizer, como o pós-modernismo.

Uma terceira observação é que essa área de conhecimento, que é o currículo, em seus estudos, chega ao início do século XXI com um papel de centralidade no debate acerca da educação. Veremos mais adiante que há uma centralidade no papel do currículo (sobretudo o currículo oficial) nas reformas educacionais. Há uma relação de reciprocidade entre os estudos curriculares e a forma como ele é utilizado nas propostas de reforma, ou seja, quanto mais o currículo é central numa proposta de mudança educacional, mais ele gera formas de ser estudado, formas de ser abordado e formas de ser construído.

Ademais, nesses estudos curriculares, apareceram maneiras de encarar o currículo, tanto do ponto de vista da forma, quanto do seu conteúdo. Assim, termos como ideologia, resistência, reprodução, avaliação entre outros, passaram a aparecer nas análises curriculares além da própria problematização de como se dariam esses estudos. Nos estudos sobre o currículo temos, portanto, uma gama densa de discussões sobre o *que é currículo, o que ele deve conter* (quais os conhecimentos considerados válidos ele deve conter), *o que o (a) aluno (a) deve se tornar?*

A seguir veremos como esse processo curricular e pedagógico como um todo, deu-se no Brasil.

2.2 A HISTÓRIA PEDAGÓGICA NO BRASIL

Como já tratei na seção anterior, o Brasil tem vivido nas duas últimas décadas, uma série de mudanças estruturais na educação, com magnitude considerável. Particularmente a partir do início da década de 1990, as reformas de Estado, patrocinadas pelo governo federal e agências de fomento internacionais como o FMI e Banco Mundial, trouxeram outras dinâmicas no fazer pedagógico e na organização das escolas brasileiras.

A principal hipótese trabalhada nessa pesquisa, diz respeito à relação entre os PCNs e o modelo de acumulação vigente na fase atual do sistema do capital. Ou seja, a relação entre o currículo oficial do Brasil (sua forma final e proposições de conteúdo e essência) e a intencionalidade (em sua aplicação) em fazer dele um instrumento que sirva à formação de jovens estudantes, na perspectiva da necessidade da produção capitalista, em particular, na produção taylorista, tomada como padrão na fase neoliberal do sistema do capital.

Mas em outras épocas da história escolar do Brasil, também ocorreram mudanças, de vários tipos e formas. Essas mudanças, em que pese, tenham seguido por caminhos diversos, estiveram sempre ligadas à necessidade do poder e do controle vigente.

Segundo Saviani, 2008, a história da pedagogia no Brasil estaria dividida em quatro partes ou fases:

Um primeiro período compreendido entre 1549 e 1759 – caracterizado pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; um segundo período compreendido entre 1759 e 1932 – caracterizado pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; um terceiro período compreendido entre 1932 e 1969 – caracterizado pela predominância da pedagogia nova e um quarto período compreendido entre 1969 e 2001 – caracterizado pela configuração da concepção pedagógica produtivista.

Assim, segundo o autor:

[...] o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. (SAVIANI, 2008, p. 20)

A produção acerca do currículo data, sobretudo, do século XX, e a relação dele com os elementos constituintes do que chamamos de “educação” foi, ao longo desse período, se estabelecendo. Assim, currículo, didática, ideias pedagógicas, aula, disciplinas escolares entre outros aspectos, foram se estabelecendo por si e entre si.

Digo isso porque minha pesquisa está vinculada ao currículo, este não está nem nunca esteve “solto” no universo da educação, motivo pelo qual insiro nela um histórico das ideias pedagógicas no Brasil. Ao mesmo tempo, considerando a divisão de momentos dessas ideias, ou períodos, conforme apresentada por Dermeval Saviani, utilizo-me dela para tratar desse histórico da pedagogia brasileira. Ao mesmo tempo fixo-me nos dois últimos períodos (terceiro e quarto) por ele dividido, visto que representam a gama de discussões ocorridas no século XX.

Grosso modo, esse terceiro período (1932-1969) corresponde também, a uma mudança de paradigma produtivo no Brasil, a mudança da produção eminentemente agrícola, para a produção massificada fabril.

Passou-se a verificar um movimento de industrialização dos grandes centros urbanos no país, o período da grande produção agrícola, sobretudo do café e vinculada à expansão do capitalismo financeiro, começava a dar lugar à indústria e ao capitalismo industrial. Contribuiu para isso também o grande “crash” da bolsa de valores de Nova Iorque (1929), a primeira grande crise do sistema do capital que, de forma absoluta, sepultou as pretensões dos grandes fazendeiros no Brasil de se manterem hegemônicos, do ponto de vista da economia. Uma nova economia brasileira se organizava, a economia industrial.

Esse processo gerou a necessidade de mão-de-obra para as novas demandas da economia nacional, a população urbana começou a aumentar, assim como aumentou o número de operários nas grandes cidades.

Em São Paulo, cidade que mais crescia a indústria no país, após os movimentos de 1930 e 1932, um novo modelo de desenvolvimento se apresentou, a federação das

indústrias do Estado de São Paulo - FIESP foi criada (1931) indicando uma nova etapa do desenvolvimento capitalista no país. Criou-se um “Estado de compromisso” (SAVIANI, 2008), um Estado que se pôs como agente, no plano governamental, de hegemonia da burguesia industrial, o que influenciou, na educação, o surgimento de movimentos renovadores.

A base desse movimento liderado pelo educador Lourenço Filho (1897-1970), ficou marcada pela publicação de seu livro *Introdução ao estudo da escola nova*, resultado das aulas ministradas por ele, entre 1925 e 1930. O livro foi organizado sob a forma de “lições”, assim a primeira lição indicava como deve ser entendido o movimento da escola nova (através dos estudos da biologia, psicologia e sociologia); a três lições subseqüentes tratavam do sistema do movimento escola nova (o que era base científica e o que era experimentação) e na quinta e última lição, o livro tratou de questões gerais como a filosofia da educação e a política educacional. Vê-se que o escopo da obra foi difundir o ideário escolanovista, cingindo-se às suas principais manifestações surgidas na Europa e nos Estados Unidos. (SAVIANI, 2008, p. 202)

As relações estabelecidas entre as formas do produzir, naquele momento do desenvolvimento econômico capitalista, apresentaram-se e influenciaram as novas formas de se entender a educação.

Surgiu no Brasil o movimento chamado de *Escola Nova*, (inspirado no movimento surgido nos Estados Unidos) que procurou diferenciar-se da chamada pedagogia tradicional por incorporar às propostas educacionais, as bases psicológicas, sociológicas e filosófico/políticas.

Três educadores marcam esse momento com suas produções, um deles, como apresentado anteriormente foi Lourenço Filho, os outros dois foram Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um educador bastante ativo e influente, assumiu vários cargos no executivo federal e liderou uma reforma educacional na década de 1930. Foi dele as bases sociológicas das reformas de cunho escolanovista, para ele o ideal da Escola Nova envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho e escola-comunidade (SAVIANI, 2008, p. 211).

Anísio Teixeira (1900-1971) elegeu a educação como elemento chave no processo de modernização da sociedade brasileira, defendendo que a educação é um direito de todos os cidadãos. Como propagandista e, ao mesmo tempo, agente das propostas de mudança na educação, Anísio Teixeira percebia as resistências às ideias

propagandeadas pelas teorias escolanovistas. Via nessas resistências um processo político em andamento de lidar com as questões públicas, de forma privada. Ou seja, a defesa da escola pública e para todos, se contrastava com uma visão clientelista e elitista vigente.

Esse aspecto contribuiu para que ele construísse premissas que vinculavam as políticas educacionais a elementos da economia por exemplo. Assim ele admitia que, somente a adequada gestão das atividades econômicas e sociais permitiria respeitar os direitos dos trabalhadores à sobrevivência e a uma vida digna. (SAVIANI, 2008, p. 223) Esse elemento o fazia repensar o papel do Estado, assim:

Em contrapartida, considerando, que para Anísio o Estado precisa abandonar o papel de espectador e assumir o papel de regulador, não há como não recordar nesse momento da teoria keynesiana, que implica justamente a redefinição do papel do Estado em suas relações com a economia (...) essa constatação evidencia a agudez analítica de Anísio Teixeira, que, atento à crise daquela conjuntura histórica, levanta as questões que estavam sendo elaboradas concomitantemente por Keynes no âmbito da teoria econômica. É a partir daí que se redefine o papel do Estado: admite-se sua intervenção no curso economia de mercado visando a regulá-la por meio das estratégias de planificação enquanto mecanismos para contornar as crises. (SAVIANI, 2008, p.225)

Como vimos o caráter político das reformas da Escola Nova, esteve presente, sobretudo nas inserções de Anísio Teixeira, que chegou a pregar a necessidade de uma “revolução”, no sentido liberal do termo, visto que defendia a base material da produção capitalista.

De qualquer forma, sob a ótica da chamada pedagogia tradicional ainda vinculada às tradições da igreja católica e das chamadas escolas confessionais, o movimento da Escola Nova modificou sobremaneira as formas de se entender a educação e, em especial, a educação pública.

Esse movimento influenciou e foi influenciado também, por outro movimento que gerou um documento bastante divulgado e importante para a história da educação no Brasil, o “Manifesto dos pioneiros da educação nova” de 1932.

Esse manifesto, em tom de propaganda, foi assinado por educadores, artistas, poetas, intelectuais da época, teve como caráter a defesa da escola pública. Um movimento que posso caracterizar como “progressista” na perspectiva democrática de popularização da escola e da escolarização e, em particular, da escola pública.

O final desse terceiro período corresponde à solidificação, no Brasil de um país em franco processo de industrialização e urbanização, ao mesmo tempo, sendo influenciado pelos acontecimentos externos, sobretudo a Guerra Fria, e pelo golpe militar ocorrido em 1964. A escola foi bastante afetada nesse período, pelas mudanças trazidas pelos governos militares.

Uma delas foi a crise da Escola Nova e a tentativa de implantação de uma pedagogia tecnicista. Os antecedentes que marcaram o golpe têm a ver, na educação, com um amplo debate acerca das possibilidades que a educação no Brasil poderia assumir.

Um educador que muito contribuiu para esse debate foi, sem dúvida, Paulo Freire (1921-1997), trazendo muitos elementos a ele. Entre as linhas mestras das suas concepções para a educação estão as que afirmam ser necessária ao processo educativo, uma relação de organicidade com a textura da sociedade, para que sirva de “agente das mudanças sociais” (SAVIANI, 2008, p. 327)

A amplitude da obra de Paulo Freire vai bem além dessa afirmação mas, ao mesmo tempo, nos dá a ideia de como as forças conservadoras (civis e militares) viam com maus olhos os debates acerca dessa possibilidade de educação no Brasil.

Como resposta a esse temor, as mesmas forças conservadoras, ligadas a empresários e com um canal aberto às forças armadas, passaram a criar mecanismos de difusão da chamada pedagogia tecnicista ou educação tecnicista.

Embora o movimento não tenha sido de intervenção direta dos empresários nas políticas educacionais, todo um conjunto de medidas foram sendo orquestradas. Pode-se dizer que, do ponto de vista do controle social e da relação de poder, as classes dominantes e forças armadas, orquestraram medidas que, no campo da educação, culminaram com a implementação de uma educação tecnicista.

Todas as medidas implementadas tinham como objetivo mais geral, manter as formas de produção vigentes, o modo de produção capitalista.

Havia o temor que o movimento dos trabalhadores do campo e da cidade (ligas camponesas e sindicatos) que há algum tempo se manifestavam, em geral, sob a bandeira do socialismo, pudessem vir a organizar um movimento maior, único e nacional de contestação, que pudesse por em risco a ordem capitalista vigente.

Uma dessas medidas foi no IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – fundado por empresários brasileiros que mantinha relações com empresários de multinacionais e com a ESG – Escola Superior de Guerra, que promoveu simpósios

sobre a reforma educacional. Num deles, em 1964, com o título de “A escola que nos convém” o centro do debate foi a vinculação entre as políticas educacionais e o desenvolvimento econômico e social do país. Em seu documento básico, há a vinculação entre escolarização e investimentos no ensino e o aumento da renda e da produtividade. O texto considerava que:

[...] a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão-de-obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. (SAVIANI, 2008, p.343)

Essa concepção de educação tecnicista não vislumbrava um ideário humanista, muito menos a possibilidade de análise sociológica do ato de educar, o caráter político estava circunscrito ao ato do poder estabelecido pelas classes dominantes e ao momento político que o Brasil vivia um regime de exceção, ancorado num governo militar ditatorial.

Ela evidenciava ênfase nos métodos e técnicas de ensino e foi uma resposta ao avanço das concepções mais populares em educação.

Esse fato marcou, segundo Saviani (2008) a passagem do que ele definiu de terceiro para o quarto período das ideias pedagógicas no Brasil, período compreendido entre 1969 e 2001.

Esse quarto período é inicialmente marcado, segundo Saviani (2008), pela dicotomia entre o modelo econômico vigente de um lado e o regime de governo (ditadura militar) de outro. Apesar de se tratar de dois conceitos diferentes, *modelo econômico*, que tem a ver com as formas de produzir, ou seja, as relações de produção e *regime de governo*, no caso uma ditadura, que tem a ver com a forma como o governo é organizado (suas instituições e relações com a população por exemplo) o autor considera que, no que diz respeito ao modelo econômico muitos setores da sociedade brasileira à época, concordavam que era necessário o avanço da industrialização e das forças produtivas no país (nesse caso, empresários, classes médias, trabalhadores e sindicatos).

A forma como isso aconteceria demonstraria então, as divergências, pois enquanto as forças conservadoras queriam consolidar seu poder, a luta das forças progressistas (da esquerda) lutava pela nacionalização das multinacionais e o não envio de remessas de lucro ao exterior, por exemplo.

Para Saviani (2008) a ruptura, nesse processo deu-se, sobretudo no nível político. Mesmo assim é importante afirmar que muitos setores organizados dos trabalhadores também colocaram em xeque, durante o período ditatorial (1964-1985) o modelo de acumulação vigente capitalista, afirmando ser necessário, para o pleno atendimento das reivindicações dos trabalhadores, substituí-lo por outro, a saber, o modo de produção socialista. Ou seja, também nas forças que combateram a ditadura militar, haviam posicionamentos diferenciados.

De qualquer forma, o interesse principal desse debate para minha pesquisa, é que o governo militar, vivenciando essas lutas internas, interveio. No caso da educação, passou a promover uma série de mudanças legais que traziam concepções pedagógicas que seriam úteis para aquele momento.

Assim, passou-se a difundir uma tendência *produtivista* para a educação. Essa tendência, que ganhou caráter impositivo com a aprovação da lei 5.692/71, trazia como máximas: “não duplicação de meios para fins idênticos” e “máximo resultado com o mínimo dispêndio”. (SAVIANI, 2008, p. 365)

A pedagogia produtivista, segundo Saviani (2008) vigorou no país durante todo esse quarto período (1969-2001), sendo “repaginada” quando necessário e passando até pelas discussões que culminaram com a aprovação da nova LDB (lei 9394/96), mas não sem travar diálogos com outras concepções que surgiram nesse período.

Assim, surgiram ao longo desse período pedagogias que convergiram com essa tendência produtivista e outras que a criticavam.

Uma das que convergiam com ela foi a pedagogia *tecnicista*, vinculada à teoria do *capital humano* criada pelo economista estadunidense Theodor Schultz (1902-1998). Grosso modo, essa teoria sustentava que, uma população saudável e altamente educada seria mais produtiva, e esse seria o “retorno” do investimento em educação.

A base dessa pedagogia estava num pressuposto de “neutralidade” científica e a busca da produtividade e da eficiência, retirando qualquer possibilidade de absorção, por parte dos alunos, de subjetividades investigativas. A objetividade, ligada à produção fabril era a única possibilidade de intervenção pedagógica, deslocando o foco educacional para o processo organizacional da aula. Professores e alunos perdem

qualquer centralidade nesse processo, sendo meros executores. O “pensar” nessa pedagogia tecnicista, cabe aos “especialistas neutros e imparciais”.

Assim como no trabalho fabril, que retirou o “pensar” do processo produtivo do artesão e o transformou num operário que executa tarefas sem saber do seu processo, ou seja, alienado ao próprio trabalho, a pedagogia tecnicista:

[...] buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. (SAVIANI, 2008, p. 382)

Mas, ao longo desse período surgiram também pedagogias que se colocaram contrárias à lógica produtivista (e, conseqüentemente à lógica tecnicista).

Assim como a teoria do capital humano (que não era, por excelência, uma teoria da educação) subsidiou a pedagogia tecnicista, outras teorias e tendências das ciências humanas (da sociologia, sobretudo) críticas ao modelo social dominante (seja na economia, seja nas relações sociais) também influenciaram o pensamento na educação.

Assim foi com os estudos crítico-reprodutivista que, refletindo as contradições da sociedade e sua expressão na escola, influenciaram teorias da educação.

Os estudos crítico-reprodutivistas eram assim denominados, pois faziam a crítica da sociedade e escola vigentes a partir das condicionantes econômicas e sociais, ou seja, a partir da crítica às determinações que a forma de produzir, o sistema do capital, engendrava-se nas formas de ser da educação, e produtivista pois sustentavam que, enquanto permanecessem essas formas de produzir e de organização sociais, a escola somente as reproduziria de forma mecânica, sem qualquer condição de construir uma contra hegemonia. Particularmente os autores e obras que mais influenciaram os estudos sobre a educação, a partir da visão crítico-reprodutivista foram, Louis Althusser com *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970), Christian Baudelot e Roger Stablet com *A escola capitalista na França* (1971) e Pierre Bourdieu Jean-Claude Passeron com *A reprodução* (1975)¹⁵.

O final da década de 1970 viu, no Brasil, uma série de movimentos e tendências contra hegemônicas em educação que procuraram construir uma alternativa à lógica eminentemente produtivista em educação, constituíram as pedagogias críticas.

¹⁵ As datas em parênteses representam o ano em que essas obras foram publicadas por seus autores.

A pedagogia da *educação popular* defendia uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo e contra o povo (SAVIANI, 2008, p. 415). Substituiu a categoria “classe” pela categoria “povo” e concebiam a autonomia escolar a partir de premissas “subjetivas” de virtudes vinculadas aos homens do povo.

A pedagogia da *prática*, partindo da premissa que a prática social é desprezada na escola, essa pedagogia advoga em favor da ideia que, cabe a ela (escola) absorver a essência dessas práticas sociais que, embora sejam individuais, adquirem um caráter de classe, na medida em que expressam uma ação social mais geral. Esta ação faria emergir o “ato pedagógico com toda sua carga política” (SAVIANI, 2008, p. 417)

A pedagogia *crítico-social dos conteúdos* sistematizada sobretudo, por José Carlos Libâneo no livro *Pedagogia crítico-social dos conteúdos*, cujo papel central da escola seria difundir os conteúdos concretos e indissociáveis das realidades sociais, esses não seriam, senão, o patrimônio comum da humanidade.

A pedagogia *histórico-crítica* é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008, p. 423)

A década de 1990 trouxe mudanças estruturais na educação que por seu porte e dimensão, influenciou ou simplesmente suplantou as teorias contra hegemônicas.

Assim o conceito de *aprender a aprender* por exemplo, como já tratei anteriormente e que caracteriza a proposta do fazer pedagógico dessas políticas educacionais desse último período (neoliberais), também influenciou algumas propostas pedagógicas que tiveram como centralidade, as teorias contra hegemônicas.

Isso demonstra que a amplitude das reformas educacionais instituídas a partir dessa década foi espraiada e, em vários e múltiplos sentidos.

Segundo Saviani (2008), na discussão das pedagogias, o período de passagem do final da década de 1980 para 1990 foi marcado pelos “neos”, ou seja, o “neoprodutivismo” e suas variantes.

A base material para os debates sobre as mudanças pedagógicas foram as mudanças tecnológicas e seus desdobramentos para a classe trabalhadora e a escola:

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo (...) apoiado em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o ‘just in time’ que dispensam formação de estoques; querer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando sua produtividade (...) reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais e abstratos (...) manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado. (SAVIANI, 2008, p.429)

Nesse período da história pedagógica do Brasil, já estamos sob o julgo das reformas instituídas sob a base da reestruturação produtiva e do novo paradigma produtivo. Segundo Saviani (2008) o que tivemos a partir dele, foi um “repaginar” de teorias educacionais anteriores, mas recontextualizadas para a nova necessidade produtiva, implantada pelo sistema do capital.

Sobre as variantes do chamado neoprodutivismo, Saviani (2008) destaca a concepção de *aprender a aprender* onde o “importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com as situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 431) como uma variante do movimento Escola Nova, caracterizando-a como *neoescolanovista*.

Outra variante foi o surgimento da *pedagogia das competências*, muito presente nos PCNs brasileiros, cujo principal objetivo é preparar os alunos para viverem numa sociedade que não vai absorver a todos e, conseqüentemente, a sua prática individual fará a diferença.

Em grande medida alicerçada nos pressupostos da teoria construtivista – teoria que entende ser a fonte do conhecimento não a percepção, mas a ação, concluindo que a inteligência é um órgão que constrói o conhecimento - cujo principal teórico foi Jean Piaget (1896-1980), a pedagogia das competências apresentou-se de forma recontextualizada, se assim podemos dizer, com relação ao construtivismo.

Segundo Saviani (2008) os autores dos PCNs afirmaram ser necessário afastar tanto um “ecletismo fácil”, quanto um “purismo excessivo” nos documentos, o que acarretou uma amplitude considerável do termo “construtivismo” (SAVIANI, 2008, p. 436). Para esse autor a pedagogia das competências pode ser caracterizada como um movimento *neoconstrutivista*.

Pode-se afirmar que ambas as concepções, tanto o *aprender a aprender*, como a *pedagogia das competências*, inserem-se numa gama de proposições instituídas pelas reformas de Estado a partir da década de 1990 no Brasil, contidas e difundidas nos PCNs e que não se encontram “soltas no ar”, ou seja, dialogam com outras concepções, muitas vezes recontextualizando-as, para atenderem a uma nova fase da produção do sistema do capital.

Outro elemento constituinte desse processo de reformas tem sido a *avaliação*, que passa a ter também um papel central nas tomadas de decisões sobre a educação. Estamos segundo Saviani (2008), diante do *neotecnicismo*, onde:

[...] o controle decisivo desloca-se do processo para o resultado. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente (...) instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2008, p. 439)

Vimos que, para Saviani (2008) as concepções em educação que já haviam se apresentado em momentos anteriores do processo histórico da pedagogia brasileira, se recontextualizaram, retornando à ordem do dia na forma de neoprodutivismo, sobretudo em seu caráter neotecnicista, numa conjuntura neoliberal.

Podemos assim, resumir no quadro a seguir, as tendências pedagógicas no Brasil do século XX

Quadro 3. Resumo das concepções pedagógicas presentes no Brasil, no século XX

Concepções:	Características:
Escola Nova	Escola pública e direito de todos; educação com bases psicológicas, sociológicas, filosóficas e políticas;

Produtivismo/ Tecnicismo	Atendimento à crescente industrialização de modelo fordista com a inserção das massas trabalhadoras
Pedagogias Críticas	Crítica ao modelo produtivista de educação utilizando-se, sobretudo da abordagem marxista;
Neoprodutivismo/ Neotecnicismo	Atendimento ao novo paradigma produtivo taylorista, num modelo neoliberal de acumulação do sistema do capital;

Fonte: Marcos de Oliveira Soares, a partir de SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: autores associados, 2008.

Nessa análise a respeito das ideias pedagógicas no Brasil no século XX pode-se tirar algumas conclusões.

São perceptíveis e latentes as vinculações, em vários momentos da nossa história, entre condicionantes econômicas e sociais, ligadas ao modo de produção vigente, e as proposições pedagógicas, sejam para reafirmar o modo de produção, sejam para negá-lo.

Há uma correspondência sócio/econômica/educacional entre essas vinculações, o que indica uma relação de múltiplas interações influências recíprocas, em que pese de esferas diferenciadas. Em outras palavras, o modo de produção vigente influenciou ao longo de todo o século XX as propostas pedagógicas (novamente, sendo para reafirmá-lo, seja para negá-lo) assim como as propostas pedagógicas serviram de sustentação para mudanças estruturais no modelo de acumulação do modo de produção.

Dermeval Saviani fala em ideias pedagógicas, penso que podemos fazer um paralelo entre “as pedagogias”, o que indica movimentos diferenciados para entender e gestar a educação, com o currículo. Ele está permeado e permeando cada uma dessas “pedagogias”, visto que o ato educacional, se assim podemos dizer, acontece em várias frentes ao mesmo tempo. Ele é diretivo e direcionado, tem intencionalidade por parte dos agentes que o produzem. Essa intencionalidade presente, com certeza, permeia o currículo.

Seja na própria proposição de um currículo ou na análise dele, encontraremos, com absoluta certeza, uma correspondência entre ele e as pedagogias descritas.

Ou seja, a pedagogia é a ideia geral, uma “filosofia” ou modo de educação a que se quer implantar, o currículo é a materialização desta ideia, seu caráter mais objetivo e concreto.

Assim também se pode afirmar da relação entre o currículo e as mudanças econômicas, sobretudo as macroeconômicas. A relação é a mesma, na medida em que foram necessárias mudanças no processo produtivo, sem alterá-lo, do ponto de vista de sua forma, ocorreram mudanças na escolarização, na escola, na política pedagógica e, com absoluta certeza, no currículo proposto.

O caráter de vinculações intrínsecas entre o modo de produção, a saber, o sistema do capital e as proposições oficiais em educação (pedagógicas, curriculares entre outras) está estabelecido historicamente. Desvelar essas vinculações, no campo curricular, em particular a partir dos PCNs, é tarefa dessa pesquisa.

Essas vinculações funcionam, em alguns aspectos, na mesma “sintonia”, como por exemplo, no que diz respeito ao controle social. Ambos, o sistema do capital e as propostas curriculares, indicam a necessidade de algum tipo de controle social. Tratarei disso a seguir.

2.3 O CONTROLE SOCIAL

O controle social, como categoria de análise, apresenta-se primeiramente numa perspectiva histórica, ou seja, parte-se da premissa que “controle” requer ao menos, dois agentes principais e dialeticamente relacionados e interdependentes: quem ou o quê controla e quem ou o quê é controlado.

