

A PROPOSTA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O SÉCULO XXI: RUPTURA, PRAGMATISMO, DESCONTINUIDADE...

Cláudia Cabral Rezende*

RESUMO. O presente texto procura refletir sobre as atuais propostas de reforma educacional elaboradas para a educação brasileira. Na tentativa de (re)pensar a educação, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, aborda questões que abrangem este processo de elaboração. Busca enfatizar a influência exercida pelos órgãos internacionais e as conseqüências que os mesmos podem refletir na estrutura da sociedade brasileira.

A quebra dos paradigmas, a crise de valores éticos, a crise econômica, a crise da ideologia do progresso, a exclusão e a consciência dos excluídos (da terra, do emprego, da renda, da saúde, da educação), são realidades de hoje, que presidem um novo tipo de sociedade.

Tais fatores estão se sucedendo numa era de globalização, quando a automação, a informatização e a velocidade de circulação das informações vem sendo determinantes para o processo de desenvolvimento no mundo contemporâneo.

A superação dos problemas dessa sociedade requer um novo modelo de escola. Não mais aquela escola reprodutora de uma educação autoritária e alheia aos problemas sociais, nem aquela que se interessa apenas pela transmissão de conteúdos sem valores significativos.

Diante de tais preocupações, órgãos como os Estados Membros da Organização das Nações Unidas (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Mundial (PNUD), do Banco Mundial, estão considerando a *educação* como temática de excessiva relevância.

Segundo Torres (1996), grande parte das mudanças relacionadas à educação atual estão ocorrendo devido a influências externas, como o estímulo do Banco Mundial (agência financiadora internacional e assessora do governo de diversos países na área da educação), para que os países invistam os recursos públicos na educação básica, por considerar que este nível de ensino é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos.

Cabe ressaltar, porém, o interesse desses órgãos internacionais em investimento apenas em educação básica, desconsiderando a educação científica de qualidade, ministrada nos cursos superiores.

Chauí (1994) afirma que, no Brasil, o fato de aceitarmos políticas educacionais que profissionalizam os jovens no segundo grau(1) , antes que tenham podido ter acesso às ciências propriamente ditas, ocorre devido