Nessa perspectiva história e dialética, a interdependência apresenta-se de forma impositiva, ou seja, não se trata de “necessidade”, mas de “imposição” (de quem controla).

Isso porque falamos do sistema do capital, e da necessidade que ele tem para sobreviver, visto que para se constituir tanto como modo de produção, como sistema social, precisa “conviver” com as contradições que produz (já que não pode solucioná-las) como dito anteriormente, por exemplo, entre a *produção da riqueza social* real de um lado, e do outro a *produção da exclusão social* dos que produzem essa riqueza material, mas que não usufruem dela.

Os mecanismos que construíram historicamente essa possibilidade de “convivência” podem ser encontrados na divisão social do trabalho (e no conceito de *alienação do trabalho*) o que impede o executor da produção das mercadorias, o trabalhador, ter a visão de totalidade, necessária historicamente, para a apreensão do

real, e no conceito de *ideologia* que, como já dito trata-se de um “ocultamento da realidade social” (CHAUÍ, 1981).

Mas o sistema do capital precisa também de outras formas de controle, assim as instituições sociais (como a família, a igreja e a escola) podem cumprir esse papel “fiscalizador/controlador” das formas de pensar e agir do sistema do capital e, com certeza na atualidade, as mídias (são várias modalidades, como a TV, o rádio, a internet, jornais e revistas) também podem cumprir esse papel.

Além disso, existem ainda possibilidades outras dessa “convivência” das contradições, as políticas “macro” econômicas são exemplo disso. Tratamos de uma política dessas nessa pesquisa, o neoliberalismo, que chamamos de “novo modelo de acumulação” do sistema do capital (sua cara atual) e que procura inculcar nos trabalhadores “novas” formas de “ser” nesse e desse sistema, construindo um juízo de valor da possibilidade de um “capitalismo humanizado”. Caracteriza-se como “o mais do mesmo” capitalista, em certo sentido, um “mudar para ficar como está”.

Trata-se de uma forma construída historicamente pelo sistema do capital, para continuar sua prática social e econômica (a exploração do trabalho), a fim de manter os lucros (taxas médias de lucro) e, ao mesmo tempo, impedir que essa “verdade” se revele daí o papel da ideologia.

Por fim, a “convivência” mais contraditória sob alguns aspectos, trata-se da necessidade de destruição de forças produtivas, para que o próprio sistema do capital ressurgisse com força histórica e possibilidade econômica.

Essas intervenções são as mais contraditórias porque significam “destruir para ter como construir” e, com isso, dar vazão à necessidade do circuito capitalista, na clássica forma $D - M - D$, ou seja, o dinheiro (capital) que se transforma em mercadoria e esta que se transforma em mais dinheiro (capital/lucro).

Significam, sobretudo as guerras¹⁶, mas também outras “modalidades” de ação ou “não ação” do sistema do capital. Trato particularmente das catástrofes naturais e das omissões de muitos governos com relação ao que elas viriam a provocar.

Exemplo emblemático dessa situação ocorreu nos Estados Unidos, quando da passagem do furacão Katrina (2005) que atingiu a costa sul do país e, em particular, a cidade de Nova Orleans (estado da Louisiana).

¹⁶ A possível existência de armas de destruição em massa, que os governos dos EUA e Inglaterra afirmaram existir no Iraque, e que justificou a ocupação militar imperialista (2003) nunca foi encontrada. Os poços de petróleo daquele país, no entanto, foram rapidamente encontrados por essa mesma força.

A tentativa de privatizar o ensino público na cidade encontrou, na passagem do furacão, uma possibilidade histórica concreta aos empresários e governantes. Segundo a jornalista canadense Naomi Klein na obra “*A doutrina do choque: ascensão do capitalismo de desastre*”, após a passagem do Katrina, em 19 meses o sistema educacional de Nova Orleans estava privatizado:

[...] com a maioria dos habitantes mais pobres ainda exilados, o sistema de escolas públicas em Nova Orleans tinha sido completamente substituído por escolas licenciadas, sob administração privada. Antes do furacão Karina o conselho de educação administrava 123 escolas públicas; agora cuidava de apenas quatro (...) alguns dos professores mais jovens foram readmitidos pelas escolas licenciadas, com salários reduzidos; a maioria foi posta na rua (...) segundo o New York Times, Nova Orleans se tornara o laboratório mais importante do país para ampliar o uso de escolas licenciadas. (KLEIN, 2007, p. 15)

Além disso, foi significativa a afirmação de um instituto estadunidense, o American Enterprise Institute, uma entidade afiliada ao pensamento do economista Milton Friedman¹⁷ (1912-2006) quando publicou que “o Katrina havia realizado em um dia, aquilo que os reformadores educacionais da Louisiana vinham tentando fazer durante anos sem sucesso” (KLEIN, 2007, p. 15)

Essa autora caracterizou essa “modalidade” de ação ou não ação por parte dos governos frente à expectativa de um desastre natural, sobretudo nos EUA, de “capitalismo de desastre”.

Logo, faz parte do sistema do capital que os detentores das forças produtivas, operem um controle social sobre a massa de trabalhadores.

Controle social que se espalha em vários sentidos, da forma como a produção é organizada, impedindo que o trabalhador tenha a real leitura de como o processo ocorre (alienação do trabalho); quando constrói verdades ideologizadas (ideologia) por exemplo, ao afirmar que o desemprego é inevitável e que cabe ao trabalhador a competência de mantê-lo; pela ação normativa que cumprem muitas instituições sociais (forças armadas, igreja, família, escola, mídia); passando também pela modalidade relativamente nova (ou menos estudada) que é a “apropriação” das catástrofes naturais para que as forças produtivas possam ser reanimadas (capitalismo de desastre) até a

¹⁷ Milton Friedman foi um destacado economista estadunidense de orientação liberal, defensor do mercado livre e do *laissez faire*. Foi conselheiro do governo Augusto Pinochet (Chile), além de suas concepções teóricas terem influenciado a política econômica dos governos de Richard Nixon (1969-1974) e Ronald Reagan (1981-1989), ambos dos Estados Unidos.

destruição total (ou parcial) de forças produtivas para a reativação do processo produtivo e do lucro (guerras).

Sobre as guerras que, desde esse ponto de vista, é entendida como a última ou, no mínimo, a mais radical forma de controle social, é possível qualificá-la como a forma que os Estados nacionais, em sua representação de classe social dominante têm de manter a lógica da busca e conquista de mercado.

Assim, quando ocorrem impasses, do ponto de vista da divisão de mercados consumidores, por exemplo, entre grandes empresas internacionais e o que elas representam (interesses econômicos de Estados nacionais) o artifício mais radical, para “superar” o impasse, se consubstancia na guerra.

Nem sempre é essa a fórmula que se apresenta, muitas vezes trata-se da ocupação militar de um país mais poderoso sobre outro menos poderoso, com vistas a interesses econômicos explícitos (o exemplo da ocupação militar dos Estados Unidos no Iraque é o mais recente e, talvez, o mais emblemático).

Sobre essa forma de controle social há um destaque, sobremaneira pela conjuntura apresentada, sobretudo no período do pós segunda guerra mundial (1939-1945), em que os períodos de crises econômicas passaram a ser cada vez mais constantes e elas cada vez mais profundas.

[...] trata-se da crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade. Aqui cabe assinalar que as instituições do capitalismo inerentemente violentas e agressivas: são edificadas sobre a premissa fundamental que prescreve a ‘guerra, se fracassam os métodos normais de expansão’. (Ademais a destruição periódica por quaisquer meios, incluindo os mais violentos, do capital excedente é uma necessidade inerente ao funcionamento ‘normal’ desse sistema: a condição vital para sua recuperação das crises e depressões. (MÉSZÁROS, 2009, p.65 grifo do autor)

Portanto o sistema do capital necessita construir mecanismos de controle social para permitir que seus representantes possam continuar a exercer o poder econômico, social, político, cultural, entre outras formas de poder, sobre a massa de trabalhadores, mantendo e ampliando suas taxas médias de lucro.

Vimos então que o sistema do capital subordina a vida societária a ditames da economia e da política (aqui entendida como a expressão dos movimentos que as classes sociais produzem entre si e contra si, movimento comumente chamado de luta de classes) utilizando-se, para isso, de vários mecanismos.

Essa subordinação intencional à economia e à política promovida pelo sistema do capital não se realiza, a priori, sem algum tipo de movimento contrário, por parte dos que, a ela são subordinados. Assim encontramos um processo dialético.

Tal processo dialético ocorre e precisa ser entendido na “unidade dos contrários”. Como movimento é absoluto e histórico, mas, na sua totalidade, essa unidade dos contrários, é relativa e condicional (muitas vezes datada), pois se mantém do jeito que está enquanto não encontrar uma solução (LÊNIN, 1984).

Essa noção de controle social do sistema do capital e que está vinculada ao poder, como disse anteriormente, se espraia se manifestando de várias formas. Podemos utilizar de fragmentos de dois geógrafos para exemplificar isso.

Milton Santos (2002) e Yves Lacoste (1989) tratam dessa questão analisando, outros aspectos da realidade. O primeiro analisando o hibridismo do espaço geográfico:

[...] Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, formas-conteúdo, isto é, objetos sociais já valorizados aos quais ela (a sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor. A ação se dá sobre objetos já agidos, isto é, portadores de ações concluídas mas ainda presentes. Esses objetos da ação são, desse modo, dotados de uma presença humana e por ela qualificados. (SANTOS, 2002, p. 109).

Por detrás da aparente neutralidade do termo “sociedade” (que aparece como ator de uma ação, mas sem caráter definido), o que está implícita é que a ação dela se dá a partir dos agentes sociais (classes sociais). Ou seja, a dinâmica de “construção do espaço geográfico” se dá a partir da dinâmica das classes sociais, e também das lógicas do sistema do capital (entre elas a subordinação à economia e à política).

O segundo analisa o que chamou de geografia das crises:

[...] Essa crise global resulta do desenvolvimento de várias grandes contradições; não é, se dúvida, o Apocalipse, mas uma crise dialética global, que começou a se esboçar com a revolução industrial na Europa e se ampliou na medida do desenvolvimento do sistema capitalista (...) Essa crise dialética se acelera, não somente no tempo, como também no espaço (...) sua propagação, suas interações, não se efetuam somente sobre formas de organizações econômicas e sociais (...) é preciso distinguir os vários níveis de análise espacial, pois as contradições não se manifestam da mesma forma, quando abordamos a nível local e sobre muitos espaços mais amplos (...) Hoje, mais do que nunca, o saber é uma forma de poder e tudo que diz respeito à análise espacial deve ser

considerado perigoso, pois a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra. (LACOSTE, 1989, p. 168-169).

Nesse caso uma junção de fatores numa análise vinculada à ciência geográfica, mas que ilustra de forma inequívoca uma caracterização de crise na forma de abordar a realidade, por parte da geografia, que deixa clara a importância e o peso do saber científico e de sua legitimidade social (um dos elementos de poder utilizado pelo sistema do capital para exercer algum tipo de controle social) e uma caracterização final da própria ciência que é por si só, explicativa. Ou seja, a ciência geográfica, nessa perspectiva apontada por Lacoste, está a serviço de substanciar a forma mais radical de controle social que é a guerra.

Por fim pode-se dizer em duas vertentes de controle social exercido pelo sistema do capital. Duas vertentes que, pela própria condição dialética desse sistema, se interrelacionam mutuamente, tornando, inclusive essa separação (em duas vertentes) absolutamente de cunho metodológico, pois são movimentos que ocorrem ao mesmo tempo, dialeticamente.

Uma vertente ligada diretamente ao sistema produtivo (controle produtivo) que envolve a produção da alienação, a produção do exército industrial de reserva (rebaixando os salários), produção do capitalismo de catástrofe e as guerras.

Outra vertente de controle ideológico, onde o ocultamento do real se dá de forma objetiva e em várias instâncias, através da ideologia.

O currículo pode expressar essa segunda vertente de controle social do sistema do capital. O currículo pode ser a expressão desse controle quando ele seleciona e estabelece *o que e como* algo ou assunto vão acontecer numa aula. O currículo pode cumprir esse papel de ratificar as formas “naturalizadas” de relações constituídas historicamente pelo sistema do capital e, ao mesmo tempo, formatar os mecanismos pelos quais os alunos deverão ser inseridos (ou não) na escola e na sociedade (mercado de trabalho).

Demonstrei anteriormente, por exemplo, que a concepção de *aprender a aprender* cumpre esse papel, tanto de formatação de um tipo de saber, mas também da forma como esse saber pode e deve ser exercido.

Analisarei a seguir o currículo como elemento de controle social do sistema do capital.

2.4 O CONTROLE SOCIAL NO CURRÍCULO

Início com uma afirmação que considero bastante significativa sobre o currículo. GOODSON (1997), citando Basil Bernstein, afirma que:

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera ser público, reflete, simultaneamente, a distribuição do poder e os princípios do controle social. Deste ponto de vista, as diferenças na organização, transmissão e avaliação do conhecimento educacional e as mudanças verificadas a estes níveis deveriam ser uma área de interesse sociológico fundamental”. (BERNSTEIN apud GOODSON, 2001 p. 86)

Logo, passo a afirmar que “currículo é poder”, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, ou seja, tanto do ponto de vista do pensar sobre ele, da sua teorização, quanto da aplicabilidade de um determinado conjunto de saberes e valores culturais, considerados importantes a serem aprendidos e apreendidos nas escolas.

Essa consideração da relação entre currículo e poder, que tratarei na relação do controle social a que está submetida de maneira geral a sociedade comandada pelo sistema do capital, precisa ser estudada também na perspectiva das várias facetas onde o currículo apresenta-se: como proposta oficial (política pública); um conjunto de conteúdos e procedimentos a serem considerados importantes e relevantes; um rol de atividades que, verdadeiramente acontecem nas escolas etc. Em outras palavras, entre o que está escrito e o que, verdadeiramente ocorre numa aula, há, seguramente, distâncias e dicotomias.

Para entender essa afirmação que associa o “currículo” ao “poder”, bem como para demonstrá-la, tratarei do seu aspecto histórico, ou seja, não só da constituição dele como elemento presente no discurso e práticas escolares, mas também da concepção sócio histórica do seu desenvolvimento.

A abordagem histórica do currículo, além de melhor explicitar os elementos que se juntam nessa premissa “currículo é poder”, também permite uma visão que privilegie uma leitura dialética dele, pois, a seleção de conhecimentos apresentados em um currículo, representa os conhecimentos *considerados* socialmente válidos.

Há, portanto, uma seleção de conhecimentos, que parte de pressupostos e referências de quem propõe o currículo não sendo, necessariamente, os mais “válidos”. Assim como há conhecimentos reconhecidamente válidos, do ponto de vista de um conhecimento mais geral, que nem sempre aparecem na proposta curricular oficial.

Essa ambigüidade é, ao mesmo tempo, reveladora das possibilidades de interesse e de controle social, por parte dos que “constroem” o currículo, mas também uma marca do momento histórico a que estão inseridos todos os que dele vão se debruçar, daí o caráter dialético da abordagem histórica sobre o currículo.

Essa abordagem histórica do currículo tem a ver com o método de investigação a ser usado em seu estudo, materializada na fórmula *forma/conteúdo*.

A abordagem sobre o currículo (sob que bases históricas e sociais ele é construído, por quem para quem é construído) tem, nessa pesquisa, a preocupação na análise do seu caráter *prescritivo*. Em outras palavras, a intencionalidade de quem o produziu.

No caso dos PCNs, como documento oficial do Estado brasileiro, o currículo será analisado a partir da abordagem histórica e conjuntural de *como* e *quando* esse documento foi produzido.

Um dos objetivos da pesquisa tem a ver com uma caracterização dos PCNs, ou seja, com que propósitos foram confeccionados e porque tiveram *essa forma* que têm, e não outra. E inserir a Geografia nessa discussão, caracterizando *o quê* da discussão epistemológica da ciência geográfica aparece no documento, além de adicionar o caráter explicitamente presente nele, que tem a ver com o conceito de *aprender a aprender* e a chamada *pedagogia das competências*.

Nesse sentido a análise do currículo se alia à análise de outros dois elementos importantes e historicamente construídos: as disciplinas escolares e o currículo como promotor de tradições.

O CURRÍCULO E A “INVENÇÃO” DA TRADIÇÃO

A tradição, entendida como um conjunto de práticas e ritos historicamente construídos e socialmente aceitos, pode estar expressa no currículo, seja através de formas discursivas, textuais e expressões artísticas, entre outras. Mas o inverso também pode ser verdadeiro, ou seja, uma prescrição curricular “inventada” que passa, através das práticas sociais e escolares cotidianas, a serem vistas como tradição. Nesse sentido como afirma Goodson (2002) a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se “inventa” a tradição.

A tradição, como fato social, também está inserida na lógica de produção e reprodução social (que por sua vez reflete a reprodução material no sistema do capital).

Por isso o currículo não pode ser considerado um dado pedagógico “natural”, pois:

[...] tomar o currículo como um dado, significa renunciar a um vasto conjunto de entendimentos sobre aspectos de controlo e do funcionamento da escola e da sala de aula. É, também, assumir as mistificações de episódios prévios de governo, como se fossem dados inquestionáveis. Sejamos claros, estamos a falar da ‘invenção sistemática da tradição’ numa arena de produção e reprodução social, o currículo escolar, onde as prioridades políticas e sociais assumem uma importância primordial. (GOODSON, 2001, p. 58 grifo do autor)

Importante dizer que a possibilidade de relação, entre o que está proposto no currículo e o que possa a vir acontecer numa aula, precisa ser vista de forma dialética, ser relativizada. Obviamente não seria muito criterioso imaginar que *toda* proposta curricular apresentada (em sua forma e conteúdo) é, integralmente transposta (de forma imediata e integral) para as aulas.

Porque o caminho percorrido entre o prescrito e o ativo (o proposto e o que realmente está acontecendo na aula) é dialético e histórico. Há contradições que poderão dar outra conotação à inicialmente pretendida ou mesmo, mais de uma conotação à mesma proposta apresentada.

Nesse sentido é muito importante salientar esse caráter contraditório da implementação de um currículo, porque ele faz toda a diferença no seu uso cotidiano. Esse processo *prescrição/interação* do currículo é quase que um *modus operandi* da escola.

Não que o currículo deva ser visto como um único caminho a se percorrer, não reside aí a principal contradição. Ela (a contradição) na verdade, vai se estabelecer na intencionalidade de quem propõe o currículo (no seu caráter de controle social, de poder) e as possíveis interações com o cotidiano escolar, que muitas vezes acontecem *no e do* conflito (seu caráter histórico). Portanto a dinâmica das aulas e de uma escola pode colocar em xeque as premissas propostas pelo currículo e, daí, surgirem outras propostas e práticas que venham a ter mais significação no processo de ensino e aprendizagem.

De qualquer forma o foco dessa pesquisa é no caráter prescritivo do currículo, enquanto elemento de proposição de reformas educacionais, que contribui ao controle social e que se consubstancia em política pública em educação.

Nessa perspectiva histórica, o currículo é uma construção social e, sendo social, expressa as intencionalidades de quem o propõe.

O CARÁTER PRESCRITIVO E ATIVO DO CURRÍCULO

Pode-se caracterizar o currículo como expressão de poder e, no sistema do capital, essa expressão está vinculada à classe social que detém os meios de produção e controle social sobre eles.

Porque ele, (o currículo) tem, em sua gênese histórica, o atendimento aos interesses da classe social detentora dos meios de produção e a regulação social, da sociedade do capital. Mas, como dito anteriormente, não sem contradições no seu caráter interativo. O que tratarei na próxima seção, sobre a recontextualização do currículo prescrito.

Goodson (2001) problematiza essa questão afirmando que, o currículo prescrito (o que ele chamou de currículo como fato) oferece provas objetivas, concretas e documentais a respeito das intenções sobre a escolarização de quem o produziu, e que também institui regras de avaliação das práticas pedagógicas. Mas, ao mesmo tempo, pode “congelá-las”, priorizando o escrito no passado.

E vai mais adiante afirmando ser “muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade de sala de aula”. (GOODSON, 2001, p. 52)

Sua preocupação tem a ver com um fato relevante, que diz respeito ao conteúdo proposto no currículo. Quando pergunta de forma incisiva “que tipo de educação de massas está a ser almejado quando o popular não só é meramente ignorado como efectivamente desvalorizado? (GOODSON, 2001, p.56) subentendendo-se que esse questionamento contém a ideia do currículo vinculado ao poder, que se trata de uma proposta efetivamente apresentada e documentada, e que na sua “letra fria” não contempla aspectos da vida social das massas de trabalhadores, ele questiona o caráter de classe do currículo.

Mas para esse autor, o currículo prescrito contém essas duas faces, comprova uma intencionalidade de escolarização e, ao mesmo tempo, alija de possibilidade históricas, sociais e humanas, muitos dos que dele vão utilizar.

É explícita então a importância que dá ao currículo ativo (ou como atividade de sala de aula) perguntando novamente, “será aconselhável analisar a prática da sala de aula sem uma consideração desta luta crucial, prévia, relativa à definição e à construção

do currículo?” (GOODSON, 2001, p.56), deixando clara sua principal preocupação na discussão curricular. Para ele o currículo ativo privilegia a ação contemporânea, permitindo um agir contraditório.

Importante dizer que, mais uma vez apresenta-se a relação *forma/conteúdo*. Na essência Goodson articula a forma como o currículo é constituído (prescrito ou ativo) ao seu conteúdo (privilegiando escritos do passado e desvalorizando o saber popular ou privilegiando a ação contemporânea e o agir contraditório). Trata da forma para discutir o conteúdo e vice-versa.

Como teórico do currículo, nada mais natural que o faça, ou seja, que “siga adiante” na discussão curricular, naquilo que lhe é mais característico (do ponto de vista do estudo), a relação forma/conteúdo.

Mas é necessário, para o prosseguimento dessa pesquisa, afirmar que, como eixo investigativo do currículo prescrito, no caso, os PCNs, como currículo oficial do Brasil, contextualizado numa conjuntura de reformas educacionais intrínsecas às mudanças na forma de produzir no sistema do capital em sua fase neoliberal, a intencionalidade de quem o produziu é que será investigado.

Com isso quero reafirmar que nesta pesquisa, o debate acerca do currículo, tem seu centro no seu caráter prescritivo.

O CURRÍCULO E AS DISCIPLINAS ESCOLARES

Goodson (2002) apresenta um exemplo que ilustra bem esse caráter de controle social do currículo e, ao mesmo tempo, contraditório dos “efeitos”, além da perspectiva de leitura histórica de sua formação social. Ele narra uma situação ocorrida na Inglaterra em meados do século XIX onde um aluno explicitamente “pobre” dá uma resposta absolutamente correta, lúcida e inteligente numa aula de ciências, em comparação a outros alunos abastados.

Uma situação completamente inesperada, do ponto de vista do critério de controle social do currículo (um aluno “pobre” não poderia dominar os conhecimentos das ciências!), mas ilustrativo também da contradição social que somente a dialética conseguiria explicar.

Fruto dessa situação “inexplicável” e completamente surpreendente, a “disciplina ciências” foi excluída do currículo elementar”. (GOODSON, 2002, p. 91)

Esse exemplo ajuda o autor caracterizar a história do currículo na Inglaterra, da metade do século XIX como polarizada, um currículo de ordem superior para as “classes superiores” (onde as mentalidades eram consideradas intelectuais e ativas) e outro das de ordem inferiores para as “classes inferiores” (onde as mentalidades eram consideradas sensuais e passivas).

Grosso modo poderíamos dizer um currículo para os ricos e outro para os pobres, sendo esse, talvez, o exemplo mais acabado e explícito de “jogo de poder” vinculado a uma proposta curricular.

Uma das formas de institucionalização de exercício de poder, quando se fala em currículo, são as disciplinas escolares. Elas representam também uma contradição do saber e do ensino no sistema do capital, porque compartimentizam um conhecimento “total” (no sentido do conceito de totalidade) de forma estanque, artificial e, em certo sentido ahistórica.

Uma forma que não permite a visão de todo no processo de ensino e aprendizagem, potencializando a fragmentação do pensamento.

Metodologicamente é bem pouco provável que não utilizássemos das disciplinas, visto que são uma construção histórica, construíram uma especificidade com arranjos e coerência interna e métodos de investigação.

Não se trata pois de acabar com as disciplinas, como se o sistema do capital e o nível de divisão social do trabalho permitisse isso.

Mas a compartimentação do conhecimento pelas disciplinas, não pode ser entendida como a compartimentação do conhecimento como um todo. Até porque há possibilidades de interações e interdisciplinaridades que podem fazê-las conversarem entre si, num movimento dialético que construa a “unidade da adversidade”.

Mas numa leitura histórica das disciplinas, se verifica que essa compartimentação tem muita relação com a divisão social do trabalho e da produção, seguindo a mesma lógica.

Em seu ensaio intitulado “Sobre o modo capitalista de pensar” o sociólogo José de Souza Martins, traça alguns paralelos dessa questão, tanto da concepção de totalidade, quando da relação disciplinar, nesse caso entre a sociologia e a história.

Ao tratar da segmentação do conhecimento, dividido em várias disciplinas/ciências diferentes, afirmar que:

É uma velha preocupação dos estudantes dessas disciplinas a de encontrar o caminho da recomposição da unidade do seu objeto. Entretanto, essa ‘recomposição’ esbarra sempre com o fato fundamental de que vivemos numa sociedade cuja dinâmica conspira contra a recomposição da totalidade em que nossos atos se inserem; totalidade essa que deveria ser o objeto da nossa reflexão intelectual. (MARTINS, 1978, p. 20 grifo do autor)

Assim, Martins aborda o central nessa questão, a compartimentação do conhecimento em disciplinas distintas reflete o modo de produção e reprodução do sistema do capital, sobretudo quando esse aliena o trabalhador no ato de produzir (divisão social do trabalho).

Reafirmo que não se trata, absolutamente, de acabar com o conhecimento estabelecido pelas disciplinas, mas que se ele (o conhecimento) seja abordado a partir dessa realidade, numa perspectiva metodológica, que permita interrelações entre elas.

Nesse sentido o currículo poderia contribuir de forma bastante efetiva. Se não o faz, é porque outros elementos se agregam a essa questão. Um desses elementos, sem dúvida, tem a ver com a relação dele (currículo) com o controle social que pode produzir.

Ainda nesse ensaio, Martins (1978) faz três considerações sobre essa relação entre o conhecimento e a compartimentação das disciplinas que julgo importantes de serem reafirmadas.

Em primeiro lugar diz sobre a importância em refletir sobre o que está por trás da segmentação do conhecimento e o rompimento com sua unicidade. É importante e necessário saber “de quem são os olhos que vêem o mundo desse modo segmentado” (MARTINS, 1978, p. 26). Reside nessa primeira questão uma ideia de análise social da questão.

Em segundo lugar, caracteriza como “condenação” da sociedade, viver numa realidade de segmentação do conhecimento¹⁸ que a impede o seu “reencontro com a totalidade”. Mas indica que “inquietações suscitadas sobre o tema, por intelectuais e pesquisadores, e até as crises existenciais que podem afetar um professor no exercício do magistério”, seriam fatores que conspirariam a favor de uma visão unitária do conhecimento (MARTINS, 1978, p. 27). Não resta dúvida que a visão empregada por

¹⁸ Nessa obra, José de Souza Martins discute a fragmentação do conhecimento em disciplinas diferentes como um fenômeno da sociedade de classes. Em sua análise, trata de forma específica as ciências humanas, em particular da relação entre a Sociologia e a História.

esse autor, traz consigo a visão dialética de realidade, das contradições intrínsecas aos processos sociais. Nesse segundo caso reside a ideia de resistência.

E, em terceiro lugar, critica a visão elitista presente na educação, ao afirmar que uma reformulação de entendimento do conhecimento implica, ao exemplificar com ensino da História, “refletir sobre quem são realmente os personagens da História, sobre quem faz concretamente a História” (MARTINS, 1978, p. 27). Nesse caso há um paralelo com a leitura de Goodson (2001) sobre a desvalorização ou omissão, nos currículos, da participação das massas trabalhadoras na construção dos saberes e conhecimentos. E nesse terceiro caso reside uma proposição de mudança.

Então, se as disciplinas não devem ser extintas (não se trata disso), poderiam ser redimensionadas para serem menos utilizadas enquanto instrumento de poder e controle social, por parte de quem gesta a educação.

Goodson (2001) analisa a organização escolar estruturadas em disciplinas e defende um estudo da história social das disciplinas escolares, a fim de construir um método que possa levar mais adiante o estudo das disciplinas escolares, à luz de sua história social.

Assim, faz um pequeno apanhado de autores que discutiram a origem e desenvolvimento das disciplinas escolares e cita Foster Watson (1860-1929), Geoff Esland, Frank Musgrove, Michael Young (1915-2002), Raymond Williams (1921-1988) e Basil Bernstein (1924-2000).

Esses autores foram responsáveis por estudos no decorrer do século XX a respeito do desenvolvimento das disciplinas escolares, numa perspectiva de estudo que Goodson chama de história social das disciplinas.

Entre as principais ideias formuladas estão:

- Relações entre o desenvolvimento das disciplinas escolares e o desenvolvimento das forças sociais que as trouxeram para o currículo educacional (WATSON, 1909 apud GOODSON, 2001);
- O conhecimento que um professor julga que enche a sua disciplina é sustentado com os membros da comunidade a que está inserido e seus paradigmas são legitimados por cursos de formação e declarações “oficiais” (MUSGROVE, 1969 apud, GOODSON, 2001);
- Os professores estão envolvidos na organização do conhecimento, a comunidade tem uma história, um corpo de conhecimento respeitado, constrói regras que lhes permite reconhecer as matérias consideradas indesejáveis, possuem um conjunto

de autoridades que lhes confere legitimidade (ESLAND, 1973 apud GOODSON, 2001);

- As disciplinas escolares têm carreiras que dependem do pertencimento às comunidades epistêmicas¹⁹, com seus correlatos socioestruturais e sociopsicológicos (ESLAND, 1971 apud GOODSON, 2001);
- Um problema tem sido a ausência da possibilidade de relacionamento dos currículos acadêmicos, e que se refere à forma como estão dessincronizados da vida e das experiências cotidianas (YOUNG, 1971 apud GOODSON, 2001);
- A força inter-relacionada da forma e do conteúdo deveria ocupar o centro do nosso estudo das disciplinas escolares e, esse estudo deveria ser colocado numa perspectiva histórica (WILLIAMS, 1971 apud GOODSON, 2001);
- A possibilidade de flexibilização de um quadro pedagógico comum, onde o conhecimento é exotérico e que desencoraja as ligações da realidade do dia a dia do aluno com as áreas de conhecimento, incluindo as realidades cotidianas dos alunos, enfraquece-o diminuindo o poder de controle social que exerce o conhecimento educacional (BERNSTEIN, 1971, apud GOODSON, 2001).

Pode-se observar que esses autores que, em comum lidam com a construção das disciplinas escolares numa perspectiva histórica, tratam de questões relativas à institucionalização e legitimação do ensino, via discursos oficiais de formação, das comunidades acadêmicas e comunidades epistêmicas, da institucionalização das disciplinas escolares.

Todos esses elementos se juntam na composição que constrói o controle social. Controle que é do Estado, mas que, como vimos, tem seu significado preenchido pela legitimação que esses mecanismos da educação constroem.

O currículo é um desses mecanismos também, portanto faz parte desse jogo de relações e correlações que existem na educação.

Legitimado que é pela política de Estado, pelas comunidades epistêmicas, pelos cursos de formação dos professores e pelos discursos proferidos por esses, pelas

¹⁹ Uma comunidade epistêmica é uma rede de profissionais com conhecida especialização e competência em um domínio particular e com uma afirmação de autoridade sobre conhecimento politicamente relevante naquele domínio ou área. Embora ela possa consistir de profissionais de várias disciplinas e áreas, eles compartilham um conjunto comum de crenças normativas e princípios, o que provê uma base valorativa para a ação social dos membros da comunidade. Por isso mesmo, Lopes (2006) afirma que o conceito de comunidade epistêmica está associado à “concepção de política como produção para além do Estado, sem, no entanto, desconsiderar o Estado como atuante no processo”.

disciplinas escolares, o currículo é poder, na medida em que, legitimado fica “livre” para propor verdades, juízos de valores, concepções de mundo e de cultura, da moral e da “verdade” que convier aos que o propuseram.

Tudo isso, obviamente, para comprovar as relações que existem entre o novo paradigma produtivo (enquanto necessidade de reprodução das relações capitalistas e, conseqüentemente, manutenção das taxas médias de lucro dos proprietários dos meios de produção) e o PCN (considerado como a proposta oficial de currículo do Estado brasileiro).

Se o currículo é poder, e ratifico essa afirmação, há que estudá-lo em sua especificidades. Em particular a constituição de sua gênese.

Para isso utilizarei o conceito de recontextualização e tratarei do currículo por competências.

Ambos os aspectos têm a ver com o PCN visto que ele se constituiu sob o critério da recontextualização do discurso pedagógico, entre as “forças sociais” que constituem a esfera jurídica e de legitimação desse discurso, em particular as situadas entre o campo recontextualizador oficial (o Estado) e o campo de recontextualização pedagógico (comunidade acadêmica) e caracteriza-se por ser um currículo por competências onde o “saber fazer” prevalece, além de vincular-se à lógica da reprodução simbólica do sistema do capital, muito presente no discurso pedagógico.

A próxima seção tratará desses dois aspectos da discussão curricular.

III

O CURRÍCULO RECONTEXTUALIZADO E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Analisar uma política curricular num determinado país, como política de Estado requer, como venho demonstrando desde o início desta pesquisa, um entrelaçar de argumentos e co-relações importantes de serem apresentados e desvelados.

Nesse sentido discutir o currículo no Brasil, a partir dessa perspectiva significa de imediato, tratar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na sua gênese, ou seja, do processo de construção e do seu conteúdo e intencionalidade.

Da gênese de sua construção e dos aspectos conjunturais que contribuíram para a formatação do PCN, tal qual ele se apresentou à época de sua publicação e que ainda nos dias de hoje não sofrera nenhuma modificação, a pesquisa já se debruçou.

Falta tratar do seu conteúdo e intencionalidade²⁰ que significa utilizar-se de um instrumental de análise que são algumas concepções importantes. Entre elas estão, o conceito de *recontextualização* e, dentro dessa perspectiva, as *competências* como elemento central também da análise do currículo.

Penso que nessa perspectiva seja importante lembrar que muitos estudos analisaram as relações entre as mudanças na escolarização e um novo paradigma produtivo na forma capitalista de produzir (Alves, 2007; Fonseca, 1995; Hanushek e Wobmann, 2007; Hirata, 1997; Kessels, 1997; Perez, 1983, 2000a e 2000b, Lopes 2002). Em que pese esses autores não tenham as mesmas análises sobre essa relação, o fato é que todos concordam que ela existe.

Assim também com os estudos que analisam a relação do *currículo* com o *poder* (Bernstein, 1997 e 2003; Apple, 2001 e 2006; Goodson, 2001, 2002 e 2006; Silva, 1999; Moreira, 2009).

E, ainda, os estudos que revelam, em particular no Brasil, por quais caminhos têm passado a construção curricular levando em consideração as influências externas (sejam as linhas teórico-filosóficas que mais se apresentam nesse debate, sejam as

²⁰ Por conteúdo e intencionalidade me refiro ao “produto final” dos PCNs, ou seja, o que nele contém de estrutural (política educacional, concepções etc) e da especificidade da geografia (concepção da ciência, propostas pedagógicas etc). Sobretudo naquilo que vou tratar nessa seção, os PCNs organizados de forma hierarquizada, as “competências e as habilidades (cognitivas, comportamentais) se sobrepondo, se assim posso dizer, às concepções da geografia (na verdade a uma lista de conteúdos didáticos). Sobre o debate a respeito da geografia, presente no documento, tratarei na próxima seção.

metodologias empregadas) e as características que se apresentam nesse processo, como a recontextualização do discurso pedagógico, os hibridismos das propostas, o debate acerca da pedagogia por competências e as proposições de currículos integradores *versus* os currículos disciplinares (Lopes, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008; Lopes e Macedo, 2002; Lopes e Dias, 2003; Silva, 1996, 1999).

Penso ser na interface desses estudos: do novo paradigma produtivo, das relações de poder e de como a proposta curricular do Estado brasileiro (PCNs) foi concebida, as respostas para essa questão da (s) intencionalidade (s) dos PCNs.

Sobre seu conteúdo e, em particular, o conteúdo da Geografia, tratarei na próxima seção.

A partir da premissa que o “currículo é poder”, entendo essa expressão como uma síntese de várias relações, econômicas, sociais, culturais e políticas, presentes no cotidiano dos sujeitos, instituições de ensino (universidades, escolas de ensino básico), órgãos da administração do Estado (ministérios, secretarias de educação, diretorias de ensino) reporto a dois conceitos que são fundamentais para a análise do currículo, das propostas curriculares e das práticas curriculares: a *recontextualização do discurso pedagógico* e as chamadas *competências cognitivas*.

3.1 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Usarei das contribuições do sociólogo da educação Basil Bernstein, sobretudo na concepção de recontextualização, conceito desenvolvido por ele, que emerge sobre análise curricular com muita atualidade.

Esse autor que, como apresentado na segunda seção foi um dos integrantes da chamada Nova Sociologia da Educação (NSE), corrente teórica que tratou das relações de poder subjacentes no discurso, práticas e propostas curriculares (relações entre conhecimento e poder), tem no *código* (linguístico) um dos conceitos-chave de sua teoria.

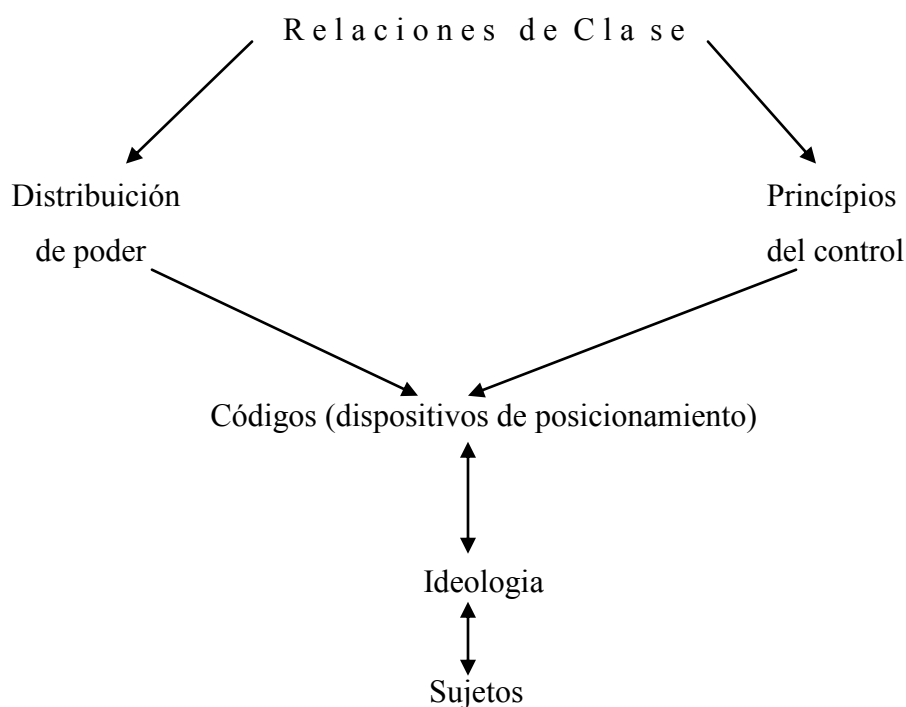
A partir daí constrói uma definição de *código elaborado* e *código restrito* que seriam princípios reguladores que refletiriam as relações de poder (além também de as regularem) calcado (s) no (s) produto (s) da divisão do trabalho capitalista (Bernstein, 1997). Assim afirma:

Cuanto más sencilla sea la división de trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y maior la probabilidad de una orientación de código restringida. Cuando más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y maior la probabilidad de una orientación de código elaborada. (BERNSTEINN, 1997, p. 32)

Tais códigos poderiam, por exemplo, sinalizar pistas às dificuldades educacionais apresentadas pelos alunos de camadas mais populares, visto que as escolas utilizar-se-iam estruturalmente de códigos elaborados (via currículos), enquanto tais alunos operariam com os códigos restritos.

Para esse autor, o real apresenta-se a partir de uma prática discursiva (pedagógica), sob o referencial dos pressupostos: classe, código e controle. Chega a afirmar que “as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas características de comunicação²¹” (Bernstein, 1997, p. 25).

E apresenta uma figura ilustrativa que explicita essas relações:



(BERNSTEIN, 1997, p. 26)

²¹ “las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducem y legitiman formas características de comunicación” (Bernstein, 1997, p. 25)

Percebe-se claramente que esse esquema opera a categoria “relações de classe” a partir de dois de seus elementos constituintes. Tanto a distribuição do poder, quanto os princípios de controle, são elementos que se inter-relacionam na constituição dessa categoria, diferenciando qual o posicionamento de cada classe social e seus integrantes.

Da mesma forma, Bernstein destaca que ambos os elementos apresentam-se na conformação dos códigos bem como em sua definição.

Os códigos regulados pelas classes posicionam os sujeitos com respeito às formas de comunicação dominadas e dominantes e as relações entre elas.

A ideologia caracteriza-se também como uma forma de relação entre os sujeitos e os códigos.

Bernstein estava preocupado em estudar os processos comunicativos na educação e quais os conteúdos eram produzidos nesses processos.

Definiu como *dispositivo pedagógico* um conceito que contemplaria uma forma pedagógica de o discurso acontecer, cujo ordenamento interno traria a “condición de la producción, reporduión y transformación de la cultura”²² (BERNSTEIN, 1997, p.185), proporcionando uma gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de algumas regras, entre elas a da recontextualização. As regras da contextualização regulariam a “constituición del discurso pedagógico específico”²³ (BERNSTEIN, 1997, p. 185).

Esse conjunto de regras a que se refere Bernstein, e da qual tratarei apenas da recontextualização, regulariam a relação fundamental entre o poder, grupos sociais, formas de consciência e prática, assim como suas reproduções e produções.

A regra de recontextualização pressupõe um momento anterior, de contextualização. Bernstein concebe esse momento a partir de contexto (s) primário (s) e secundário (s), ou seja, nos procedimentos de desenvolvimento de textos do qual o discurso pedagógico se apropriará. Assim ele define esse contexto primário como um processo em que:

[...] un texto se desarrolla y posiciona em este contexto, *contextualización primaria*. Esta última se refiere al proceso mediante el que se crean, modifican y cambian de forma selectiva ideas “neovas”, y en el que se desarrollan, modifican y cambian los discursos especializados. Este contexto crea el “campo intelectual” del sistema educativo. (BERNSTEIN, 1997, p. 196, grifo do autor)

²² “condição de produção, reprodução e transformação da cultura”

²³ “constituição do discurso pedagógico específico”

Já o contexto secundário:

[...] com sus distintos niveles, agencias, posiciones y prácticas, se refiere a la reproducción selectiva del discurso educativo. Distinguiremos cuatro niveles: terciario, secundario, primario y preescolar. Dentro de cada nivel puede darse cierto grado de especialización de agencias. Denominaremos a estos niveles y sus interrelaciones, junto com cualquier especialización de agencia dentro de um mesmo nivel, *contexto secundario* de la producción del discurso pedagógico. Este contexto estructura el *campo de reproducción*. Podemos plantear aqui cuestiones referentes a los principios de clasificación y enmarcamiento que regulan las relaciones entre y dentro de los niveles, así como la circulación y localización de los códigos y sus modalidades. (BERNSTEIN, 1997, p. 196-197, grifo do autor).

A partir desses dois contextos distingue-se o (s) campo (s) recontextualizador (es):

[...] que estructuran um campo o subconjunto de campos, cuyas posiciones, agentes y prácticas están relacionadas con los movimientos de texto/prácticas desde el contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva [...] sua función [...] consiste en regular la circulación de textos entre los contextos primario e secundario. (BERNSTEIN, 1997, p. 197)

Há uma realocação do discurso pedagógico produzido entre o contexto primário e secundário, produzindo outra abordagem discursiva, o que Bernstein chama de campo recontextualizador, ou recontextualização do discurso pedagógico.

O autor diferencia ainda, dentro do campo recontextualizador, o *campo recontextualizador pedagógico oficial* e o *campo recontextualizador pedagógico*.

O primeiro abarcaria departamentos especializados e agências subalternas do Estado e das administrações educativas locais, com seus sistemas de inspeção, há um controle do Estado, portanto.

O segundo abarcaria a universidades, centros universitários de educação e fundações privadas, além de incluir as publicações especializadas sobre educação (semanários, revistas, editoriais), além de abarcar também a campos não especializados no discurso e práticas educativas, mas capazes de exercerem influência, tanto no Estado como em seus organismos, agentes e práticas no âmbito da educação.

Bernstein propõe, portanto que os discursos pedagógicos, aqui entendidos em um sentido amplo, ou seja, desde as propostas educacionais em nível de políticas públicas do Estado, até as práticas educacionais nas salas de aula, sofrem constantes influências do campo recontextualizador.

Temos uma pista para analisar um fenômeno que ocorre há pelo menos duas décadas e que se insere nesse contexto de reformas educacionais por que passa o Brasil e o mundo, onde países diferentes em termos culturais e econômicos, com realidades educacionais tão distintas, passaram a vivenciar reformas educacionais tão parecidas, do ponto de vista de seus conteúdos pedagógicos.

Segundo Alice Casimiro Lopes:

Ao circularem no corpo social da educação, os textos, oficiais e não oficiais são fragmentados, alguns fragmentados são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas de poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino. (LOPES, 2004, p. 111)

Podemos entender uma das centralidades das reformas educacionais, o currículo (mudanças curriculares, propostas de novos currículos), a partir da recontextualização do discurso pedagógico.

O “texto oficial” produzido nas agências de fomento internacionais (BID, Banco Mundial, FMI, UNESCO) sobre as necessidades da educação, frente a uma nova realidade mundial, tende a ser recontextualizado, adaptando-se à realidade cultural, educacional e até política, dos países a que foram destinados.

Assim por exemplo, o conceito de *aprender a aprender* recontextualizado, passa a ganhar contornos diferentes (dependendo das relações de poder, culturais e políticas da realidade a que esteja inserido), mas mantêm a essência da intencionalidade de quem o produziu, ou seja, de formatar um indivíduo (primeiro aluno, depois trabalhador) que se adapte a uma nova forma de produzir do sistema do capital.

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação (...) orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas (...) políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros

países (...) são múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (LOPES, 2005, p. 53).

É nesse universo conceitual que devemos estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998 e vigentes até hoje no Brasil.

Esse documento oficial²⁴ foi fruto das relações entre as políticas públicas dos Estados Nacionais (relações internacionais) e os produtos das discussões nas universidades e todo o ambiente que envolve a pesquisa em educação (congressos, simpósios especializados, encontros nacionais). Representam a expressão de relações entre os dois campos salientados por Bernstein, o campo recontextualizador oficial e o pedagógico, e têm uma especificidade da sua gênese.

Os PCNs foram produzidos a partir de uma metodologia muito particular, equipes disciplinares montadas, muitas vezes para produzirem propostas para um nível de ensino²⁵, e que para um outro nível de ensino (mas da mesma ciência de referência), fora montada uma outra equipe.

Além disso, a ausência total de professores e professoras do ensino básico e de entidades representativas que discutem a educação (sindicatos, associações de docentes, entidades representativas da sociedade) não permitiu uma pluralidade de opiniões no documento final.

Temos um exemplo no Estado de São Paulo de uma metodologia distinta da utilizada com os PCNs. Metodologia que chamarei de plural e de ampla participação de agentes diretamente ligados à educação, na discussão e construção de uma proposta pedagógica.

No processo de redemocratização do país (início dos anos de 1980) a CENP/SEE-SP (o Estado) convocou professores (um por disciplina e diretoria de ensino), diretores de escolas, dirigentes de ensino (à época ainda chamados “delegados de ensino”) funcionários, entidades ligadas ou interessadas no debate educacional (AGB, OAB, ABI), sindicatos (APEOESP, ANDES), universidades (USP, PUC-SP,

²⁴ O termo oficial refere-se ao fato do Estado brasileiro tê-lo feito, ou melhor o Estado brasileiro, durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ter envolvido especialistas em educação e das diversas áreas do conhecimento, para produzirem os vários PCNs (por níveis de ensino: o ensino fundamental I, ensino fundamental II e o ensino médio. Considero como “currículo oficial do Brasil”.

²⁵ Tomemos por exemplo os PCNs de Geografia, foram montadas pelo MEC três equipes distintas de profissionais de Geografia de universidades do país. Uma equipe preparou os PCNs do ensino fundamental I, outra equipe preparou do ensino fundamental II e uma terceira equipe preparou os PCNs para o ensino médio. Em que pese fossem níveis de ensino distintos, a ciência de referência era a mesma, mas as equipes praticamente não trocaram informações durante a execução do trabalho.

UNICAMP) para uma série de discussões e GTs (grupos de trabalho) com a finalidade de debaterem e proporem um novo currículo para o ensino do Estado de São Paulo que representasse o novo contexto social, político e educacional por que passava o país.²⁶ Os “livros vermelhos” como eram conhecidos (porque suas capas eram dessa cor) chegaram às escolas com a marca da discussão plural. Segundo Spósito (1999) esse método explicaria porque tal proposta consolidou-se na rede pública estadual de São Paulo mesmo não tendo se tornado hegemônica.

Ao contrário, os PCNs foram de certa forma (nessa perspectiva democrática), uma imposição política do Estado brasileiro.

Segundo Lopes (2002) “a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo, da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar”.

Nesse sentido, processos recontextualizadores ocorreram da intencionalidade do Estado brasileiro ao propor os PCNs, da participação de alguns especialistas e professores universitários que construíram os parâmetros, a partir das suas concepções de educação e da sua ciência de referência. Assim também dos professores do ensino básico que receberam os documentos e (os que tiveram curiosidade em lê-los) puderam recontextualizá-los, afirmando ou negando relações de poder ou simbólicas (Bersntein, 1997), reafirmando conceitos das suas disciplinas de referência, negando ou afirmando conceitos e categorias de análise, entre outros tantos movimentos, que potencialmente chegaram às suas salas de aula.

Todo esse processo recontextualizador produziu o que se chama de “discurso pedagógico” (Lopes, 2002), ele (o discurso pedagógico) se configura nesse amálgama de discursos recontextualizados, podendo produzir situações como, por exemplo, a relativização de alguns discursos, sobretudo os mais críticos. Em outras palavras, a recontextualização expressa relações de poder em termos discursivos.

Segundo Lopes:

A constituição do discurso pedagógico, a partir dessa recontextualização do discurso instrucional [das competências], acontece sempre que há transferências de textos de um contexto a outro. As propostas curriculares oficiais, e mesmo o currículo em ação nas escolas (campos de reprodução e de resistência) são sempre constituídos por processos de recontextualização. Nessa recontextualização inicialmente há uma decontextualização, pois alguns textos são

²⁶ Sobre essa questão ver SOARES, Marcos de Oliveira, 2004.

selecionados em detrimento de outros, bom como são traduzidos de um contexto de questões e de relações sociais distintas para outro. Essa descontextualização muda a posição do texto em relação a outros textos, práticas e situações. Simultaneamente há um reposicionamento e uma refocalização. Nesse processo, o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. Dessa forma o campo recontextualizador pedagógico oficial, constituído basicamente pelo Estado nacional sob a influência de todos demais campos (internacional, acadêmico, cultural, de produção), produz o discurso pedagógico oficial. (LOPES, 2001, p. 2, grifo meu)

Na dissertação que fiz ao mestrado (SOARES, 2004), parti de uma premissa: que os PCNs teriam mudado alguns conceitos de análise das disciplinas, em particular como objeto de estudo, da Geografia.

Naquele momento parti da seguinte hipótese, os PCNs modificaram conceitualmente a geografia nos livros didáticos. Fiz a pesquisa a partir do conceito *espaço geográfico*.

Para minha surpresa, após comparações de livros didáticos de mesmos autores entre livros publicados antes e depois dos PCNs (1998), *nenhuma* mudança conceitual foi verificada. Ocorreram apenas três *complementos conceituais*, que chamei de atualizações e, como disse anteriormente, serviram mais a adequações que os PCNs solicitavam.

À época ficaram algumas dúvidas, haja vista que as chancelas nas capas dos livros didáticos “[livro] de acordo com os PCNs” eram uma pista de que algumas mudanças haviam sido processadas.

O princípio recontextualizador explica essa situação. Na verdade a proposta dos PCNs assenta-se, não em possíveis mudanças epistemológicas das ciências e de seus conceitos fundantes (em que pese como veremos mais adiante, quando tratar especificamente da geografia a discussão dessa especificidade “geográfica” está colocada sim), mas nas propostas ligadas às mudanças de atitudes e as comportamentais.

A proposta estava (e ainda está) vinculada à chamada pedagogia das competências, onde o *como* aprender era (é) mais importante do que o *quê* aprender (do conceito *aprender a aprender* tratado na primeira seção). Tudo isso com vistas à possibilidade de inserção no mundo do trabalho de “novos trabalhadores” aptos a se

inserir em uma lógica produtiva, associando a “aprendizagem situada, a aprendizagem contextual e o atendimento às demandas da nova economia” (LOPES, 2002, p. 391)

Na verdade os PCNs apresentam-se em forma hierarquizada, em primeiro lugar a apresentação e definição das questões “comportamentais”, onde as competências (e as habilidades cognitivas e comportamentais) ganham muita expressão e a seguir um “rol” de conteúdos das disciplinas de referência.

O documento foi “confeccionado” a partir de concepções oriundas de propostas internacionais para a educação e, recontextualizado na relação entre os campos de recontextualização oficial e pedagógico, passou a expressar mais o *aprender a aprender*.

Se nas disciplinas de referência, e no caso dessa pesquisa, a Geografia, procederam-se ou não mudanças conceituais (a partir das equipes que produziram o documento), esse foi outro aspecto da discussão²⁷.

E como parte integrante dessa proposta curricular recontextualizada, os PCNs trouxeram à tona também, o conceito da *competência*.

3.2 O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Os PCNs não as criaram, as competências já eram defendidas nos modelos de educação na década de 1960, sobretudo nos Estados Unidos. Como conceito, segundo Bernstein (2003), esteve (está) presente também na psicologia de Jean Piaget (1896-1980), na linguística de Noam Chomsky (1928) e na antropologia social de Claude Lévi-Strauss (1908-2009).

Tal conceito “refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo (BERNSTEIN, 2003, p.77).

Interessante que para esse autor a competência tem um caráter intra-subjetivo, em um processo de formação sócio histórico do (s) indivíduo (s), podendo ser entendida como um procedimento social.

Como disse na primeira seção o ser humano é *nada*, na perspectiva social. Ele se humaniza na relação com o outro, ou melhor, nas relações sociais (que contemplam uma série de outras relações, entre elas a de produção). Algo que seja intra-subjetivo pode

²⁷ Verificarei mais adiante a respeito do debate específico sobre a Geografia que os PCNs reafirmam algumas categorias de análise importantes para a ciência, como “espaço”, “território”, “paisagem” e “lugar”. A discussão específica sobre a ciência “Geografia”, refere-se ao tipo de abordagem metodológica e científica que os PCNs privilegiaram acerca delas.

transparecer, na perspectiva analítica de uma pesquisa como a que apresento um determinismo social, coisa que não defendo. Aliás, a análise social de que parte essa pesquisa, ao contrário, defende que as construções (sejam elas dos sujeitos em coletividade, das ações dessas pessoas, na escola ou no trabalho) são fruto das próprias relações sociais, são históricas, portanto.

Bernstein (2003) trata dessa questão, mas como seu foco de investigação não é o caráter da gênese da competência, fala de uma base “biológica” que sustentaria sua definição, suaviza inclusive, chamando-a de um “biologismo progressivista”

O objeto dessa pesquisa também não está na concepção da gênese do conceito de competência, mas na investigação de qual caráter ela assume nas reformas educacionais que tiveram nos currículos uma centralidade.

Portanto, há que se fazer uma análise sobre qual o conteúdo ganhou o conceito competência, na conjuntura das reformas educacionais por que tem passado os países no mundo todo. Para Bernstein:

As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam. Esses procedimentos não foram legados por qualquer cultura e, nesse sentido, não pertencem a nenhuma especificamente. (BERNSTEIN, 2003, p.77)

Se a competência tem esse caráter intrínseco às ações dos indivíduos, seja dentro ou fora de relações de poder, a análise, nessa pesquisa, precisa responder por que nas reformas educacionais, o conceito ganha um caráter eminentemente ideologizado e de certa “totalidade social”, ou seja, uma normatização de ações via currículos escolares de qual ou quais formações cognitivas, atitudinais, comportamentais e até morais os indivíduos devem se apropriar.

Para Bernstein, a competência tem uma lógica social que revela:

1. anúncio de uma democracia universal de aquisição, todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum, não existem déficits;
2. que o sujeito é ativo e criativo na construção de um mundo válido de significados e práticas;
3. ênfase no

sujeito capaz de se auto-regular, o que é um desenvolvimento positivo, a instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse; 4. visão crítica, cética, das relações hierárquicas; 5. mudança da perspectiva temporal para o tempo presente. (BERNSTEIN, 2003, p. 78-79).

Se colocarmos na análise da concepção do que é a competência, o caráter de controle simbólico e de poder passaremos a entender porque os PCNs são tão marcados por ela. Principalmente porque parte da elaboração sobre competência não foi oriunda do discurso educacional ou para ele formulado.

Para Bernstein o conceito de competência recontextualizado (trazidos dos discursos e textos das outras áreas do conhecimento para a educação) criou uma “prática pedagógica específica” (Bernstein, 2003), que transita entre construções, legitimações, formulações de processos pedagógicos, controle, custo e autonomia entre alunos e professores, nos processos pedagógicos. E traça três modos de modelos de competência.

No primeiro modo as relações “similares a” localizam-se dentro do indivíduo e referem-se aos procedimentos que todos os indivíduos têm em comum, o enfoque “desse modo era sobre o potencial intra-indivíduos, que poderia ser revelado por meio da prática e de contextos pedagógicos apropriados” (BERNSTEIN, 2003, p.88). A esse modo, Bernstein chamou de *competência liberal/progressista*, desenvolvido e patrocinado pela classe média em ascensão.

O segundo modo localiza relações “similares a” não dentro do indivíduo, mas “dentro de uma cultura local (de classe, étnica, regional), a referência é quanto à validade das competências comunicativas intrínsecas a uma cultura local, geralmente dominada [...] pressupõe uma oposição entre a prática pedagógica oficial predominante e as práticas e contextos pedagógicos locais” (BERNSTEIN, 2003, p. 88). A esse segundo modo Bernstein chamará de *competência populista*, visto que seus patrocinadores defendem que elas são dominadas por práticas pedagógicas locais, e que o campo pedagógico oficial (Estado) as reprime.

O terceiro modo provém do segundo, pelo fato de “localizar a competência dentro de um grupo ou classe dominada [...] enfoca oportunidades interclasses/grupos, materiais e simbólicas, para atenuar seu objetivo dominante, a prática e contextos pedagógicos criados por esse modo pressupõem um potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo” (BERNSTEIN, 2003, p. 89). A esse terceiro modo, Bernstein chamou de *competência radical*, dizendo ser mais comum encontrá-lo na

educação de adultos, segundo ele, um dos expoentes desse modo foi o educador brasileiro Paulo Freire.

Observa-se que, dentro desses modelos podemos destacar e encontrar a centralidade deles a partir de sua intencionalidade. Assim, a competência liberal/progressista vê no indivíduo o potencial de intervenção no real, a partir de práticas pedagógicas apropriadas, na competência populista o foco é no lugar ou local de realização das práticas pedagógicas, há uma ideia de resistência embutida nessa competência e, finalmente, a competência radical encontra nos processos coletivos das práticas pedagógicas, possibilidades emancipatórias para os que dela fazem parte.

Bernstein conclui:

Todos os modos de competência, apesar das oposições, têm em comum a preocupação com o desenvolvimento (liberal/progressista), o reconhecimento (populista) e a mudança (radical) da consciência. Os modos de competência são terapêuticos [...] (BERNSTEIN, 2003, p. 93)

Que elementos poderiam então explicar que, nas reformas educacionais com forte centralidade no currículo, as competências ganhassem diferentes atribuições?

Novamente Bernstein nos dá algumas pistas de como os modos de competência “ressignificadas” se tornaram posições dominantes no campo de recontextualização pedagógica.

No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o governo britânico não possuía o controle direto sobre os conteúdos pedagógicos, que estavam mais diretamente ligados ao campo de recontextualização pedagógica (universidades, professores) e que por isso mesmo contavam com maior autonomia frente ao campo de recontextualização oficial (Estado).

Com a reforma educacional que institucionaliza um novo modelo de escola conhecida como *comprehensive school*²⁸ que visou tornar as escolas mais abrangentes, mudando seus aspectos organizacionais e abolindo os processos seletivos de ingresso.

Esse último elemento modificou as relações do discurso e organização pedagógicos e curriculares nessas escolas, colocando o *desempenho* em sua estrutura (organizacional e discursiva) e, solicitando do aluno, aquilo que ele não possui ou uma

²⁸ A *comprehensive school* (escola compreensiva ou modelo compreensivo) foi o modelo de escola instituído na reforma de 1965 que segundo Goodson foi uma “conquista [...] procurou eliminar o separatismo existente na educação secundária [e] a eliminação do separatismo na forma de tipos diferentes de escola e construções” (GOODSON, 2002, p. 93-94).

“ausência”, enfatizando, portanto o que deve ser adquirido e selecionando as teorias sobre a aprendizagem.

Com essa mudança instituída, diminuindo a ênfase na classificação e na seleção, surge um vácuo (espaço) de apropriações pedagógicas não subordinado ao controle direto do Estado, que sofreu um forte movimento na direção da (s) competência (s) para ocupar esse vácuo.

Com isso, as posições de competência passam a dominar o cenário educacional, movimento que fez surgir e emergir “novas posições” de competência. Uma nova posição surgida nesse processo foi uma caracterização sobre a *capacitação*.

Segundo Bernstein, a competência passa de um caráter terapêutico para o de capacitação e, assim, “o modo liberal/progressista foi a base da capacitação cognitiva, o modo populista da capacitação cultural e o modo radical da capacitação política” (BERNSTEIN, 2003, p. 97).

Somado a isso, o envelhecimento da população europeia no pós-guerra (1939-1945) ocorreu uma expansão de faculdades e cursos de formação de professores e um aumento no número de profissionais da área, o que gerou um menor controle sobre esses cursos e profissionais²⁹.

Portanto, para Bernstein o que possibilitou a institucionalização do modelo de competência nas escolas britânicas (primárias e secundárias) foi o “enfraquecimento geral do sistema de classificação dentro de e entre os diferentes níveis, bem como por meio da introdução de novos agentes que gozavam de autonomia perante o campo de recontextualização pedagógica, além da comunicação ideológica entre aquele campo e o campo de recontextualização oficial” (BERNSTEIN, 2003, p. 98).

Caso não tenhamos uma leitura dialética desse processo educacional descrito, poderíamos pensar que, a “democratização” da escola (de uma escola seletiva para outra que aboliu os exames seletivos e se tornou, portanto, mais abrangente) e o aumento no número de professores no país, levaram ao controle maior do Estado sobre ela e a

²⁹ Segundo Lopes (2003) tratando das competências na formação de professores, o “currículo por competências das décadas de 1960 e 1970 guardava aproximações com tais modelos na medida em que: a) apresentava como estratégia metodológica a definição de um perfil profissional a ser formado, identificando nele as respectivas competências que os sujeitos deveriam demonstrar; b) definia esse perfil com base nos desempenhos (comportamentos) desejáveis nos professores para garantir a eficiência do processo de ensino-aprendizagem; c) estabelecia a eficiência do processo de ensino aprendizagem com base nas expectativas sociais, centradas no mercado de trabalho [...] os pressupostos definidos para a definição do perfil profissional acabaram por ‘fomentar o individualismo e a competência como condição básica para poder triunfar na escola e na sociedade’ [...] atingindo não somente um grande número de estudantes como profissionais de variadas áreas, especialmente professores.” (LOPES, 2003, p. 1161)

institucionalização de um modelo de competência, que centraria seu “lócus” no indivíduo, ou na cultura local, ou no processo político (coletivo), para outro calcado na concepção de capacitação (altamente empresarial).

A leitura dialética nos mostra que as relações sociais e construções históricas estão em constante mudança de posições, o campo de recontextualização oficial procurou se reposicionar para melhor controlar o sistema educacional.

Esse processo demonstrou uma combinação entre uma descentralização da gestão e uma centralização, sobretudo no financiamento o que modificou sobremaneira as práticas pedagógicas nas escolas, diminuindo a autonomia do campo recontextualizador pedagógico e, conseqüentemente, ampliando o domínio do campo recontextualizador oficial.

Este último iniciou a mudança para os modelos de desempenho (capacitação) e passou a controlar as práticas e as pesquisas pedagógicas.

3.3 O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Os PCNs publicados no Brasil, como disse anteriormente, contou com equipes diferentes que produziram as propostas para os diferentes níveis de ensino, o ensino fundamental I, o ensino fundamental II e o ensino médio.

Foram produzidos sob a base do campo de recontextualização pedagógico, com equipes de profissionais das universidades, pesquisadores que produzem conhecimento, escrevem artigos em periódicos e difundem suas ideias em simpósios, mesas redondas, encontros nacionais e internacionais de suas ciências de referência.

A proposta pronta e publicada, recontextualizou-se ao campo oficial, o Estado brasileiro (com seu governo de plantão) apresentou às comunidades escolares (professores, gestores educacionais, funcionários e alunos) sua proposta de currículo.

Estas, por sua vez interagiram com tal proposta, recontextualizando seu uso, ou seja, nem sempre a intencionalidade da proposta apresentada (nas relações de controle simbólico e poder) produziu sua consecução.

Mas esse processo descrito está na esfera da efetivação do PCN nas escolas, ou seja, se os professores leram os documentos, se utilizaram dele como instrumento de construção curricular, como as redes de ensino se manifestaram e se prepararam para adequarem (ou não) seus currículos à proposta, como a (s) aula (s) se modificaram ou se

adequaram às propostas apresentadas, como o material didático se (re) fez, à luz da nova proposta curricular.

Essa esfera de efetivação dessa proposta curricular, não faz parte do objeto dessa pesquisa, mas a proposta em si, ou o que chamo de intencionalidade do (s) proponente (s) dela, já sob a influência do efeito recontextualizador sim, já que se destacam ambos os campos, oficial e pedagógico na confecção do documento.

Os PCNs apresentam-se claramente divididos, do ponto de vista estrutural, em duas partes, que volto a dizer, são organizadas de forma hierarquizada valorativamente³⁰, ou seja, uma parte é mais hegemônica do que outra. As que definem competências e habilidades têm destaque estrutural no documento, na sequência as discussões das disciplinas de referência.

Não que essas não tenham protagonismo na proposta, e nem poderia ser de outra forma, visto a estrutura educacional e a organização disciplinar nas escolas.

Há nesse aspecto uma possibilidade de um currículo integrado, ou seja, um currículo que possa unir aspectos cognitivos/comportamentais e das habilidades (relacionados às competências) e dos conteúdos das disciplinas de referência. Segundo Lopes (2008) a opção dessa proposta integradora, foi dos temas *transversais*, para o ensino fundamental e das *competências*, para o ensino médio³¹.

Porém há uma caracterização, da qual concordo (LOPES, 2001, 2004, 2008, LOPES e DIAS, 2003, MACEDO, 2002), de que os PCNs têm seu foco numa proposta de currículo por competência (tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio), em que pese, como tratarei mais adiante, isso não signifique o fim das disciplinas ou da disciplinarização na proposta, ou mesmo que elas (as disciplinas de referência) perderam seu espaço de discussão epistemológica, pedagógica, didática e também curricular.

³⁰ Por hierarquização valorativa eu chamo o fato de a estrutura de todos os PCNs (para todas as disciplinas de referência) conterem uma primeira parte de caracterização da área e sua relação com os temas transversais, uma segunda parte ligada mais à disciplina de referência (com eixos de interpretação e uma relação de conteúdos da disciplina) e uma finalização com orientações metodológicas e didáticas. Além disso, o livro de introdução dos PCNs do ensino fundamental II (livro introdutório que dialoga, portanto com todas as disciplinas de referência) está dividido em cinco partes, com dados da educação no Brasil, à época de sua publicação, apresentação propriamente dita dos PCNs, sua relação com o projeto educativo da escola, uma discussão sobre a adolescência e outra sobre o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na educação. Se somada todas a produção nos dois livros (introdução e em cada um das disciplinas de referência) verificaremos a maior quantidade de páginas destinadas não aos conteúdos das disciplinas, mas à discussão pedagógica e/ou outros temas mais distantes delas.

³¹ Importante dizer que, se a defesa da competência se apresenta de forma explícita nos PCNs do nível médio, no caso do fundamental, também estão presentes, mas de forma mais subliminar, como verificaremos mais ainda nessa seção.

O currículo por competência tem por base uma unidade lógica entre competência e desempenho, um “saber fazer” que se alicerça em resultados mensuráveis a partir de um modelo educacional de avaliações institucionais, tanto internas quanto externas. Segundo Lopes (2008) nessa modalidade de currículo, “a criança é entendida como um produto a ser moldado pelo currículo de maneira a garantir sua formação eficiente” (LOPES, 2008, p. 65).

A eficiência dos resultados tem nessa proposição uma centralidade importante, isso nos reporta novamente às teorias educacionais das décadas de 1960 nos EUA, onde ocorre uma forte ligação entre o currículo e a produção. Tudo isso para construir um indivíduo adequado, dedicado, adaptado e eficiente.

A propagandeada integração curricular dar-se-ia não pelas disciplinas, mas pelas próprias competências. Ou seja, as ações a serem tomadas pelos alunos a partir das competências, não partiriam de uma disciplina de referência em específico, mas justamente daquilo que todas as disciplinas juntas pudessem contribuir para aquele efeito, o efeito pretendido da referida competência. Isso sem interferir na estabilidade e historicidade que têm as disciplinas de referência.

Uma integração “interdisciplinar ou transdisciplinar” que pode em princípio ser vista como progressista, mas que se tomada sob o patamar das características das próprias competências (com novas posições recontextualizadas) que vinculam o “saber fazer” ao modelo produtivo vigente, submetem esse aprender à lógica do mercado.

Ou seja, aquilo que parece progressista na perspectiva do aprendizado mais amplo e global, inter-relacionado com aspectos contextuais da vida dos alunos (a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade), pode revelar uma relação pedagógica que, acima de tudo, atenda a uma demanda do mercado e da sociedade do capital.

Segundo Lopes:

Em direção oposta a outras propostas de currículo integrado, diretamente associadas a enfoques questionadores das teorias da eficiência social, como por exemplo as teorizações de Dewey ou da perspectiva crítica de currículo, a integração em pauta no currículo por competências não tem por objetivo o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes. Ao contrário, a integração contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. (LOPES, 2001, p. 6)

Assim, a perspectiva integradora do currículo por competência mostra-se com uma potencial produtora e reprodutora de novas formas de entendimento e inserção

(teórica) *no/sobre* o mundo, mas de caráter mais conservador (de conservação), por atender especificamente aos interesses do mercado e não, necessariamente, aos anseios que os alunos necessitariam na relação ensino-aprendizagem. Perdem, portanto, seu caráter crítico.

Tomemos como exemplo, os temas transversais dos PCNs para o ensino fundamental II, onde aparecem os seguintes temas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

São esses os temas que devem “conversar” com as disciplinas de referência, na perspectiva de uma educação cidadã, que atenda às necessidades de uma nova sociedade que se anuncia, “os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais podem orientar a educação escolar: a dignidade humana [...] a igualdade de direitos [...] a participação [...] a co-responsabilidade pela vida social” (PCN, Temas Transversais, 1998, p. 21).

E para a sua materialização definem que o projeto pedagógico deverá ou poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

1. posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
2. não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
3. **incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar.** (PCN Temas Transversais, 1998, p. 24 – grifo meu).

Portanto os temas transversais se inserem nas disciplinas de referência dando a elas uma tarefa e responsabilidade de expressar-se também nessa perspectiva, visto que, “têm natureza diferente das áreas convencionais” (PCN, temas transversais, 1998, p. 26), mas sem se confundirem com elas.

Nesse sentido caberia então aos professores reunir tais conteúdos em torno dos temas selecionados, de forma a dar uma unidade às áreas dos conhecimentos e, com isso possibilitar que:

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

(PCN Temas Transversais, 1998, p. 28)

Vemos que a proposta nessa perspectiva relaciona os elementos ligados à competência (procedimentos, normas, valores, atitudes) e os ligados às disciplinas de referência (conceitos) e solicita-se das disciplinas de referência um “parecer” uma explicação (uma resposta) à problemática apresentada a partir do tema transversal.

Ainda segundo o documento o “lidar” com temas sociais (característicos do temas transversais), exige dos professores um *preparo para questões inesperadas do cotidiano*, um elemento constituinte da lógica da competência, ou seja, solicita-se do professor uma “capacidade” de se fazer presente diante de uma situação diferenciada da que é, em geral, mais comum na relação ensino-aprendizagem, durante uma aula.

Se as competências e, no caso dos PCNs para o ensino fundamental os temas transversais, não se confundem com as disciplinas de referência, mas se relacionam com elas, é essa relação que materializa a abordagem interdisciplinar e/ou transdisciplinar.

Portanto a relação interdisciplinar e transdisciplinar realiza-se a partir das premissas das competências, que por sua vez inserem-se nessa conjuntura sócio/econômica contribuindo ao atendimento dos interesses de mercado.

Sobre essa questão diz Macedo:

Se uma competência é entendida como a capacidade de ação frente a uma situação específica e concreta, as competências fogem necessariamente ao limite das disciplinas, tanto científicas quanto escolares [...] Se existem competências genéricas, tais como gerir uma classe, e se essas competências são demonstradas por desempenhos, não há incompatibilidade entre um currículo por competências e um currículo disciplinar. (MACEDO, 2002, p.123)

Ocorre uma situação de ações relativizadas e, dialeticamente unificadas, as relações interdisciplinares e transdisciplinares se dão via competências, ou “competências transdisciplinares” (Macedo, 2002) essa relação não altera a ordem organizativa das disciplinas de referência que, por sua vez mantêm um papel de controle sobre o processo de aprendizagem, “por um simples quadro horário escolar, são definidos e os controlados conteúdos a serem ensinados, as atividades de professores e de alunos, bem como o espaço e o tempo dessas atividades” (LOPES, 2008, p. 82).

A atividade transdisciplinar e interdisciplinar organizada a partir das competências levam (potencialmente) a ações que reafirmariam os interesses do mercado e não necessariamente os interesses *do/no* processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o currículo integrado se expressa na medida em que as competências “cumpram o papel” de reafirmar a sociedade do capital (valores, estrutura, divisão de classe, divisão social do trabalho, relações de poder, “naturalização” das desigualdades sociais) através do caminho transdisciplinar e interdisciplinar, mas as disciplinas de referência continuam atuando com poder e, de certa forma, com algum controle na organização curricular, sobretudo nas escolas.

Os PCNs definem também a proposta de transversalidade a partir de quatro pontos:

1. os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;
2. a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;
3. a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe com o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos [...] permeia necessariamente toda a prática educativa;
4. a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. (PCN Temas Transversais, 1998, p. 29)

Verifica-se que o documento expressa duas posições centrais, os temas transversais ou a transversalidade do debate não se caracteriza como uma nova área, não se constituindo, se assim posso dizer, em novas disciplinas, mas, ao contrário deverá se integrar às já existentes, uma outra posição que, pela natureza de sua propositura levará (tendencialmente) a uma transformação pedagógica na perspectiva de unificar nas práticas pedagógicas ações unificadoras que não aconteceram (ou aconteciam), e a outra posição é de que se trata de uma forma de encarar o currículo que “veio para ficar”, ou seja, o trabalho “sistemático e contínuo”, portanto de longo prazo é que produzirá um tratamento mais aprofundado produzindo potencialmente bons resultados.

Coincidentemente, no momento que chego próximo da finalização dessa pesquisa, a secretaria estadual de educação de São Paulo (SEE/SP) e a Cooredenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/SP) discutem uma proposta de educação

integral para a rede pública estadual, através do documento “Escola Integral: escola de tempo integral/aluno em tempo integral”.

A justificativa dessa proposta, segundo o documento, além das bases legais (LDB 9394/96) contemplaria também um avanço no movimento de universalização do ensino fundamental, para a maior permanência dos alunos nas escolas públicas.

Ao utilizar desse exemplo conjuntural, a respeito de uma proposta pedagógica apresentada por uma rede de ensino público do Brasil, não faço disso, um método de investigação do tipo “estudo de caso”, apenas penso que, além da proposta apresentada pela SEE/SP “conversar” com minha pesquisa ela expressa, por sua grandeza³² um movimento significativo do ponto de vista da concepção curricular no Estado de São Paulo, o que poderá acarretar influências em outras redes de ensino público pelo país.

Basicamente, a proposta representará um maior tempo de permanência dos alunos nas escolas, com o advento de atividades complementares via oficinas.

Essas atividades extras terão como eixo norteador os temas transversais. Assim, para o ciclo II do ensino fundamental, os eixos pedagógicos serão:

1. atividades de linguagem e matemática;
 2. atividades artísticas, esportivas e motoras;
 3. ciência e tecnologia, sustentabilidade, prevenção, cidadania e protagonismo;
 4. trabalhabilidade/mundo do trabalho/consumo.
- (SEE/CENP/SP, EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p. 8)

Esses eixos pedagógicos organizam-se a partir de alguns “pilares”: as competências, os eixos de formação, as habilidades e as atitudes.

O quadro abaixo demonstra como se estruturam os pilares:

³² Essa proposta poderá atingir boa parte das 5.300 escolas na rede pública, mais de 4 milhões de alunos e por volta de 230 mil professores. Dados coletados em <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria>, acesso feito em 13/09/11, às 14h23.

Quadro 4 – Organização das competências na proposta da SEE/CENP-SP para a escola de tempo integral no Estado de São Paulo

PILARES	APRENDER A SER	APRENDER A CONVIVER	APRENDER A CONHECER	APRENDER A FAZER
Competências	Competências pessoais	Competências relacionais	Competências cognitivas	Competências produtivas
Eixos de formação	Formação para autonomia (estruturar habilidades para fazer escolhas)	Formação para o convívio (estruturar habilidades o convívio e o bom relacionamento)	Formação para os Estudos (estruturar habilidades do pensamento)	Formação para o trabalho (estruturar habilidades de gestão)
Habilidades	- motivação - autoconfiança - determinação - superação	- comunicação - elaboração - cuidado - compromisso com o coletivo - compromisso com o ambiente	- oralidade - leitura - resolução de problemas - autodidatismo	- trabalho em time - liderança - empreendedorismo
Atitudes	Autonomia	Protagonismo	Resolução de problemas	Empreendedorismo

Fonte: Curso de formação básica e continuada de professores, PCOP e supervisores de ensino – Programa ação Jovem –IAS – 2011 In, SEE/CENP/SP, EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p. 12.

O quadro demonstra de forma clara a forte vinculação que essa proposição tem com os PCNs, da organização dos “pilares” (numa referência explícita ao livro de Jacques Delors) e à lógica do *aprender a aprender* (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer).

Essa estrutura das competências com ênfase nos temas transversais se materializará, dentro dessa proposta em disciplinas dentro de uma grade curricular de atividades extras e oficinas levando aos alunos, uma maior permanência na escola.

O que chama atenção, nessa discussão entre currículo integrado, competências e as disciplinas de referência, é que justamente os temas transversais em não sendo “novas áreas” (PCN Temas Transversais, 1998, p. 28) ganham um tratamento de disciplinarização, o chamado currículo integrado se materializa nessa proposta em disciplinas (via oficinas e atividades complementares) cuja explicitação aparece na grade de divisão do tempo dessas atividades.

Mais uma vez a organização dos tempos e espaços escolares, se apresenta submetidos à organização disciplinar do currículo, o que demonstra a centralidade nesse

tipo lógica organizativa do currículo. São os “temas transversais que assumem nas escolas características de *quase-disciplinas*” (LOPES, 2008, p. 83 – grifo do autor).

Nessa proposta da SEE/CENP-SP os eixos de formação com suas respectivas competências transformam-se em disciplinas semanais (ainda que estejam organizadas em oficinas). Do eixo formação para o trabalho, por exemplo, (cuja competência é “aprender a fazer”), a proposta prevê três aulas ou atividades semanais (como hora/aula) na grade curricular dos alunos do último ano do ensino fundamental II, cuja explicitação do eixo é o seguinte, “Trabalhabilidade,/mundo do trabalho e consumo: educação para o trabalho, publicidade e vendas, redação oficial, educação econômica” (SEE/CENP/SP, EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p. 11).

Referências explícitas à relação das disciplinas de referência com os temas transversais e as competências e, no caso do último ano do ensino fundamental II ao tema “trabalhabilidade, mundo do trabalho e consumo” onde os pilares deixam claras, na perspectiva da abordagem analítica da minha pesquisa, as intencionalidades de formação de um aluno “apto” ao trabalho, mas que tenha a “docilidade” do trabalho coletivo (leia-se, esteja adaptado), a liderança do “saber fazer” e um empreendedorismo, que na tradução da lógica do sistema do capital, significa um adestramento às lógicas de mercado, uma espécie de “naturalização” das regras e do funcionamento do mercado sob o sistema do capital.

Essa forma de organizar o currículo, calcado na lógica do mercado, produz teorias que tentam demonstrar que essa relação ensino/mercado é a marca atual dos processos de aprendizagem. Faz com que surjam teorias “gerenciais” sobre o currículo. Assim Kessels diz:

O desenvolvimento de competências centrais é o objetivo crucial para tanto, requerendo que as empresas adquiram, criem, disseminem e apliquem o conhecimento para aperfeiçoar e inovar processos, produtos e serviços. Dada a importância vital dos processos de aprendizagem envolvidos, seria imprudente deixar o aprendizado necessário a oportunidades aleatórias [...] a tremenda importância do poder de aprendizagem instiga a demanda por um *currículo corporativo* [...] o currículo corporativo baseia-se no princípio central de que a aprendizagem é necessária para o desempenho de um trabalho com o conhecimento, o que por sua vez é uma poderosa maneira de aprender [...] a qualidade do currículo corporativo determina a produtividade de conhecimento de uma empresa e, por conseguinte, o seu sucesso em uma sociedade do conhecimento [...] mais do que nunca, espera-se que os empregados se responsabilizem por seu próprio progresso e desenvolvimento, o auto-marketing, feito pela própria pessoa, tornou-se

uma competência primordial. (KESSELS, 1997, p. 219-222 – grifo do autor)

Posições como essa desse professor de “educação corporativa” de uma universidade da Holanda são cada vez mais comuns e, infelizmente, muitas vezes aceitas nas escolas de ensino básico no Brasil, fazendo com que as escolas, sobretudo aquelas destinadas às camadas mais populares da população (invariavelmente as públicas), sirvam de formação de alunos aptos, adaptados e capazes de realizarem as tarefas ao novo paradigma produtivo imposto pelo sistema do capital. Aliando uma capacidade tratada, aprendida e apreendida no processo de aprendizagem escolar (o *aprender a aprender*) depositando inclusive o sucesso (ou insucesso) profissional futuro do aluno, um atributo seu, de sua responsabilidade, como se a lógica de mercado do sistema do capital nada tivesse a ver com a presença ou com a falta de postos de trabalho.

Há também, evidentemente, posições contrárias a essas, inclusive que associam as competências ao conceito de empregabilidade, ou seja, uma “capacidade ou possibilidade de saída do desemprego ou, formulada de maneira positiva, como a capacidade de obter um emprego” (HIRATA, 1997, p. 33).

Sobre o conceito de empregabilidade, Hirata diz o seguinte:

Há pelo menos duas razões teóricas para analisar de forma conjunta os conceitos de competência e de empregabilidade [...] em primeiro lugar eles têm em comum o seu uso patronal: “competência” foi usada inicialmente pelos responsáveis de recursos humanos das empresas de maneira alternativa a “qualificação” para designar um atributo individual [...] a noção de empregabilidade [...] é adotada hoje pelo patronato francês para designar características individuais de aptidão a ocupar um emprego, particularmente por aqueles “engajados em estratégias em relação à mão-de-obra” [...] em segundo lugar, no contexto francês, ambos os conceitos aparecem associados: nesse contexto, empregabilidade e competência podem ser considerados sinônimos. Ambos têm como referencial o indivíduo. Ambos permitem um balanço e uma avaliação de caráter individual e pode-se ver uma certa simetria com a relação feita frequentemente entre desemprego e dispositivos de formação. (HIRATA, 1997, p. 32 – grifo do autor).

Também fruto dos estudos dessa relação ensino/mercado, mas de forma crítica a como algumas teorias gerenciais e econômicas do sistema do capital, influenciaram a ainda influenciam as teorias educacionais, Hirata associa o conceito de competência (que já fora usado como qualificação) ao de empregabilidade. Esse termo reporta a um

processo, ou seja, o trabalhador terá seu emprego caso esteja apto, do ponto de vista de sua formação educacional³³.

Logo o desemprego não seria fruto das intempéries do mercado financeiro e da lógica produtiva do sistema do capital com suas contradições e crises cíclicas, mas da falta de empregabilidade (aptidão, preparo) do próprio trabalhador. Essas concepções jogam para o trabalhador o peso e responsabilidade de seu “sucesso” ou “fracasso” profissional.

A hierarquização do PCN, como disse anteriormente, tem a ver com a intencionalidade do campo recontextualizador oficial, que tende com essa proposta, imprimir essa “forma de ensinar”, a partir das competências, submetendo, através delas, a lógica de mercado e aliando esse ensinar na perspectiva do novo paradigma produtivo.

Para isso utiliza-se das disciplinas de referência e de sua discussão interna³⁴ que constituem um rol de conteúdos e que, pela proposta, devem relacioná-lo com uma forma de ensinar, a partir das próprias competências ou temas transversais.

Como vemos as formulações do currículo por competências e temas transversais, propostas apresentadas no início da década de 1990 no Brasil, continuam a se estabelecer nos sistemas de ensino pelo Brasil, penso que a proposta do governo da maior rede de ensino público desse país, seja um exemplo real disso.

Na perspectiva dessa caracterização do PCN, como um exemplo de currículo por competências e onde a relação com as disciplinas de referência se dão justamente por elas (as competências) nos deparamos com a Geografia.

Disciplina científica, acadêmica e que se desenvolve no campo escolar de forma própria, diferenciando-se das outras duas, mas relacionando-se a elas também.

No PCN a Geografia é analisada do ponto de vista de seu desenvolvimento histórico, da história do pensamento geográfico para depois ter um tratamento de seu conteúdo, ou das proposições de conteúdo para o ensino fundamental.

Essas duas esferas do documento “conversam pouco” durante toda a sua elaboração.

Isso porque o PCN como currículo oficial do Estado, tem o centro de sua intencionalidade normatizar as formas de proceder das várias disciplinas escolares, em

³³ Formação para o trabalho: “liderança, trabalho em time, ser um empreendedor”. Para associarmos essa concepção à proposta feita pela SEE/CENP-SP.

³⁴ Na sequência verificarei o debate acerca da Geografia, na perspectiva de seu histórico de constituição e debates internos e qual a proposição de Geografia trazem os PCNs dessa área de conhecimento.

competências. A relação dessa normatização com os conteúdos dessas mesmas disciplinas é uma consequência secundária.

Porém não se pode tratar dessa relação sem seus elementos constituintes. Assim, defendo que o PCN de Geografia também instituem competências que, por sua vez, vão conversar com a nova lógica produtiva (novo paradigma produtivo) mas que também vinculam seu entendimento do que seja a ciência Geografia (seu método de leitura da realidade) nessa lógica.

Assim, e veremos isso na próxima seção, o PCN critica de forma explícita o marxismo, defendendo uma abordagem metodológica pelo viés da *fenomenologia*, esse é o ponto de contato entre um novo paradigma produtivo, o currículo por competências e o PCN de Geografia.

IV

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A GEOGRAFIA

Dentro das propostas de mudanças educacionais pelo mundo conforme abordada nessa pesquisa (seção 1) um dos aspectos mais destacados como centralidade delas, foi a do currículo.

Assim também, como se verificou na seção anterior, uma das características da proposta e execução dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, foi a falta de maior diálogo ou um diálogo mais abrangente, entre todos os agentes interessados numa proposição curricular, ainda mais de abrangência nacional como essa.

Praticamente o “diálogo” ficou circunscrito a um pequeno grupo (comparativamente ao conjunto de educadores e demais interessados no tema, espalhados por um país de dimensões continentais como o nosso) de intelectuais ligados às universidades e, mesmo dentro desse universo (de professores universitários) nem todos foram convidados a darem suas contribuições, quando não, algumas das contribuições apresentadas, não foram consideradas.

Portanto não foram convidadas sequer instituições de ensino, mas indivíduos dessas instituições, essa foi uma das marcas da construção dessa proposta curricular.

4.1 ANTECEDENTES DOS PCNS

Em 1995, o MEC em parceria com a UNESCO e a Fundação Carlos Chagas (FCC) produziram um documento de estudo das propostas curriculares que existiam naquele momento nos estados brasileiros e em alguns municípios, chamado “Propostas curriculares oficiais”. Além de estados, alguns municípios, que se destacavam pela proposição de propostas curriculares de “abrangência” (do ponto de vista do debate pedagógico) também foram analisados. Foi o caso de Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

O documento é constituído de duas partes, na primeira há uma avaliação geral e, por vezes, mais específica de algumas propostas curriculares que serão objeto de análise dele (propostas curriculares em vigências em 21 Estados e o Distrito Federal nos últimos 10 anos), além de algumas considerações sobre quais os melhores caminhos para a constituição de um currículo nacional.

Na segunda parte, são feitas as análises (quase pareceres) sobre as propostas de currículo por áreas ou disciplinas de referência. No caso da Geografia a análise foi feita pelo geógrafo Antonio Carlos Robert Moraes que analisou as propostas curriculares, então em prática, nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

Pela proposição desse documento que subsidiou os estudos curriculares dentro das propostas de mudanças das reformas educacionais no Brasil no início dos anos de 1990, e pelos seus proponentes, o Ministério da Educação (o principal agente administrativo no país), da UNESCO (agência diretamente envolvida nas mudanças educacionais em curso) e da FCC (fundação que teve um papel importante nesse processo), podemos caracterizar que esse documento, antecedeu a proposta de PCNs apresentadas três anos mais tarde.

Farei uma análise de ambas as partes do documento, sua introdução e a parte reservada à Geografia.

APRECIÇÃO GERAL DO DOCUMENTO MEC/UNESCO/FCC

A primeira constatação do documento é que, praticamente todas as propostas curriculares vigentes no país, estão estruturadas de forma disciplinar, ou seja, os componentes das disciplinas escolares de referência. Mesmo as propostas que fazem referência à contextualização no ensino não fazem de tal forma a apresentar mecanismos pedagógicos para que isso (contextualização) venha a acontecer.

Dentro dessa lógica, de maneira geral as propostas curriculares são apresentadas da seguinte forma: objetivos, conteúdos e a metodologia empregada (BRASIL, 1995, p. 3).

A seguir o documento faz um balanço político entre as propostas curriculares oficiais de estados e municípios que estão via de regra, submetidas a uma lógica do calendário eleitoral. Ou seja, muitas vezes o debate acerca do currículo a ser usado no estado ou município, consome boa parte (ou todo ele) do mandato executivo. E nem sempre o governo que se sucede, caso não seja de afinidade do anterior, segue a política curricular aprovada.

Diz o documento:

É porém freqüente que o grupo que assume o poder, por falta de identificação com o trabalho realizado na gestão anterior, ou levado sobretudo pela motivação de deixar a marca própria que o diferencie dos anteriores, não faça empenho maior em implementar na rede as orientações preconizadas nos textos oficiais elaborados por outros. (BRASIL, 1995, p. 3)

Esse é um exemplo de como o discurso recontextualizado pode ser utilizado, justamente para não desvelar os reais interesses que o governo federal, recém eleito tinha. Como disse, a marca dos PCNs foi o pouco diálogo, no entanto, o documento o tempo todo diz o contrário.

Assim como atestam as seguintes afirmações:

De modo geral, portanto é possível afirmar que o debate sobre currículo, ainda que tenha implicações que afetem a sociedade como um todo, não tem extrapolado as instâncias de profissionais diretamente envolvidos com o ensino, faltando muito para incorporar a opinião de diferentes segmentos sociais [...] a prática de consulta ampla aos docentes sequer chegou a generalizar-se nas próprias Secretarias de Educação do país sendo que em vários estados a elaboração dos currículos ainda se mantém no âmbito restrito das equipes centrais [...] (BRASIL, 1995, p. 4)

Trata-se do conhecido discurso de mudança, para “ficar tudo como está” ou, pior, para modificar a *forma* e o *conteúdo* da proposta curricular, unificando em uma proposta nacional, a fim de atender os interesses da economia de mercado do sistema do capital.

Assim também com relação à participação de “consultores” ou especialistas na área de currículo, além dos especialistas nas áreas das disciplinas de referência, ligados às universidades, o documento destaca a necessidade de participação desse setor na elaboração da proposta curricular:

Quanto ao processo de elaboração propriamente dito, é de se notar a colaboração, bastante generalizada nos estados, de consultores das universidades, que costumam trabalhar em estreita colaboração com os técnicos locais. Por essa razão, não se pode deixar de atribuir a esses parceiros privilegiados, representantes do mundo da produção acadêmica, certos avanços no que se refere à fundamentação teórica da formulação geral ou das áreas, como tampouco se pode isentá-los de responsabilidade às inúmeras influências constatadas. (BRASIL, 1995, p. 5)

Está evidente o destaque dado à participação de consultores, não que eu ache essa participação um erro, ao contrário, em geral são profissionais com muita produção sobre o assunto, o que lhes dá legitimidade em contribuir de forma bastante efetiva ao debate. Porém a priorização ou mesmo a singularização na participação desse segmento da educação, deixando de fora tantos outros profissionais da educação, não permitiu o caráter plural na confecção de uma proposta curricular.

Nesse caso, resgato o conceito de *comunidade epistêmica* reafirmando o que diz Lopes (2006) quando caracteriza que ela está associada à concepção de política como produção para além do Estado, sem, no entanto, desconsiderar o Estado como atuante nesse processo.

A participação da comunidade epistêmica e, nesse caso, as comunidades acadêmicas, universidades, professores do ensino básico, não só produziria potencialmente uma melhor proposta curricular, como aumentaria sua legitimidade.

A marca da proposição do PCN foi a participação, praticamente única, de especialistas ligados às universidades.

O documento faz ainda, outras duas discussões que considero de relevância nessa relação recontextualizadora que constrói, entre um “discurso crítico” das proposições curriculares em estados e municípios existentes no país àquele momento, e os PCNs que viriam a ser lançados pouco depois.

A primeira tem a ver com concepções da aprendizagem, quando critica as generalizações ligadas, sobretudo, às relações apresentadas em muitas propostas curriculares nas abordagens construtivistas (em geral numa perspectiva sócio-interacionista).

As críticas partem do que ele (o documento) chama de “interpretações simplistas das teorias de desenvolvimento infantil pretensamente associadas à valorização da cultura do aluno” (BRASIL, 1995, p. 7), visto que estariam ou demasiadamente vinculadas, ora à importância atribuída aos conteúdos curriculares, ora às contribuições das diferentes áreas e disciplinas que constituem os componentes curriculares.

Afirma o documento:

No primeiro caso, convivem com uma concepção de aprendizagem enquanto construção do conhecimento a partir de relações humanas diferenciadas na realidade social e com postulados orientados por princípios e valores que ganharam a cientificidade e a universalidade do

saber [...] No segundo caso o estímulo ao posicionamento crítico do educando perante o conhecimento através de uma orientação para estudos de caráter histórico-social das disciplinas, conduz a uma total relativização do saber. (BRASIL, 1995, p.8)

As críticas apresentadas dizem respeito às formulações pedagógicas das propostas curriculares nos estados e municípios, demasiadamente postuladas em conteúdos e nas disciplinas escolares, que poderiam levar a cientificidade aos extremos ou à vulgarização do conhecimento através de sua relativização.

O documento afirma ainda que tais formatos não permitiriam que as propostas curriculares “conversassem” com o cotidiano dos alunos, ou seja, tais conteúdos “formais e distantes da realidade do aluno” não contribuiriam para uma formação crítica, pois, na forma como estariam organizados eles “alienam e contribuem para a confirmá-los numa posição passiva, receptiva e heterônoma, de não sujeitos, no concerto das relações sociais” (BRASIL, 1995, p. 9).

Há, pois, uma crítica explícita ao currículo por disciplinas ou organização por conteúdos curriculares.

A segunda discussão tem a ver com essa crítica à disciplinarização que dominaria as propostas curriculares no Brasil, justamente a respeito da interdisciplinaridade, ou da possibilidade dela.

O documento cita situações em que algumas propostas curriculares falam em interdisciplinaridade, mas em nenhum momento dizem por quais caminhos seguir para atingi-la, ou mesmo com se daria sua efetivação prática.

A crítica também prossegue com relação a como os currículos dos estados e municípios, entenderiam ser a interdisciplinaridade, ou seja, haveria um caráter “polissêmico” de definição do que viria a ser um trabalho interdisciplinar.

Se o documento não é explícito na sua posição de apoio ao trabalho interdisciplinar, na contradição, pelas críticas de como essas proposições se apresentam nas várias propostas analisadas e pela crítica a excessiva disciplinarização do currículo, ou do seu caráter excessivamente conteudista, ele afirma ser necessária a interdisciplinaridade para:

Superar a “dicotomia entre atender preferencialmente o desenvolvimento integral do educando e formar para a cidadania, assegurando-lhe o domínio dos instrumentos que o capacitem a compreender a base relacional do conhecimento e o processo de produção de significados, bem como a utilização desses conhecimentos

na transformação e construção de novas relações sociais. (BRASIL, 1995, p. 11)

Pode-se dizer baseado em uma leitura dialética e utilizando-se do instrumental da recontextualização pedagógica que esse documento critica um currículo que seja baseado nas disciplinas e conteúdos curriculares (com um rol de temas) e que não tenha no trabalho interdisciplinar sua centralidade, mas que constitui-se num antecedente do PCN que também está organizado de forma disciplinar e pouco trata da interdisciplinaridade.

A AVALIAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA NO DOCUMENTO DO MEC/UNESCO/FCC

A segunda parte do documento é composta pelas avaliações das diversas propostas curriculares pelos estados e municípios, por disciplinas de referência.

No caso da Geografia, como disse anteriormente, foram analisadas as propostas curriculares em vigência nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio Grande do Norte, todas elas analisadas pelo geógrafo da USP, Antonio Carlos Robert Moraes.

Em seu texto, ele caracteriza as propostas curriculares a partir da conjuntura em que foram produzidas, qual seja, a de redemocratização do Estado brasileiro. Nesse aspecto destaca o que chama de “dirigismo ideológico” das propostas, vinculado a posturas tradicionais e algumas incoerências epistemológicas.

Penso que, na análise imprimida pelo geógrafo suas concepções teóricas, metodológicas e ideológicas dirigem seu olhar. O próprio autor deixa isso claro, descartando qualquer postura “neutra” de análise, quando diz que “o que se apresenta aqui é uma contribuição para um debate necessário, apoiada em valores e juízos assumidos pelo consultor” (BRASIL, 1995, p. 115).

Por dirigismo ideológico, ele entende uma postura pedagógica pouco democrática onde o protagonismo dos alunos seria substituído por juízos valorativos (expressos na proposta curricular), que restringiria um instrumental teórico que pudesse desenvolver o livre arbítrio dos educandos. Mas incorre em algumas afirmações pouco claras, como quando analisando o currículo do Estado de São Paulo de 1988 (feita pela CENP/SEE-SP), afirma que o “currículo oficial de geografia adotado para o primeiro

grau no Estado de São Paulo visa sedimentar no aluno uma dada visão de mundo, tida como verdadeira” (BRASIL, 1995, p. 124).

Essa afirmação tem muito de ideologismo uma vez que a concepção de uma proposta curricular parte de pré-supostos de quem o produz, pois a rigor toda proposta pedagógica defende uma visão de mundo que, por suposto, seja “verdadeira”. Mais uma vez quero fazer referência a essa proposta da CENP pelo seu aspecto metodológico onde muito sujeitos envolvidos na discussão e elaboração de uma proposta curricular foram ouvidos e protagonizaram suas posições. Claro que somente esse elemento não exime de possíveis críticas em todos os aspectos com relação ao seu produto final. Porém a forma como foi gestada essa proposta, diz muito sobre seu resultado.

Uma segunda observação feita no texto, diz respeito ao desenvolvimento da Geografia como um “campo disciplinar”, com projeções acadêmicas e profissionais e as relações de influências múltiplas da chamada Geografia acadêmica e a Geografia da sala de aula.

Desse campo disciplinar haveria um consenso (entre os geógrafos) de que o estudo do *espaço* seria um tema central, porém o passo seguinte, ou seja, a caracterização do que seria esse conceito (*espaço*) refletiria a fragmentação das correntes metodológicas, sobretudo do neopositivismo, do marxismo e da fenomenologia.

Aponta um debate antigo no interior do pensamento geográfico nessa relação do conceito *espaço* com outros nexos de estudo da geografia. Identifica em praticamente todas as propostas curriculares analisadas, uma relação entre *homem/natureza* através da relação mais difundida sociedade e natureza. Em outras palavras, segundo o autor, os currículos de geografia privilegiaram uma leitura de ciência cujo arcabouço teórico se situaria nessa relação (sociedade e natureza) e não a relação *sociedade e espaço* onde o objeto geográfico ficaria circunscrito à esfera de fenômenos sociais, onde “a geografia estudaria uma classe específica de processos sociais, aqueles pelos quais a sociedade produz o seu espaço (valorização do espaço seria a definição categorial mais ampla para apreendê-los)” (BRASIL, 1995, p. 119).

Por fim, critica uma abordagem excessivamente “econômica” na apropriação humana na superfície terrestre, dizendo que os fenômenos sociais e culturais, são orientações que deveriam ser levados em consideração, para a análise da apropriação do espaço.

Faz ainda, de forma explícita, a defesa da abordagem metodológica da fenomenologia que estaria negligenciada ou esquecida:

É interessante assinalar que apesar de todos os textos realçarem a importância da experiência cotidiana e do espaço de vivência no processo educativo, nenhum faz alusão à orientação metodológica que mais diretamente trabalha tal concepção na geografia. A fenomenologia e a chamada “geografia humanística” estão completamente ausentes das propostas curriculares analisadas. Isto contraria certa tendência mundial de tratar a questão do ensino fundamental de geografia dentro de bases fenomenológicas realçando os temas da consciência e representação do espaço como experiência vivida. (BRASIL, 1995, p. 121 – grifo do autor)

É explícita a filiação teórico-metodológica do consultor desse documento ao proceder a uma crítica às propostas que seriam “francamente tendenciosas” e que, por isso mesmo, tirariam dos alunos uma possibilidade de construção de um conhecimento e de sua cidadania plena.

Ao mesmo tempo, questiona a falta de abordagens mais subjetivistas *da/na* geografia nas propostas analisadas, considerando como tradicionais a maioria delas.

Mas como não há neutralidade no discurso, o autor faz uma crítica explícita às abordagens marxistas em geografia ou a que se utiliza em grande medida de seu arcabouço teórico e “reclama” a ausência de abordagens fenomenológicas.

Foi esse documento que, de forma introdutória, possibilitou os primeiros debates acerca de uma proposta curricular e que envolvesse as disciplinas de referência para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4.2 O PCN DE GEOGRAFIA

Na análise e a teorização sobre qual ou quais relações poderiam se estabelecer entre o PCN de Geografia e um novo paradigma produtivo calcado na influência de uma propositura de intervenção pedagógica, cuja concepção de *competência* se insere diretamente no processo ensino aprendizagem e se apresenta também no modelo produtivo vigente, é necessário caracterizarmos o que o PCN diz sobre a Geografia.

A CARACTERIZAÇÃO DA GEOGRAFIA PRESENTE NO PCN

O documento apresenta duas questões que considera básicas: a afirmação que a geografia tem um método próprio e a definição do momento em que “a geografia passou a integrar o corpo de disciplinas na academia, constituindo um ramo específico de pesquisa e do conhecimento científico”. (PCN, 1998, p. 19).

Nesse sentido passa a analisar, do ponto de vista histórico, o desenvolvimento da geografia. Demarca o surgimento do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934) como o elemento que determina o surgimento da geografia como ensino superior. Na USP, principalmente os cursos ligados às humanidades, foram organizados por teóricos franceses e na geografia não foi diferente. Vieram para o Brasil professores como Pierre Monbeig e Pierre Defontaines.

Construíram uma geografia marcada pelo positivismo, com forte tendência aos estudos regionais, buscavam explicações objetivas da realidade e, de certa forma, impuseram uma visão “não politizada” de ciência. Para caracterizar melhor esse período o documento revive a frase de Vidal de La Blache para quem “a geografia não era a ciência dos homens, mas dos lugares”. (PCN, 1998, p. 19).

Essa “visão Lablachiana” de geografia deu origem à chamada Geografia Tradicional, muito vinculada às idéias positivistas com uma leitura de adaptação do homem a natureza (lembrando a idéia de física social) e propondo uma análise das ações humanas com um viés naturalizante.

Materializou-se, no caso do ensino de geografia, como uma ciência descritiva e “neutra” (aliás, muito comum nas produções didáticas em geografia da primeira metade do século XX). Somente no pós-guerra, e com o advento da Guerra Fria, essa geografia passa a ser questionada, ou mesmo, rejeitada. O surgimento da fase monopolista do capitalismo mundial (pós-fase concorrencial), os avanços da produção industrial (as formas de produzir), a chamada Revolução Verde, foram fatores determinantes para o fato dos lugares ou regiões não se explicarem por si só.

Esse período é marcado pelos confrontos políticos, ideológicos e militares entre o capitalismo e o socialismo. A visão de um mundo neutro, livre de quaisquer diferenças sociais e políticas, perde peso no seio da discussão da geografia. Os métodos e teorias da Geografia Tradicional não mais conseguem explicar e apreender as novas

complexidades que o espaço ganha e, a simples descrição, não mais dá conta dessa complexidade.

Esse momento corresponde à aproximação da teoria marxista na geografia e, a partir dos anos 1960, surge a crítica à Geografia Tradicional que tem como pressupostos as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e na apropriação dos lugares e territórios.

A partir de então muitos geógrafos passaram a fazer a crítica a uma Geografia que “naturalizava” as ações do Estado e de classes sociais (no caso a dominante) e propunham em seu lugar uma ciência preocupada com as lutas e as denúncias sociais.

Entendiam, portanto, uma ciência que estudasse a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para poder produzir e distribuir os bens necessários a essa sociedade.

Essa maneira de entender a geografia trouxe uma nova forma de ver, entender e interpretar as categorias de espaço, território e paisagem.

A crítica a essa Geografia fixou-se no fato dela ser, para muitos, construída a partir de um discurso de retórica, uma vez que teria criado uma contradição, enquanto a prática do professor e o material didático produzido mantinham a lógica da Geografia Tradicional, o discurso do professor era de “tom contestador”. Essa vertente ficou conhecida como Geografia Crítica.

No PCN há uma crítica clara a essas duas vertentes presentes na história da Geografia. Diz o documento:

Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes. (PCNs, 1998, p. 22).

O PCN apresenta outra forma de ser da Geografia que foge, num certo sentido, dessas duas vertentes anteriores (ainda que afirme a importância delas na construção do “arcabouço” teórico da geografia).

Chega a se perguntar, por exemplo, se a categoria ‘modo de produção’ seria capaz de explicar todas as experiências vividas num espaço e afirma que “as pessoas

têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados” (PCN, 1998, p. 23).

Assim, trata da geografia, do ponto de vista do imaginário, a partir de uma visão subjetiva. Segundo o documento “falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo”. (PCN, 1998, p. 23).

Não entendido como o mundo do devaneio, o imaginário seria um interlocutor para o aluno no estudo do espaço e facilitador da compreensão das diferentes paisagens e lugares. Para isso é necessário valorizar aspectos culturais da vida cotidiana permitindo compreender, ao mesmo tempo, a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo.

Essa primeira parte da caracterização da área, no PCN, termina com a “constatação” que muitos dos trabalhos produzidos em Geografia nos últimos tempos trazem a preocupação com abordagens que considerem as questões subjetivas, rompendo com o positivismo e com o marxismo ortodoxo.

Uma Geografia mais “plural” que trabalhe aspectos sócio-culturais da paisagem com elementos físicos e biológicos, buscando as interações dos lugares com territórios. (PCN, 1998, p. 24).

Na sequência o PCN apresenta uma crítica do abandono de conceitos importantes da geografia, em propostas curriculares vigentes pelo país, um passo importante seria, portanto, recuperar os conceitos fundamentais em geografia, entre os quais, *espaço geográfico, território, paisagem e lugar*.

Segundo o documento, o objetivo da Geografia seria:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir da sua paisagem. (PCNs, 1998, p. 26).

Nesse sentido, o texto apresenta as definições dessas categorias que considera fundamentais:

ESPAÇO

O espaço considerado como território e lugar é historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e

socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências sócio-culturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito produtor desse espaço, um homem social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço. (PCN, 1998, p. 27).

TERRITÓRIO

Na concepção ratzeliana de Geografia, esse conceito define-se pela apropriação do espaço, ou seja, o território, para as sociedades humanas, representa uma parcela do espaço identificada pela posse. É dominado por uma comunidade ou por um Estado. Na geopolítica, o território é espaço nacional ou a área controlada por um Estado-nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens. O território é uma categoria fundamental quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho que qualifica o território como produto do trabalho social. (PCN, 1998, p. 27).

PAISAGEM

É definida como sendo uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho novo e o novo no velho! (PCN, 1998, p. 28).

LUGAR

[...] a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo. (PCN, 1998, p. 29).

Exposto isso, o documento apresenta os Objetivos Gerais da Área:

a) conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;

- b) identificar e avaliar as ações dos homens em sociedades e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sócio-ambientais locais;
- c) conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- d) compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- e) compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações sócio-culturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;
- f) conhecer e saber utilizar os procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- g) orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;
- h) saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- i) valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a sócio-diversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. (PCN, 1998, p. 35).

A Geografia tem, portanto, uma historicidade que lhe confere além da legitimação acadêmica (das produções, dissertações, teses, encontros, congressos) uma legitimação social.

Das discussões dos bancos da academia, a legitimação social veio através da sua constituição em disciplina escolar, em um movimento de relações recíprocas.

Essa relação (ciência de referência e disciplina escolar), em que pese não signifique uma transposição imediata de conceitos e conteúdos de uma para a outra, apresenta conexões importantes para o desenvolvimento de ambas.

Vimos que o PCN reivindica alguns conceitos fundamentais da Geografia, que reporta justamente a um debate epistemológico desses conceitos e que deverão ser tratados nas aulas de geografia do ensino fundamental.

Para a esta pesquisa o central nessa relação (ciência de referência/disciplina escolar) além da importância do “pensamento geográfico” é qual a metodologia científica empregada para o estudo da geografia.

Também nesse caso temos situações recontextualizadoras colocadas. A comunidade geográfica brasileira, desde pelo menos a década de 1930 é atuante. Com o surgimento da associação de geógrafos brasileiros – AGB, tem-se um marco na

participação de estudiosos da Geografia que se, inicialmente fora muito “institucional”, fora também produtora de debates e contribuições acerca dela.

A AGB promoveu e promove atividades (simpósios, mesas redondas, congressos) que reúnem profissionais da área, pesquisadores, estudantes (graduação e pós-graduação), professores universitários, professores da rede básica, e também se debruçou sobre o debate curricular.

AS CONTRIBUIÇÕES DA AGB AO DESENVOLVIMENTO DA GEOGRAFIA E O ENSINO DA GEOGRAFIA

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) foi fundada em 1934, em São Paulo, por um grupo de estudiosos sob comando do geógrafo francês Pierre Deffontaines. Apesar dessa denominação a entidade foi durante muitos anos, na prática, uma associação “paulista” uma vez que promovia as reuniões de seus sócios em São Paulo.

Esse período foi marcado pela grande influência européia (particularmente francesa), não só do ponto de vista da teoria, como também da própria presença física de geógrafos franceses que, “importados” vieram trabalhar no Brasil. Foi o caso de Pierre Monbeig, Francis Ruellan e do próprio Deffontaines. Essa influência se estenderia por mais de vinte anos.

Somente em 1944 é que a AGB tornou-se verdadeiramente nacional, depois que os geógrafos de São Paulo se reuniram com os do Rio de Janeiro e iniciaram um trabalho de cooperação, a partir da Assembléia Geral reunida em Lorena/SP.

Mesmo assim a associação tinha uma visão organizativa um pouco elitista, uma vez que estabeleceram duas categorias de sócios, os efetivos (com direitos plenos) e os cooperadores, formado por pessoas que tinham algum interesse pelo estudo da geografia, mas nenhuma obra específica na área.

Como todo processo dialético (sendo, muitas vezes, difícil estabelecer uma separação rígida entre o “ser” e o “não ser”), as estruturas foram sendo quebradas e alguns geógrafos com “outras” preocupações (filosóficas e sociais) conseguiram alcançar a posição de sócios efetivos.

Esta ruptura do sistema resultou da própria evolução dos geógrafos ligados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), à Universidade de São Paulo (USP) e a outras universidades e instituições de pesquisa que enfrentaram, em suas

pesquisas de campo e em suas reflexões filosóficas, os desafios do social e do político. (ANDRADE, 1991, p. 146).

Esse período corresponde também ao aumento de faculdades de filosofia, de letras e ciências em vários estados do Brasil, o que deu uma nova dinâmica aos estudos geográficos e, de certa forma, iriam consolidar os trabalhos que já eram realizados no eixo Rio-São Paulo. A geografia começava a incorporar e conquistar pessoas das formações mais diversas.

Essas conquistas foram materializadas de várias formas, uma delas foi o aumento de pessoas pensando e fazendo geografia. Isso obrigou a se “repensar” a associação, uma vez que já não era mais possível limitar a presença e participação de a geógrafos interessados.

Outro aspecto importante a destacar nesse período (que corresponde às décadas de 1940 e 1950) foi o papel que a associação cumpriu com a formação de jovens geógrafos. Em um período onde somente a USP e o IBGE enviavam profissionais para titulação no exterior (sobretudo França), eram nas reuniões organizadas pela AGB que esses geógrafos aprofundavam e aperfeiçoavam seus conhecimentos.

O período imediatamente posterior é marcado pela chamada democratização da entidade. Esse processo começou na década de 1960, quando os sócios efetivos não puderam conter a pressão dos estudantes, e de novos geógrafos, desejosos de participar dos eventos e da própria direção da sociedade brasileira.

Dessa forma foi feita uma reforma estatutária (1970) quando os sócios efetivos foram substituídos por titulares, sendo que essa categoria era extensiva a todos os profissionais de geografia, planejadores, pesquisadores e professores de ensino superior e da educação básica. As assembleias gerais foram substituídas por encontros nacionais.

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, esse período (anos 1970) foi marcado por uma grande fermentação (científica e política) na geografia. Temas ligados ao território e a práxis como metodologia juntaram-se aos estudos quantitativos.

Aliás, foram essas posições conflitantes que marcaram o período, ou seja, da discussão entre a geografia positivista (também chamada quantitativa ou teórica) e a geografia de influência dialética (marxista), materializando-se esse choque no Congresso Nacional de Fortaleza (1978), sendo marcado pelo lançamento do livro “Por uma geografia nova”, do professor Milton Santos e, em São Paulo, pela tomada de poder, da associação, por grupos estudantis.

O período posterior é marcado também pela grande pressão sobre a direção da AGB, advinda de grupos estudantis, para que atividades culturais fossem mais freqüentes, bem como a participação nos encontros, que passaram a contar, agora, com milhares de associados. A participação ganha em quantidade, mas perde em qualidade.

Esse breve histórico da associação esboça uma idéia (ainda que diminuta) do processo de construção da geografia no Brasil e hoje, mais do que nunca, de sua própria institucionalização. O fato de a AGB existir desde a década de 1930, e somente em meados dos anos 80 ter construído uma publicação verdadeiramente nacional (publicava-se muito nas AGBs regionais, cuja finalidade não era, necessariamente, fazer chegar a outros estados), mostra que esses fatores de investigação geográfica, vinculados a linhas de pensamentos e metodologia, fatores políticos influenciaram, e muito, a produção geográfica no Brasil. Ainda que não seja objeto de análise deste trabalho, penso ser bastante importante observar que durante 52 anos (de 1934 a 1986) a AGB produziu muito material nas seções regionais e que, somente na década de 1980, a diretoria consegue sistematizar um periódico de circulação nacional que visa a difusão das várias correntes de pensamento da geografia brasileira, ou seja, a comunidade geográfica discutiu, produziu, “fez” Geografia.

Além disso, é também da década de 1980 o primeiro encontro nacional sobre o ensino de geografia. Em seu congresso nacional de 1986, a AGB deliberou como prioridade um encontro em nível nacional que discutisse o ensino de geografia no Brasil. Surge o *Fala Professor!* como ficou conhecido o ENEGE (Encontro Nacional de Ensino de Geografia) que teve sua primeira edição no ano seguinte.

Esses encontros, na verdade trata-se de congressos, com inscrições de trabalhos e exposições em espaços de diálogo e práticas; comunicações coordenadas; grupos de trabalho, cuja periodicidade de quatro em quatro anos permite a ampla participação de profissionais da área de geografia, sejam estudantes de graduação ou pós-graduação, professores do ensino básico, professores universitários e pesquisadores da área.

O primeiro deles ocorreu em 1987 em Brasília foi bastante significativo com a participação de mais de dois mil congressistas, e também pelo fato da proximidade do fim da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Foi um encontro importante porque possibilitou o retorno de discussões da geografia que estavam menos presentes, além do caráter democrático de ampla participação de todos os envolvidos pela geografia no país.

Os demais congressos, com mais ou menos pessoas, seguiram também essa lógica de ampla participação (muitas vezes, se não numérica, mas qualitativa) dos agentes envolvidos com a geografia.

Assim também foi o 4º ENEGE, ocorrido em 1999 na cidade de Curitiba no Paraná, e que contou com mais de mil inscritos.

Esse quarto encontro ocorreu justamente no momento seguinte a duas profundas mudanças na proposta educacional no Brasil e que foram produto das reformas educacionais, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB (9.394/96), aprovada em 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais um ano antes, 1998.

Diante disso, os organizadores resolveram promover um grande evento (nesse sentido a participação nesse quarto encontro foi maior que nas duas edições anteriores) onde o principal ponto de debate fosse as transformações no mundo do trabalho que aquela conjuntura apresentava.

Voltou-se ao formato do primeiro encontro com grupos de trabalho (GTs), trabalhos orientados (TOs) e espaços de diálogos (EDs). Outra mudança significativa na perspectiva da maior participação dos delegados foi a circulação diária de um jornal contendo a síntese do debate do dia anterior, que serviu de base para compreender o que foi discutido no encontro. Apresentaremos as resoluções do 4º ENEGE a partir do que nelas foi publicado.

Grosso modo, os jornais do encontro mantiveram a mesma organização, trazendo inicialmente um editorial e, em seguida, os temas tratados nos grupos de trabalho: a) Formação de professor; b) Ensino e aprendizagem de geografia; c) Educação popular e d) Tecnologia no ensino.

A preocupação dos organizadores em promover um encontro que tivesse como eixo norteador o debate sobre as mudanças que a educação brasileira atravessava e, dentro delas, as mudanças que atingiriam o ensino de geografia, fica clara ao observarmos os editoriais do encontro. São cinco editoriais que, de certa forma, se completam na medida em que os textos dialogam entre si. Podemos falar mesmo em um texto único. Assim, o discurso crítico a respeito das reformas que o Estado brasileiro passava, na educação naquele momento, foi a tônica dos textos. O primeiro editorial mostra isso claramente:

Vivemos um momento de significativas mudanças no mundo e, como era de se esperar, no mundo específico da educação... Além disso, observamos que os debates, não só entre nós da geografia, mas em todas as áreas, vêm sendo feitos ignorando o conjunto de propostas oficiais no que diz respeito às reformas no mundo da educação... Numa época de desemprego generalizado e desregulamentação profissional - o MEC acaba de suspender a exigência de carteira profissional para professor - as conseqüências dessas medidas, com certeza, não serão pequenas. Sem a menor dúvida, é necessário debatermos as reformas curriculares em geografia atentando para todo esse conjunto de medidas que afeta a todos. (4º ENEGE, 1999, nº I, p. 1).

Já no primeiro número o jornal apresenta o resumo do diálogo de abertura proferido pelos professores Ariovaldo Umbelino (geógrafo da USP/SP) e Tomaz Tadeu da Silva (pedagogo da UFRGS/RS).

Segundo o jornal, esse diálogo inicial já demonstrava a preocupação do encontro em não dissociar a formação científica (bacharel), da formação pedagógica (licenciatura).

Da exposição do professor Tomaz Tadeu, o jornal destaca sua fala sobre a própria ideia de *crítica* onde, todos na educação se assumem a partir dessa premissa, a favor de uma *pedagogia crítica* e que, segundo ele, a ideia de *crítica* pressupõe uma concepção clara (iluminada) do que seja a realidade (4º ENEGE, 1999, nº I, p. 2). Questiona, portanto a “proliferação” naquele momento de posicionamentos *críticos* na educação, por entender que nem todos os que propalavam essa concepção eram, de fato, consequentes em suas ações.

Da exposição do professor Ariovaldo, o jornal destaca a crítica às reformas educacionais que, segundo ele, são reformas submetidas à lógica do mercado, sem espaço para os pensadores e contra uma escola cidadã (4º ENEGE, 1999, nº I, p. 2). Ressalta a crítica que fez ao PCN, e seus autores, pela confusão teórica que fizeram (sobretudo com relação aos conceitos-chave da geografia, como espaço, território, paisagem, lugar e região) e pela crítica explícita à teoria marxista (4º ENEGE, 1999, nº I, p. 2).

Os demais editoriais seguem a mesma linha de críticas às reformas na educação formando um texto único que podemos resumir nas seguintes ideias principais, em primeiro lugar caracteriza as reformas na educação brasileira como vinculadas a interesses internacionais e, por esse motivo, têm sua implementação aligeirada e de forma autoritária (sem diálogo com a comunidade educacional em geral).

A forma como essas reformas atingiram particularmente o ensino de geografia como no caso da formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais que apresentam problemas de forma e conteúdo pois, além de não terem sido discutidas com a comunidade geográfica (forma), trazem uma visão de geografia fragmentada ou mesmo uma visão da ciência que tem o eixo na relação sociedade e natureza, e não na visão sociedade e espaço (conteúdo).

Interessante pensar que no relatório do geógrafo Antonio Carlos Robert Moraes, feito no documento do MEC/UNESCO/FCC essa é uma das críticas que ele apresenta, quando trata das propostas curriculares anteriores, que estavam em vigor em estados e municípios do país.

Pode-se dizer, à luz desses editoriais, que nesse 4º Encontro a AGB reafirmou uma posição (que havia dominado também o I ENEGE), qual seja, a defesa de uma *geografia crítica* onde as condições e construções históricas sejam levadas em consideração na análise geográfica. E também que a relação da sociedade com a natureza dê lugar à relação sociedade-espaço, uma vez que a análise em si da natureza além de não constituir um aspecto específico da geografia, não tem sentido, já que a relação sociedade natureza estaria circunscrita como uma modalidade da relação sociedade espaço.

Pelos anais do encontro, pode-se dizer que, a cada dia de trabalho, os GTs apresentaram propostas que foram se incorporando, ou seja, a cada final de dia as propostas eram encaminhadas à comissão de imprensa para que publicasse o jornal do dia seguinte. Consideramos que as deliberações dos GTs, em cada um dos dias de discussão constituem, no seu conjunto, as resoluções do Encontro.

Apresentaremos as resoluções dos GTs, conforme os eixos estabelecidos:

a) Formação de Professor:

- Solicitar à comissão de ensino da AGB um levantamento de como é formado o professor de geografia;
- Organizar uma mobilização pela garantia e ampliação do mercado de trabalho;
- Discutir as diversas formas de flexibilização que estão sendo implementadas (cursos parcelados, quebra de pré-requisitos para disciplinas etc.);
- Discutir as causas da evasão dos cursos de geografia; (4º ENEGE, 1999, nº II, p. 2).

- A partir do debate sobre a dificuldade de rompimento da dicotomia da formação (licenciatura/bacharelado) do geógrafo, sugeriu-se melhorar a interlocução com o sistema CONFEA/CREA, face às exigências impostas por órgãos que regulamentam o exercício da profissão;

- É necessário um posicionamento político na formação de professores, bem como a ‘presença incômoda’ dos professores militantes no seio das instituições educacionais como condição fundamental para reverter o processo de aligeiramento da formação dos professores em serviço, PCNs e demais políticas e reformas institucionais;

- Diminuir a distância do que se aprende na Universidade e o que se ensina nas escolas públicas possibilitando criar alternativas de ‘re’construir o discurso geográfico; (4º ENEGE, 1999, nº III, p. 1).

- Alfabetizar o aluno tendo a cartografia como suporte para o atendimento do discurso geográfico;

- O professor deve estar em contato com outros colegas através de eventos que sejam constantes;

- Coletivizar o conhecimento é uma prática de cidadania;

- É preciso reforçar nossa posição a favor da unidade da formação do geógrafo porque: (i) não se pode dissociar ensino e pesquisa; (ii) deve-se reforçar discussões nos diferentes departamentos de geografia acerca da dimensão pedagógica ou educativa do ato de conviver numa sociedade e a todo momento estar ensinando e/ou aprendendo algo;

- Face ao entendimento da questão da unidade da formação é preciso viabilizar discussões na entidade (AGB-Nacional e locais) acerca da possibilidade da constituição de um órgão que represente esse profissional, pois entendemos que o CREA vem perdendo condições para regulamentar, legislar e fiscalizar o exercício da profissão. Entendemos que a AGB, via comissão de assuntos profissionais e de ensino, poderia viabilizar listas de assinaturas que poderiam ser enviadas a instituições de ensino superior que possuem cursos de geografia com o intuito desse posicionamento ser reforçado politicamente pela comunidade geográfica. (4º ENEGE, 1999, nº IV, p. 2).

- É preciso refletir sobre a ruptura entre discurso e prática de geógrafos que se posicionam contra as políticas educacionais no Brasil do atual governo. Alguns desses profissionais têm trabalhado na implementação de diferentes projetos governamentais dando-lhes, portanto, respaldo político e científico (cursos sequenciais, PCNs etc.);

- Retomar a lista de discussão do plano de carreira e programa de capacitação docente em todos os níveis;

- Abertura de mais vagas nas Universidades públicas e privadas no horário da noite;

- Que o IV Fala Professor forme comissões para que se constituem a realizar esses tipos de encontros;

- Que se mantenham os EDs nas diversas instâncias dos estados; (4º ENEGE, 1999, nº V, p. 2).

b) Ensino e aprendizagem de geografia

- Que a AGB nacional elabore um catálogo nacional de teses de mestrado e doutorado sobre o ensino e a geografia no Brasil;
 - Explorar a mídia e desvendar seus interesses na formação do cidadão;
 - Rediscutir a autoridade na sociedade contemporânea;
 - Elaboração de uma proposta pedagógica através da realidade local e manifestar as idéias pertinentes ao quadro ambiental, partindo da sala de aula e que se estenda por um todo;
 - Buscar um método que possa provocar um encantamento aos alunos quando se trabalha o tema;
 - A importância dos encontros Fala Professor! É significativo para a construção do papel do geógrafo;
 - É preciso criar espaços para troca de experiências e abordagens mais profundas sobre as práticas de cada escola e regiões do Brasil;
 - Propõe-se a criação de Laboratórios de Geografia nas universidades e escolas como forma de viabilizar a produção de materiais de representações cartográficas, recursos didáticos e de atualização de professores; (4º ENEGE, 1999, nº III, pp. 1-2).
-
- Sistematizar metodologicamente o uso das imagens para o estudo mais aprofundado do espaço geográfico;
 - Criação de clubes de geografia nas escolas públicas com uma participação efetiva de alunos e professores para ampliação da discussão e aprofundamento de temas tratados pela geografia;
 - Elaboração de projetos integrados entre departamentos de geografia e aqueles que oferecem cursos de cinema e fotografia;
 - Que as universidades revejam suas práticas em relação às questões sócio-ambientais nos campos universitários e na localidade em que está inserida;
 - Quanto à interdisciplinaridade o encontro apresenta três perguntas: (i) qual o papel da Universidade na formação do professor pesquisador? (ii) como minimizar as práticas escolares conservadoras? (iii) como conseguir espaço para o trabalho interdisciplinar nas instituições extremamente hierárquicas? O encontro entende que se deve romper algumas redomas, como: planejar aulas diferentes, lutar contra todas as práticas mecanicistas, abrir as paredes da sala de aula, deixar de olhar o aluno como se fosse uma folha em branco e buscar parcerias entre o Estado e as Universidades; (4º ENEGE, 1999, nº IV, pp. 3-4).

c) Educação popular

- Geografia e educação de jovens e adultos: O Estado é que tem a responsabilidade de desenvolver uma política pública para o segmento da educação de jovens e adultos contextualizada em termos regionais e com a participação efetiva da comunidade escolar na construção da política educacional;
- Educação e geografia no meio rural: A discussão avançou no debate sobre a questão agrária brasileira destacando as péssimas condições de trabalho no campo brasileiro, tanto no que se refere às relações tipicamente capitalistas (assalariamento temporário e permanente) como as não capitalistas (peonagem, como nas carvoarias);

- Assim, as discussões realizadas remetem-nos à conclusão de que a reforma agrária é a única alternativa de desenvolvimento econômico e social para o país. Isso aponta para a importância de nosso papel enquanto educadores, no sentido de combater os pré-conceitos propagados pela mídia através de palavras aparentemente neutras, mas que possuem um conteúdo ideológico profundo. É o caso das palavras invasão e ocupação: a primeira nos remete ao campo do legal e, enquanto tal, legitima a propriedade privada da terra, mesmo que improdutiva e geradora de miséria e exclusão social, a segunda fundamenta-se no princípio legítimo (e também legal) do cumprimento da função social da terra. Portanto trata-se de uma questão política, ou seja, de classe. (4º ENEGE, 1999, nº III, p. 2).

d) Tecnologia no ensino.

- Informática no ensino de geografia: abordou-se o conceito de qualidade total (QT) dentro das escolas e destacou que a mesma é um produto da reestruturação do capital. Quando este modelo de qualificação se dirige para a escola ele se torna inaceitável. Dentro da ótica de melhoria de qualidade nas escolas deveria se privilegiar a capacitação do professor buscando uma melhor qualidade de vida e de trabalho. (4º ENEGE, 1999, nº II, p. 3).

- Repudia a posição da instituição de fomento, CNPq, pela não liberação de verbas para o evento 4º Fala Professor e a cobrança pelo uso das instalações do colégio Estadual do Paraná para a realização do evento;

- Que a AGB-Nacional contribua para a difusão e ampliação de listas de discussão da Geografia;

- Sugere que a comissão de ensino da AGB-Nacional seja o órgão de fiscalização, acompanhamento e consultoria sobre a edição de materiais cartográficos e geográficos em CD-ROMs e na grande mídia;

- Que a página da AGB-Nacional amplie seu espaço comunicacional com a sociedade e a categoria e inclua no seu conteúdo os seguintes itens: endereço de todas as seções da AGB no Brasil, revista, boletim e jornal eletrônico, a inclusão de banco de endereços eletrônicos por temas de estudos da geografia, tradução de clássicos da geografia, divulgação da produção científica da geografia nacional (abstracts, resumos, resenhas etc.), criação de uma sala de bate-papo virtual (chat) para a discussão de temas nacionais; (4º ENEGE, 1999, nº V, pp. 3-4).

Pelo caráter de sua gênese os encontros nacionais de ensino de geografia tiveram em suas três primeiras edições (1987, 1991 e 1995) uma importância mais ligada às questões políticas do que as questões de formação (se assim pudermos separar), porém esse 4º Encontro foi caracterizado por uma fusão mais orgânica dessas dimensões.

Isso fica claro na forma como o encontro foi organizado, sobretudo com os Grupos de Trabalho (GTs) e os temas escolhidos para eles, e na formatação de um jornal circulando durante o encontro com as deliberações aprovadas.

Também fica claro nos editoriais e nas conclusões dos GTs que a tônica do encontro foi a crítica às reformas na educação no Brasil, e como essas reformas atingiram o ensino de geografia, sobretudo referente a dois documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, de um lado está a crítica de como o governo e alguns intelectuais ligados às instituições de ensino superior, organizaram as reformas de forma pouco democrática, sem que outros sujeitos (estudantes e professores) e grupos (entidades de classe e da sociedade civil) pudessem ser ouvidas e, de outro lado, a preocupação do encontro em marcar presença no sentido da discussão conceitual da geografia, além da preocupação com as formas de ensino que ela pode adquirir, com equipamentos (mídia *etc.*), do uso da técnica da cartografia.

Podemos falar numa espécie de ‘linha mestra onde está presente a ideia de uma ciência cujo ensino na escola (fundamental e médio) se apresente de *forma crítica*, cujo *professor seja crítico* na perspectiva de ajudar a construir um *aluno crítico*.

O encontro deixou claro que, com as reformas educacionais em vigor e com o PCN orientando os currículos de geografia pelas escolas do país, isso (a criticidade) seria muito difícil de ser alcançado.

Ao mesmo tempo podemos resgatar o conceito de comunidade epistêmica, ou seja, uma rede de profissionais com conhecida especialização num domínio particular e com uma afirmação de autoridade sobre o conhecimento relevante naquele domínio ou área. Considero que esse 4º ENEGE materializou essa concepção.

Com certeza pode-se caracterizar um encontro nacional (em sua quarta edição) que reúne mais de mil pessoas entre estudantes, professores de educação básica, professores universitários e pesquisadores da área de geografia, como um exemplo de comunidade epistêmica.

Mesmo não sendo um espaço de produção direta de conhecimento geográfico (muito mais de difusão das pesquisas e trocas de experiências) fica clara pelas resoluções, a posição contrária da comunidade geográfica às medidas que estavam sendo implementadas na educação brasileira e, em particular, nas propostas curriculares para a geografia.

Um processo dialético e contextualizador visto que, ao mesmo tempo, parte da comunidade geográfica (as equipes que produziram o PCN, todos egressos das universidades) também estava diretamente envolvida com a produção desses currículos.

4.3 O NOVO PARADIGMA PRODUTIVO E O PCN DE GEOGRAFIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS?

Esta pesquisa indica que há relações sim, mesmo que com maior ou menor aproximação, boa parte do instrumental teórico utilizado ao longo desse processo, e em especial a dialética, nos mostra que como parte integrante das humanidades, o ensino e o debate acerca dele e das ciências humanas que dele se aproximam, têm uma relação umbilical com a produção material do sistema do capital.

Só por esse elemento já poderíamos falar em possíveis relações entre uma mudança tão significativa do modo de produzir do sistema do capital, e o ensino como um todo.

A escola como produtora e reprodutora das formas sociais capitalistas em que pese que, como salientamos na seção dois, há muita discussão no campo curricular sobre o papel exercido na escola, sobretudo na virada dos séculos XX e XXI, viu-se potencialmente influenciada por essa nova forma de produção do sistema do capital, bem como os currículos escolares.

Nas propostas curriculares em nível nacional (PCN) apresentou-se uma concepção de currículo por competências (ensino médio) e temas transversais (ensino fundamental) cuja característica principal foi o processo de recontextualização do discurso pedagógico, onde proposições dicotômicas foram amalgamadas numa proposta curricular, onde as relações de poder (afinal foi o Estado brasileiro através de poucas equipes de consultores ligados somente às universidades quem “gestaram” essas propostas curriculares) sempre estiveram presentes e a participação de outros agentes se deu também por processos recontextualizadores.

Uma proposta que, como vimos nos relatórios que antecederam ao PCN, criticou muito daquilo a que veio propor posteriormente, num processo que se explicita a partir da recontextualização do discurso pedagógico.

Assim, a disciplinarização do currículo, tida como um elemento possivelmente desagregador de uma proposta mais ampla, contextualizada e interdisciplinar de ensino, é apresentada no PCN, através de um viés subliminar e, em termos mais perverso: as competências (com vários elementos dos temas transversais). Isso porque a disciplina escolar, na perspectiva da história social das disciplinas escolares, constitui-se como o “padrão de estabilidade curricular [...] se legitima legitimando a própria ideia de

escolarização [constitui-se] como um esquema de conservação e estabilidade” (MACEDO e LOPES, 2008, p. 93).

Nesse sentido, pela proposta do PCN a “disciplina escolar Geografia” se configurou em um “rol” de conteúdos a serem estudados nos vários anos do ensino fundamental não tendo, necessariamente, conexões com os debates acerca da ciência de referência bem como com os debates da “comunidade epistêmica”, além de destacar uma abordagem fenomenológica para o ensino da Geografia o que lhe agrega um caráter muito subjetivista e individualista de leitura da realidade.

Com isso, concordo com Macedo e Lopes (2002) que argumentam sobre o controle que a disciplinarização representa ao currículo e à escola, “reduzindo possíveis discursos sobre os objetivos sociais da educação, mantendo-os restritos ao âmbito de cada discurso disciplinar” (MACEDO e LOPES, 2002, p. 93).

Elas, as competências, que se apresentaram no PCN do ensino fundamental, com o viés dos temas transversais, deveriam se constituir em conteúdos que pudessem passar por entre as disciplinas de referência constituindo um elemento de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Na verdade as competências, nessa proposta, se constituem como um elemento chave para que os alunos possam ou não se sentirem aptos ao mundo do trabalho, se constroem como um elemento interno à pessoa e moldado pela escola, promovendo a ideia de que o fracasso profissional está contido no indivíduo.

Novamente a recontextualização se apresenta numa proposta curricular pretensamente interdisciplinar via temas transversais, que se constitui, por um lado em agregador de valores morais, éticos, cognitivos, comportamentais (ligados ao mundo do trabalho) onde o *aprender a aprender* apresenta-se como um eixo norteador importante do processo ensino aprendizagem e, por outro lado, uma estrutura que se constitui em disciplinas de referência, cuja organização escolar (por disciplinas) prevalece de forma incontestada.

Ao mesmo tempo, no caso da Geografia, o PCN desconsidera uma parte importante da história do pensamento da ciência, ou melhor, lhe dão um aspecto pragmático que não contempla o debate e as polêmicas por que tem passado.

Ao criticar o positivismo reinante na chamada geografia tradicional (que muitos a chamam de geografia clássica) por ser descritivo e “neutro” e o marxismo, por seu caráter militante e ortodoxo, o PCN investe numa abordagem fenomenológica para a geografia.

As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados [...] Assim, falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo [...] Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas tem para ele [...] Se o marxismo possibilita compreender a maneira como a sociedade se organiza em torno das atividades básicas da produção e reprodução da vida material e mesmo de aspectos não materiais como a linguagem, as crenças, as estruturas das relações sociais e as instituições, ela torna-se insuficiente como método quando procura compreender o mundo simbólico e das representações que orientam, também as relações com o mundo. (PCN, 1998, p. 23)

Combina-se nessa passagem do PCN uma afirmação metodológica para a geografia da percepção e da subjetividade e uma crítica ao método marxista (dialética).

A subjetividade existe, é intrínseca ao ser humano, mas ao servir de base metodológica para uma abordagem científica e, principalmente, disciplinar (no caso do currículo) pode vir a ganhar uma conotação de um “ponto de vista”.

Ao mesmo tempo, o tom destinado à chamada geografia marxista, também conhecida como *geografia crítica*, tem como pressuposto a tentativa de retirar o caráter contestatório e crítico, pois, explorando pressupostos como *modos de produção*, *alienação do trabalho*, *mais-valia* e *exploração do trabalho*, entre outros, garante aos debates geográficos que os *elementos objetivos* sejam destacados, com bases materiais (na produção material e histórica da humanidade).

A denominação *crítica* pode ser entendida como oposição à *geografia tradicional*, ou seja, a geografia crítica propõe um enfrentamento político e engajado do saber científico, propondo, ainda, uma geografia que auxilie na tarefa de emancipação do ser humano de toda forma de dominação.

Com relação à crítica à geografia tradicional, ela é materializada na negação da busca de leis gerais que explicam toda a realidade e na observação e descrição como método de pesquisa. Em seu lugar, essa corrente apresenta como método, o materialismo histórico e dialético, proposto na teoria marxista.

Grosso modo podemos dizer que essa geografia foi/é construída por geógrafos que entendem existir problemas graves na sociedade e que vêm nas outras correntes uma pretensa neutralidade científica que se compromete, na sociedade de classes, com a parcela dela que não quer provocar as mudanças para as melhorias desses problemas.

Muitos autores contribuíram teoricamente com essa corrente de pensamento da geografia, podemos destacar Elisée Reclus, Piotr Kropotkin, David Harvey, Willian Bunge, Jean Tricart, Jean Dresch, Pierre George, Bernard Kayser e Yves Lacoste. No Brasil, o pensamento marxista foi introduzido sobretudo pelos estudos da sociologia. Interessante lembrar que um desses estudos foi feito por Caio Prado Jr., que era também geógrafo. Outros autores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, José de Souza Martins, todos sociólogos, aliados a filósofos e historiadores como Marilena Chauí e Nelson Werneck Sodré, produziram obras de análise marxista.

Na geografia, além de algumas obras produzidas pela AGB (como o Boletim Paulista de Geografia e a revista Terra Livre) que já traziam alguns estudos de influência marxista, o principal autor foi Milton Santos que, sobretudo a partir de sua obra 'Por uma geografia nova', de 1978, solidificou-se como um dos precursores do chamado movimento de renovação na geografia, que teve na *geografia crítica* um de seus pilares. Milton Santos teve seu centro teórico na análise do *espaço*.

Para esse autor, o estudo de qualquer ciência (e não seria diferente com a geografia) partiria da definição de seu *objeto*. No caso da geografia, ele salienta o perigo em confundir a ciência, ela mesma, com o seu objeto (SANTOS, 1980, p. 113). Em outras palavras, a não definição do objeto de estudo da geografia fez, segundo ele, com que muitos debates se dessem sobre o que estuda a geografia (muitas vezes sem uma conclusão) e não sobre o *espaço*. Para Milton Santos:

Se queremos alcançar bons resultados nesse exercício indispensável devemos centralizar nossas preocupações em torno da categoria - espaço - tal qual ele se apresenta, como um produto histórico. São os fatos referentes à gênese, ao funcionamento e à evolução do espaço que nos interessam em primeiro lugar. (SANTOS, 1980, p. 117).

Portanto o *espaço* é o objeto de estudo da geografia, e sua definição é assim apresentada:

O espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho. A concepção de uma natureza natural onde o homem não existisse ou não fora o seu centro, cede lugar à idéia de uma construção permanente da natureza artificial ou social, sinônimo de espaço humano. (SANTOS, 1980, p. 119).

Podemos observar que, em primeiro lugar, há uma concepção de objeto de estudo chamado *espaço*. Em seguida, na definição de tal objeto de estudo, aparece o *espaço geográfico*. Obviamente não se trata de uma imprecisão do autor, mas antes de uma proposição para que essa definição de objeto de estudo ganhe em conteúdo. Milton Santos, ao analisar o *espaço*, o diferencia entre o espaço permanente (o espaço de todos os tempos) e o espaço tal como se apresenta hoje, diante de nós (nosso espaço).

O segundo caso apresenta um sistema social que se coloca como condicionante de *tempo e lugar*, ou seja, o *espaço* que é fruto de determinado (s) tipo (s) de organização (ões) social (ais). Esse *nosso espaço* seria então fruto das relações sociais enquanto o *espaço de todos os tempos* seria um dado permanente e não fixo a uma determinada organização social.

O espaço a que se refere o objeto de estudo da geografia seria o *nosso espaço*, que poderíamos chamar de espaço do homem, ou conforme a seguinte definição:

Que é, então, o espaço do homem? É o espaço geográfico, pode-se responder. Mas o que é esse espaço geográfico? Sua definição é árdua, porque a sua tendência é mudar com o processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também espaço social. (SANTOS, 1980, p. 120).

Essa afirmação nos dá elementos para apresentar outra característica do espaço geográfico a que se refere SANTOS. Se o espaço é a natureza modificada pelo homem num processo histórico e, portanto, não imutável ou de formas fixas, o conceito de espaço está intimamente ligado ao conceito de produção do espaço. Produção entendida dentro dos marcos da teoria marxista:

As rugosidades³⁵ são os espaços construídos, o tempo histórico que se transformou em paisagem, incorporado ao espaço. As rugosidades nos oferecem, mesmo sem tradução imediata, restos de uma divisão do trabalho internacional, manifestada localmente por combinações particulares do capital, das técnicas e do trabalho utilizados. (SANTOS, 1980, p. 138).

Falar em espaço geográfico é, portanto, falar em processo, ou seja, um espaço permanentemente construído e reconstruído a partir das relações de produção apresentadas historicamente. O modo de produção que cria formas espaciais fixas, pode desaparecer, sem que tais formas desapareçam. Assim, quando um novo momento

³⁵ Milton Santos utiliza a palavra rugosidade, cunhada na geomorfologia, para expressar a idéia de formas espaciais.

(momento do modo de produção) chega para substituir aquele que termina ele encontra, no mesmo lugar de sua determinação (espacial), formas preexistentes às quais deve adaptar-se para poder determinar-se (SANTOS, 1980, pp. 138-139). Para uma definição mais ampla, e completa, de *espaço* o autor apresenta o seguinte:

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares. (SANTOS, 1980, p. 122).

É evidente a concepção crítica na obra de Milton Santos haja vista que, entendendo a produção do espaço vinculada à produção histórica/econômica e, portanto social, o autor constrói pressupostos para as concepções da geografia crítica, onde a neutralidade científica é negada por pressupostos históricos e onde o *espaço* não é visto como algo inerte e encarado como a morada dos seres vivos e sim um espaço em constante formação fruto dessa dinâmica social e histórica. Em um de seus mais recentes trabalhos, Milton Santos, em uma espécie de finalização de ‘Por uma geografia nova’, trata a noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações onde, a partir dessa noção, podemos reconhecer suas características analíticas internas. Entre elas estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdos. (SANTOS, 2002, p. 22).

Quando, portanto, a *geografia crítica* influencia o ensino escolar de geografia, procura apresentar esses elementos de análise onde o *espaço geográfico* não é fruto de contingências “naturais” ou de leituras subjetivas da realidade, mas das relações sociais e de produção de uma dada sociedade.

Ao contrário, a abordagem fenomenológica, se ela não se caracteriza por um psiquismo da leitura da realidade, o grau de subjetividade (por exemplo, das experiências de vida diferenciada de cada um dos alunos) é muito grande. A capacidade crítica tende a ficar relativizada e, com ela, toda uma leitura crítica também.

Segundo Dartigues (2008):

[...] poderá um conceito lógico ou matemático, como um número, se reduzir à operação mental que o constituiu, por exemplo, à numeração? E se ele não reduz a isto, não será o estudo da operação mental mais que uma simples descrição do psiquismo? Um ultrapassamento da psicologia descritiva de Brentano se verifica necessário e é este ultrapassamento que Husserl realizará sob o nome de *fenomenologia*. (DARTIGUES, 2008, p. 16 – grifo do autor).

Ou seja, a fenomenologia enquanto método de investigação quer diferenciar-se da psicologia na medida em que quer estudar um fenômeno sem confundi-lo com suas causas exteriores. Mas seu caráter subjetivo e individual de abordagem prevalece.

Assim:

O que Husserl quer sobretudo rejeitar é o naturalismo dessas ciências [psicologia] que não tendo destacado a especificidade de seu objeto e tratando-se como se tratasse de um objeto físico, confundem a descoberta das causas exteriores de um fenômeno com a natureza própria deste fenômeno. (DARTIGUES, 2008, p. 17)

Uma abordagem fenomenológica de leitura do real retira o caráter coletivo e totalizante dessa leitura, impossibilitando que o aluno possa “enxergar” sua realidade de forma a constituir um nexos entre o “particular”, sua situação real, o lugar onde vive, as condições a que está submetido (ele sua família, seus vizinhos), as condições concretas de vida, a estruturação do bairro onde mora (rede de coleta de lixo, asfaltamento, rede de saneamento básico, circulação de coletivos, áreas para práticas desportivas, áreas de lazer), a presença de desempregados, a organização de sua escola (constituição física, quantidade de professores, quantidade aulas) e o “geral” as condições de vida das pessoas da cidade, a estruturação dos bairros (saber se todos têm a mesmas formas), a produção econômica no Estado onde vive, o número de empregos e desempregados no país, a política econômica e os investimentos na educação, transporte, saúde, habitação.

Enfim, a leitura fenomenológica tende a circunscrever o real, a uma interpretação individual, a partir de experiências vividas, não que não sejam verdadeiras, mas partem de uma premissa subjetivista.

Ao salientarem a abordagem fenomenológica para o PCN de geografia de fato seus autores, de forma consciente ou não, “revelam sua adesão a uma ideologia capitalista individualista” (OLIVEIRA, 1999, p. 55).

Esse é o ponto de contato metodológico mais próximo entre a lógica produzida pelo novo paradigma produtivo, as pedagogias por competência (que ajudam a “formar” alunos/trabalhadores *aptos* a essa nova lógica) e a Geografia que, com essa abordagem fenomenológica, se não estabelece uma relação de forma direta, contribui em grande parte, na medida que individualiza e subjetiviza a leitura do real, tirando a ideia de totalidade e trocando-a por uma ideia de trabalho do “lidar” com o imaginário.

Nesse sentido defendo que há sim relações entre esses elementos, no caso do PCN para o ensino fundamental, com os temas transversais.

O próprio PCN de geografia destina quatro páginas para apresentar as bases da relação entre a aula de geografia e os vários temas transversais (não me refiro aqui, portanto, à publicação específica do PCN de temas transversais para o ensino fundamental).

No tema “trabalho e consumo” diz o seguinte:

[...] propõe-se um estudo aprofundado das mudanças tecnológicas que atingiram os meios de produção e suas conseqüências sociais, seja na mudança de mentalidades, seja nas forças produtivas. Essas mudanças, quando analisadas do ponto de vista da globalização da economia, imprimem **novos sistemas organizacionais ao trabalho**. Sistemas que exigem trabalhadores versáteis, dotados de iniciativa e autonomia, capazes de resolver problemas em equipe, de interpretar informações, de adaptar-se a novos ritmos e a comunicar-se fazendo uso de diferentes formas de representação. Ou seja, a necessidade de desenvolver essas novas competências relaciona de forma indissolúvel conhecimento e trabalho. (PCN, 1998, p. 48 – grifo meu)

A abordagem fenomenológica em geografia, por seu caráter individualista e subjetivista, contribui em grande medida com essa abordagem proposta para esse tema transversal.

Esse “imprimir de novos sistemas organizacionais” representa, dentro da lógica do novo paradigma produtivo lançado pelos donos dos meios de produção do sistema do capital, o processo histórico de desenvolvimento de forças produtivas, via educação, para a consolidação de um “novo trabalhador”. Um processo que, dependendo desses detentores dos meios de produção se “naturaliza” nas escolas, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem às novas realidades dessa produção.

Aliás, como apresentei anteriormente, a proposta curricular para o ensino fundamental no Estado de São Paulo (2011) contempla na ampliação do tempo do aluno

na escola com temas transversais entre os quais “trabalho e consumo”. O aluno do último ano do ensino fundamental, pela proposta, sairá da escola com as “competências produtivas”: liderança, empreendedorismo, trabalho em time e adaptabilidade.

Por tudo isso, penso que o PCN de Geografia para o ensino fundamental, ao privilegiarem uma abordagem fenomenológica de entendimento dessa ciência e, da mesma forma, na sua abordagem disciplinar nas aulas do ensino fundamental se identifica, contribui e corrobora com as premissas de um novo paradigma produtivo toyotista que quer imprimir, via competências, sua lógica discursiva e de práticas (também pedagógicas) nas aulas do ensino fundamental.

CONCLUSÕES

Penso que, para analisar o PCN da área de Geografia, seja necessário esse longo itinerário que significa analisar as mudanças macroeconômicas por que passou o sistema do capital, particularmente após o término da segunda grande guerra (1939-1945).

Dessa forma podemos ver, em primeiro lugar que há uma relação intrínseca entre as necessidades da reprodução das forças produtivas dentro da lógica desse sistema e tudo o que envolve a sociedade. Entre essas coisas está a educação.

Além disso, verificou-se que, no processo de desenvolvimento histórico desse modo de produção, em particular a partir do início da década de 1980, houve a necessidade de aplicar uma série de medidas macroeconômicas, sobretudo nos países mais pobres (os chamados subdesenvolvidos) que, juntas, ficaram conhecidas pelo nome de políticas neoliberais.

Tais medidas visaram criar as condições necessárias para a manutenção das taxas médias de lucro, dos gestores do sistema do capital, para que pudessem se reproduzir e, assim, manterem-se nessa condição (de possuidores e proprietários dos meios de produção).

Na produção material, esse novo modelo de acumulação do capital, modificou também o modo de produzir, criando-se assim um novo modelo. Esse novo modelo que implementou uma nova forma do produzir, criou a necessidade de um novo trabalhador.

Pode-se concluir inicialmente que, em que pese, esse novo trabalhador seja produto da história viva das sociedades dos vários países do mundo é, portanto, história concreta não podendo ser “negado”, foi construído a partir da necessidade objetiva do modo de produção, a saber, o sistema do capital, que como vimos vive uma contradição intrínseca a sua existência.

Essa construção foi para atender as necessidades de parte do conjunto da sociedade, não o seu conjunto.

Em segundo lugar, tais mudanças foram operadas também na educação visto que, esse novo trabalhador será produzido, se assim podemos dizer, preferencialmente na escola. Logo, os mesmos que propuseram o novo modelo de produção, apresentaram também novas formas de ver e entender o processo ensino/aprendizagem.

Assim construíram concepções e conceitos para a educação que corresponderam a essa necessidade produtiva. O conceito *aprender a aprender* é fruto dessa necessidade da produção material, adaptado à educação. Nele, o aluno passa a ser apenas um indivíduo que aprende de forma mecânica aquilo que a necessidade do sistema do capital lhe diz ser necessário.

A correspondência do novo modelo produtivo criado para reproduzir materialmente o sistema do capital (taylorismo) chama-se, na educação, *aprender a aprender*. Um conceito que privilegia o *como* aprender e não o *quê* aprender.

Nesse sentido, as reformas educacionais operadas pelos Estados nacionais, sobretudo nesses países mais pobres, seguiram essa lógica, primeiro das mudanças macro econômicas (reformas econômicas) em seguida nas mudanças educacionais (reformas educacionais).

O Brasil não ficou imune a esse processo e, desde a década de 1990, vem passando por modificações significativas na estrutura educacional dos sistemas de ensino, seja na esfera federal, seja nas esferas estaduais e municipais.

Tendo o currículo como elo entre o que ensinar e como ensinar, foi proposto e aplicado no país os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todos os níveis do ensino básico e em todas as disciplinas.

Em terceiro lugar, temos então o debate de forma/conteúdo da proposta curricular do Estado brasileiro. Do ponto de vista da forma, eles foram construídos contendo somente a avaliação de parte da comunidade acadêmica (comunidade epistêmica) das diversas áreas do conhecimento, em que pese tenhamos excelentes experiências em outros momentos da história da educação no país, de ampla participação da comunidade escolar, entidades de classe, acadêmicos e membros do governo, no debate acerca do currículo.

Do ponto de vista do conteúdo, expressaram uma concepção de educação que refletiu e reflete as necessidades do sistema do capital em se reproduzir, e não necessariamente os anseios da população estudantil. Nesse caso, forma e conteúdo se explicam, em outras palavras, a forma como foi concebido o PCN já é parte da explicação do porquê do seu conteúdo.

E, em quarto lugar, a Geografia está inserida e incluída em toda essa conjuntura. Logo, o PCN específicos da área poderão refletir também esse contexto e essa situação.

Penso ainda, que será necessário se debruçar sobre vários aspectos desse debate acerca da teorização dos Parâmetros Curriculares de Geografia. Há que relacioná-los

com a conjuntura em que foram produzidos, entendendo dialeticamente qual a relação deles com essa conjuntura, sua relação enquanto proposta de currículo com o debate interno da Geografia e pensar a que e a quem serve essa proposta curricular.

Nesse sentido, pode-se observar que, através da análise da história do currículo, ele sofreu a influência de várias formas de “ver e ler” o mundo, das formas mais tradicionais, na perspectiva de manutenção da ideia de um currículo para os “ricos” e um currículo para os “pobres”, reduzindo a possibilidade da aprendizagem a, simples reprodução social, e das formas mais críticas, onde o currículo é visto como um potencial elemento de inclusão do contraditório na relação ensino aprendizagem.

Nesse caso é importante diferenciar as correntes de pensamento que acham que o currículo pode, utilizando-se da dialética, prestar um papel as populações menos privilegiadas, e às diferenciações sociais (produzidas historicamente pelo sistema do capital) como as diferenças étnicas, sexuais e de gênero, dos que acham que há uma “verdade” mais abrangente nessa relação, ou seja, a escola e o currículo, enquanto reprodutores das formas sociais de produção (embasadas nas formas da produção material do sistema do capital) seriam objeto de estudo da perspectiva crítica mas que, eles enquanto elementos constituintes do sistema do capital, teriam um papel reprodutor dessa lógica.

De qualquer forma, essa pesquisa corrobora com a ideia de que a escola capitalista (que é a escola construída historicamente pelo sistema do capital) produz e reproduz formas capitalistas de pensar e agir.

Assim também faz o currículo que, em geral, despreza ou desconsidera as possibilidades históricas das camadas mais pobres das populações (e reside aí a maioria absoluta de alunos e alunas no mundo todo).

Ao fazê-lo, o currículo prescrito (proposto pelas comunidades epistêmicas, pelos programas de governo, pela institucionalização aceita enfim) serve ao poder instituído e serve de controle social.

O chamado currículo ativo desvela as contradições que são intrínsecas ao modo social e de produção do sistema do capital. Entre o que está escrito e proposto no currículo oficial, e o que ocorre de fato numa sala de aula, pode conter diferenças grandes. De qualquer forma, sem desconsiderar esse elemento, privilegio uma situação: a propositura de um currículo que contém, em si, esse elemento de controle social e de poder: o currículo prescritivo.

No Brasil essa situação se apresenta da mesma forma, pode-se afirmar que a história da pedagogia brasileira, particularmente no século XX, sofreu a influência de tudo o que acontecia a sua volta, da conjuntura a que estava inserida, às correntes de pensamento que produziam (e produzem) conhecimentos nas ciências humanas, pensando as relações humanas.

O movimento escolanovista teve como principal defesa, a democratização da escola (escola a todos) num movimento que privilegiou a forma como ela deveria se estabelecer, naquele momento de desenvolvimento social do sistema do capital (primeiras décadas do século XX), a pedagogia tradicional foi seu conteúdo.

Ou seja, foi estabelecida uma concepção produtivista de escola, que servia de correia de transmissão social, das formas produtivas em vigor.

Esse debate é importante, porque não podemos opor de um lado, a defesa da escolarização para todos, como forma organizativa da sociedade e, de outro lado, a pedagogia tradicional. São situações diferenciadas.

A escola como direito universal de todo cidadão e cidadã tem sido, nas últimas décadas do século XX, e seguramente nos anos iniciais do século XXI, o mote principal de muitas reformas educacionais pelo mundo e, independentemente do que essas reformas representem de fato, sua defesa deve ser irrestrita.

Mas o que vai acontecer com essas crianças que adentrarem à escola? Ou seja, o que irão aprender e apreender durante as aulas? Essas perguntas estão num outro patamar do debate acerca da escola e da escolarização.

Uma antiga máxima, ligada às forças mais progressistas da defesa da escola pública, explica essa situação, “a escola que temos e a escola que queremos”.

Em outras palavras, a escola que temos é a escola capitalista (reprodutora das formas sociais vinculadas às formas de produzir do sistema do capital) e a escola que queremos está em disputa entre todos os atores sociais que, desse debate participam.

Para esse debate, participam também as posições críticas de pedagogia, que entendem ser também a escola um local de contradições e que, por isso mesmo, teria em si um potencial transformador latente.

De qualquer forma, todas essas visões diferenciadas em educação, pedagogia e currículo tem, nas metodologias de investigação elementos comuns. Um deles é considerar na realidade objetiva, influências orgânicas às suas proposições.

Assim, na proposta produtivista e tecnicista, a “necessidade” direta da produção, justificaria aquele tipo de proposta pedagógica e curricular. Na investigação crítica,

justamente por reproduzir formas sociais da produção material do sistema do capital, essas proposições merecem a crítica e a avaliação que não poderão fazer com que os alunos superem a leitura do real a que estão inseridos.

Tanto o neoprodutivismo quanto o neotecnicismo seriam vertentes repaginadas de processos anteriores, e conteriam em si, a mesma ideia, na nova forma de acumulação do sistema do capital, o neoliberalismo, há que se ter “novos trabalhadores” e, portanto, “novos alunos”.

Esse elemento é de fundamental importância ao debate acerca do currículo e a essa pesquisa. É o elemento que une duas situações distintas, mas relacionadas: escola e currículo.

O currículo é a face mais estrutural dessa relação, por isso mesmo tem sido central nas reformas educacionais do final do século XX em vários países. Tem sua utilização vinculada ao controle social (além dos elementos de controle social a que dispõe o sistema do capital).

É caracterizado como currículo prescrito (proposto) pelas políticas públicas em educação, mesmo que, dialeticamente possa ser questionado, via currículo ativo. Mas tem legitimidade “garantida” pelas disciplinas escolares, pelas práticas e discursos via comunidades epistêmicas, programas oficiais de governos e pela ação dos professores.

Um currículo que tem, do ponto de vista de sua gênese, pelo menos dois elementos importantes, um deles é seu caráter de expressão de poder e controle social (com controle de classe, controle simbólico e códigos próprios) e o outro o seu caráter discursivo recontextualizador, ou seja, a capacidade de se transfigurar pelas instâncias por onde circula.

Assim, o campo recontextualizador oficial (Estado) e o campo recontextualizador pedagógico (professores, universidades) seriam instâncias, muitas vezes de interesses diferentes, mas que produziram uma “imbricação” no campo curricular que permitiria a fluência de sua (s) proposta (s).

E escola também estaria vinculada ao processo recontextualizador reproduzindo a utilização curricular de forma dialética (portanto não sem contradições) mas reproduzindo. Na perspectiva de Goodson (2002) em que o currículo não se constitui de conhecimentos válidos (como um valor universal), mas sim de conhecimentos considerados socialmente válidos.

No Brasil o PCN se constituiu numa proposta curricular que privilegia as competências como referência do trabalho pedagógico, mas aquilo que poderia ser visto

como uma abordagem interdisciplinar, na verdade é o caminho para que novas ideologias do sistema do capital, em particular em épocas de crise, se estabeleçam na relação ensino aprendizagem.

Assim a necessidade do trabalhador apto, multifuncional e competente é o centro da proposta das competências. As disciplinas de referência cumprem um papel inicial de listar temas e conteúdos a serem tratados nas aulas.

No caso da Geografia, a despeito do que disse parte significativa de sua comunidade epistêmica, de que as reformas educacionais não serviam à uma educação democrática, plural, crítica, o PCN foi construído e apresentado, inclusive porque outra parte (menor) dessa mesma comunidade, interveio e constituiu as comissões (equipes) que fizeram os documentos, dando-lhe também uma legitimidade epistêmica, ou seja, foram geógrafos (sobretudo da principal universidade do país) quem escreveram o PCN de Geografia.

O produto final chamado “PCN de geografia para o ensino fundamental” desconsiderou parte da discussão a respeito do processo histórico por que passou a ciência, desconsiderando as correntes de pensamento que tiveram e ainda têm influência sobre sua produção.

Quando não fez isso, o PCN retirou de conteúdo (de forma ideologizada) as contribuições da geografia clássica (positivista) e da geografia marxista. Sobretudo com relação a essa última, o viés imprimido no documento foi de “satanização” dessa abordagem, considerando-a como “ortodoxa e militante”, deixando claras as opções feitas por seus proponentes.

Afirmando a necessidade de uma abordagem fenomenológica para a geografia, lidando com a realidade de forma subjetivista e inculcando no indivíduo (e no individualismo) toda a tarefa de ler seu mundo, mas a partir de suas referências locais, sobretudo.

Essa opção metodológica pela fenomenologia juntamente com a incursão das competências, pôs o PCN de Geografia numa área de contato com a proposição de um novo paradigma produtivo que visa individualizar as relações produtivas, jogando ao trabalhador seu “sucesso ou insucesso” profissional.

Penso que há potencialmente relações metodológicas e filosóficas para que se faça essa afirmação de relações possíveis entre o PCN de Geografia para o ensino fundamental e um novo paradigma produtivo do sistema do capital.

Quero concluir essa pesquisa entendendo que ela trabalhou com alguns elementos que educadores e geógrafos têm se debruçado há tempos.

As discussões sobre o currículo e suas implicações nas escolas e o poder intrínseco a essa relação (currículo/escola). Ao mesmo tempo, a necessidade de uma educação que possibilite ao aluno, uma visão de mundo espreada e totalizante e, portanto, as contradições que decorrem dessas duas situações.

Pode-se mesmo pensar, de forma genérica, é possível uma proposta curricular que não tenha nas relações de poder uma centralidade, desde sua gênese?

Independente do que poderíamos responder a essa questão (e penso que a resposta seja não) penso que existam alguns indícios importantes que poderiam nos dar pistas do “por onde caminhar”.

Quero destacar um desses indícios, que tem a ver com a forma como um currículo pode ser pensado e produzido.

Se a proposição de um currículo pressupõe relações de poder, quanto mais democrática for sua gênese, quanto mais “atores” de diferentes locais do saber da educação (ou daquela disciplina de referência) estiverem presentes, mais serão confrontados esses elementos de poder. Poder do campo recontextualizador oficial (Estado) e do campo recontextualizador pedagógico (professores, especialistas, universidades, escolas).

A confrontação de poder caracteriza-se nesse caso como uma contradição do sistema do capital. Podemos dizer que o Estado (capitalista) é o detentor jurídico, político, militar e legal de um país, tem a legitimidade. Mas procura “convencer” os trabalhadores de que suas propostas (em todas as áreas) são as melhores.

Transpondo essa ideia para a educação e o currículo, o Estado brasileiro, produziu Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental e médio, nessa perspectiva, da sua legitimidade.

Mas como não discutiu de forma adequada com os vários “atores” envolvidos, viu seu produto final ser alvo de muitas críticas.

Penso que o que precisaríamos entender é porque um “Estado democrático e de direito” (como tem sido recorrente essa defesa nos governos pós ditadura militar) não chamou a sociedade para discutir um currículo?

É nessa vinculação entre uma superestrutura jurídica e econômica que encontramos a resposta.

A resposta da crise econômica presente, as pressões das agências internacionais de fomento em educação, a insurgência forte do modelo neoliberal na economia brasileira e a anuência do governo de plantão a esse modelo, fizeram o Estado brasileiro “fechar-se em conchas”, convidar um grupo de especialistas das ciências e disciplinas de referência e produzir um currículo que servisse aos propósitos do modelo de acumulação vigente.

Os representantes das ciências e disciplinas de referência que participaram da confecção desse currículo (dando legitimidade ao processo) incluíram essas disciplinas no “jogo” dessa lógica instituída³⁶.

No caso da geografia, dando-lhe um tratamento metodológico em que posiciona a ciência como que um “ponto de vista” da realidade, subjetivizando e individualizando essa leitura, e enquadrando a geografia numa conjuntura mundial de “relativizações e flexibilizações” dos saberes e das “verdades”.

Assim, posso concluir a pesquisa, a partir dos objetivos a que me predispus a responder.

O PCN de Geografia para o ensino fundamental são um produto significativo das reformas educacionais no Brasil, visto que tais reformas tiveram no currículo uma centralidade bastantes considerável, alguns autores como Lopes (2008) consideram que as reformas educacionais são, sobretudo, reformas curriculares.

As reformas apareceram num cenário de mudanças econômicas grandes no mundo como um todo, foram exigências de países e agências multilaterais da economia capitalista que precisavam (dentro de um novo modelo de acumulação do sistema do capital, o neoliberalismo) enquadrar a educação numa nova lógica discursiva, pedagógica e vinculada de forma mais intrínseca a esse novo modelo, além de enxugar drasticamente os gastos públicos com ela.

No Brasil, o surgimento do PCN significou um produto bastante significativo desse processo de mudanças imprimidas pelo sistema do capital.

Parâmetros que se constituíram num produto de um processo recontextualizado na junção (não no diálogo) entre, as agências de fomento internacionais ajudaram a patrociná-lo, o campo recontextualizador oficial (MEC), as equipes (das universidades) que os escreveram, as comunidades epistêmicas que em grande medida negaram o

³⁶ Não posso generalizar essa afirmação entre todas as disciplinas de referência (porque não as conheço), mas falo, com certeza, da Geografia.

produto final e os professores das escolas de educação básica, que pela própria forma de organização escolar foram “envolvidos” por essa proposta curricular.

Seu produto final foi divulgado como uma proposta que ia ao encontro da interdisciplinaridade, ou seja, que as disciplinas de referência, com seus conteúdos e métodos de investigação, estariam vinculadas a concepções pedagógicas que dariam conta de inter-relações entre elas, através das competências e, em particular, no caso do ensino fundamental, via temas transversais.

Uma proposição progressista (interdisciplinaridade) se for levar em consideração todo o debate acerca da disciplinarização do conhecimento e do conceito de totalidade a que a escola tende a defender.

Porém a estrutura do documento é disciplinar, ou seja, as disciplinas de referência se constituem um conhecimento em si e deveriam “conversar” com as competências para que a prática pedagógica e o ato pedagógico (uma aula, por exemplo) pudessem acontecer de forma mais significativa ao aluno.

No caso da Geografia o PCN não especifica uma concepção sobre qual “a Geografia” defendida no documento, concordo com Pontuschka (1998) e Oliveira (1998) de que na verdade a apresentação da geografia nos PCNs constitui-se de um modelo “ecletico”, ou seja, o documento trata de vários aspectos da história do pensamento geográfico, critica o positivismo, o marxismo, flerta com o historicismo e assenta sua proposição, de forma um pouco acanhada, mas visível, nos postulados da fenomenologia.

Trabalha com uma concepção historicista de que a Geografia que chama de tradicional (positivista) teria sido superada pela crítica e o surgimento da Geografia crítica (marxista), mas que ambas abordagens metodológicas não serviriam hoje às respostas de um “novo mundo”, do “real novo”.

Há uma concepção, uma ideia e uma abordagem de que a fenomenologia como metodologia e filosofia de explicação do real, seria mais adequada para lidar com os conceitos da Geografia.

Por fim a relação entre o PCN de Geografia para o ensino fundamental e o novo paradigma produtivo, que nesse aspecto apresenta-se um contato entre uma proposta de um currículo por competências (temas transversais) onde há normalizações de formas de proceder, aptidões dos agentes (alunos) que se não são inatas, precisam ser tratadas e assimiladas no processo de ensino aprendizagem, um *aprender a aprender* que destaca

mais as formas de como esse aprender deve ocorrer e menos o conteúdo do que é aprendido.

Um currículo que pretende tratar de forma mais efetiva aspectos cognitivos, mas ligados a esse saber fazer, habilidades procedimentos multifuncionais, onde a capacidade de adaptação ao “novo” (sem questionamentos) se estabeleça como *modus operandi* e onde o fracasso seja produto da inabilidade individual e não de relações externas promovidas pelo sistema do capital.

Quando o PCN elege, dentro de uma proposta eclética de currículo, a fenomenologia como metodologia de abordagem e leitura do real que a Geografia (a ciência e a disciplina escolar) deve se utilizar, aproxima-a desse currículo por competências, uma vez que a fenomenologia defende uma abordagem subjetivista e individual da realidade, dos fenômenos da realidade.

Portanto a proposição do PCN de Geografia na proposição fenomenológica vai ao encontro da proposição de currículo por competências, que tem uma relação bastante imbricada com o novo modelo produtivo e o novo paradigma produtivo.

Se não se pode falar em “correia de transmissão” entre a propositura fenomenológica e um novo paradigma produtivo, e, de fato não faço essa afirmação, pode-se sim abordar as relações intrínsecas entre as competências e esse novo paradigma produtivo e, de forma mais externa, mas com relações explícitas, entre a fenomenologia como metodologia de leitura na geografia (que via PCN se vincula às competências) e esse novo paradigma.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Práxis, 2007.
- ANDERSON, James. Ideologia e geografia: uma introdução. *Seleção de Textos*, São Paulo: AGB, n. 03, p. 39-56, 1977.
- ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. *Boletim Paulista de Geografia*. AGB, n. 54, p. 05-28, 1977.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do Pensamento Geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. Campinas: Papirus, 1989.
- ANDRADE, Manuel Correia de. A AGB e o pensamento geográfico no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo. n. 09, p. 143-151, maio. 1991.
- ANDRADE, Manuel Correia de. A geografia e a sociedade, In ARROYO, Monica, SANTOS, Milton, SCARLATO, Francisco Capuano e SOUZA, Maria Adélia (orgs.). *Natureza e sociedade de hoje: uma leitura Geográfica*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSIS, Silvana Soares de. *As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da Apeoesp (sindicato dos Professores do ensino oficial do Estado de São Paulo) - 1991/1998*. Campinas, 1999. Dissertação de Mestrado, IFCH - Universidade Estadual de Campinas.
- ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. *Reflexões sobre a Geografia*. São Paulo, 1980.
- ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. A AGB e o documento final do projeto diagnóstico e avaliação do ensino de geografia no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo. n. 01, p. 76-77, 1986.
- AZEVEDO, Aroldo de. A geografia em São Paulo e sua evolução. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB, n. 16, p. 45-65, 1954.
- AZEVEDO, Aroldo de. A geografia francesa e a geração dos anos setenta. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB, n. 50, p. 7-28, 1976.

- BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo, PEDEX, *Caderno dívida externa*, n. 6, 1994.
- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico: classes, códigos y control (vol. IV)*. Madrid: Morata, 1997.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de pesquisa*, n. 20, p. 75-110, novembro, 2003.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Lei nº 5.692 de 11.08.71, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Brasília, 11 ago. 1971.
- BRASIL. *Propostas Curriculares Oficiais*. MEC/UNESCO/FCC, São Paulo, 1995.
- BRASIL Lei nº 9.394 de 20.12.96, *que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia*. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais*. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- CACETE, Núria Hanglei, PAGANELLI, Tomoko Iyda e PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CARLOS, Ana Fani. *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARNOY, Martin e HENRY, M. Levin. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. *O ensino da geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971*. Rio Claro, 1984. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista.
- CONCEIÇÃO, Octavio A.C. *Crise e regulação: a metamorfose restauradora da reprodução capitalista*. FEE/UFRGS, Porto Alegre, n. 8, p. 155-174. 1987.
- CORREA, Sônia Maria Mafassioli. *Bases teórico-metodológicas de livros didáticos de geografia*. Santa Maria, 1991. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2008.
- DE TOMAMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Vozes, 1996.
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Vozes, 2001.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 01, 1987, Brasília. *Anais*, São Paulo: AGB.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: Educação para a cidadania, 02, 1991, São Paulo. *Anais*, São Paulo: AGB.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: A formação do professor e o ensino de geografia, 03, 1995, Presidente Prudente. *Anais*, São Paulo: AGB.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 04, 1999, Curitiba. *Anais*, São Paulo: AGB.
- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: A geografia no cotidiano construindo a cidadania, práticas formais e informais, 05, 2003, Presidente Prudente. *Anais*, São Paulo: AGB.
- FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro, In GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem, In *Empregabilidade e educação* (vários autores). São Paulo: Educ, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIAMBIAGI, Fabio; REIS, José Guilherme; URANI, André. *Reformas no Brasil: balanço e agenda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- GOERTZEL, Ted. MEC-USAID, ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro. n.14, p. 123-137, 1967.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reflexões sobre a Geografia e a Educação: notas de um debate. *Terra Livre*, São Paulo. n. 02, p. 9-42, jul. 1987.
- GOODSON, Ivor F. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- HADDAD, Sergio, TOMMASI, Livia e WARDE, Mirian Jorge (orgs.). *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- HANUSHEK, Eric A., WOBMANN, Ludger. *Calidad de la educación e crecimiento económico*. PREAL, documentos n. 39, nov. 2007.
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna e RYAN, Jim. *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos, In *Empregabilidade e educação* (vários autores). São Paulo: Educ, 1997.
- IZQUIERDO, Ivan. Inteligência e aprendizagem no mercado de trabalho, In *Empregabilidade e educação* (vários autores). São Paulo: Educ, 1997.
- JORDAN, Brigitte. Do treinamento à aprendizagem na nova economia, In *Empregabilidade e educação* (vários autores). São Paulo: Educ, 1997.
- KESSELS, Joseph W. A produtividade do conhecimento e o currículo corporativo, In *Empregabilidade e educação* (vários autores). São Paulo: Educ, 1997.
- KLEIN, Naomi. *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- LACOSTE, Ives. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1989.

- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1969.
- LENIN, Vladimir I. Sobre a questão da dialética. *Socialismo e Democracia*. São Paulo: Alfa Ômega, n. 4, ano I p. 67-71, out/dez. 1984.
- LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, p. 1-20, 2001.
- LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-404, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro e DIAS, Rosanne Evangelista. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, jul.-dez, v. 5, n. 2, pp.50-64, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A.C. e MACEDO, E. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MACEDO, Elizabeth e LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências, In LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência, In LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

- MARTINS, José de Souza. *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Difel, 1982.
- MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril cultural, 1982.
- MASPERO, François. *Marx e Engels: textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.
- MEC. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Brasília, 1994.
- MEDEIROS, Edna Maria Ribeiro de. *A geografia nas Propostas Curriculares 1930-1992*. Recife, 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MORAES NETO, Benedito Rodrigues. *Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *Salto para o futuro: indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. MEC-SEED, boletim n. 7, p. 20-29, set. 2007.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus, 2009.
- MOREIRA, Ruy. *O que é geografia*. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOREIRA, Ruy. *O círculo e a espiral*. Niterói: Edições AGB, 2004.
- MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico?* São Paulo: Contexto, 2006.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia, pequena história crítica*. 17.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MORAES, Antonio Carlos Robert de. *Ideologias geográficas*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- NOVAES, Luiz Carlos. *O tratamento da questão ambiental em documentos oficiais: análise das Propostas Curriculares da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Secretaria de Estado da Educação/SP) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN*. São Paulo, 1999. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; CARLOS, A. F. (Orgs.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e educação*. São Paulo: Contexto, 1999.

- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização, In OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino e PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- PEREIRA, Diamantino A. C. *Origens e consolidação da tradição didática na geografia escolar brasileira*. São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado, FFLCH - Universidade de São Paulo.
- PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB, n. 79, p. 9-21, 2003.
- PEREZ, Carlota. *Structural change and the assimilation of new Technologies in the economic and social system*. Futures, vol. 15, 1983.
- PEREZ, Carlota. La reforma educativa: nuevo paradigma, nuevos conceptos, In *La reforma educativa ante el nuevo paradigma*. UCAB-UREKA, Caracas, p. 31-46, 2000a.
- PEREZ, Carlota. La reforma educativa a la luz del cambio de paradigma productivo, In *La reforma educativa ante el nuevo paradigma*. UCAB-UREKA, Caracas, p. 11-30, 2000b.
- PINHEIRO, Antonio Carlos. *Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil 1972-2000*. Campinas, 2003. Tese de Doutorado, IG - Universidade Estadual de Campinas.
- PINTO, Ana Maria Rezende. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano? In *Trabalho e Educação* (vários autores). Campinas: Papyrus, 1994.
- POLONI, Delacir Aparecida Ramos. *A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia: caminhos e descaminhos*. São Paulo, 1998. Dissertação de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Análise dos Planos de Ensino de Geografia. *Terra Livre*, São Paulo. n. 02, p. 115-127, jul. 1987.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola, In *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino, In CARLOS, Ana Fani (org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder, In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- QUAINI, Massimo. *Marxismo e geografia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I.Pérez. *Compreender a transformação do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000
- SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB, n. 54, p. 81-99, 1977.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. 2.ed. São Paulo. Hucitec, 1980.
- SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.
- SANTOS, Milton. (Org.). *Novos rumos da geografia brasileira*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SÃO PAULO. *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º Grau*. 5.ed. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1990.
- SÃO PAULO. *Educação Integral: escola de tempo integral/ aluno em tempo integral*. Secretaria de Estado da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 2011.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação. LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2008.
- SILVA, Jorge Luiz Barcellos. O que está acontecendo com o ensino da geografia? Primeiras impressões, In OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino e PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2004
- SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

- SILVA, Tomaz Tadeu. A poética e a política do currículo como representação, In PACHECO, José Augusto (org.). *Políticas de integração curricular*, Porto: Porto Editora, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 1976.
- SOARES, Marcos de Oliveira. *O que influencia as modificações em livros didáticos de geografia? Análise do conceito espaço geográfico (1993-2003)*. Campinas, 2004. Dissertação de Mestrado, IG - Universidade Estadual de Campinas.
- SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Reinventando o ensino da geografia, In OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino e PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- SOUZA, Nilson Araújo de. *O colapso do neoliberalismo*. São Paulo: Global, 1995.
- SPÓSITO, Maria Encarnação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise, In *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático, In OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino e PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2004
- TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo, In GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TROTSKY, Leon. *O imperialismo e a crise da economia mundial*. São Paulo: Sundermann, 2008.
- VÁZQUES, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão popular, 2007.
- VESENTINI, José William. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 2001.
- VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil, In VESENTINI, José William (org.). *O ensino da geografia no século XXI*. São Paulo: Papyrus, 2004.
- VIEIRA, João Roberto. *O saber geográfico: uma abordagem fenomenológica do saber do professor nas séries iniciais do ensino fundamental*. Goiânia, 1997. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. *Terra Livre*, São Paulo. n. 02, p. 43-58, jul. 1987.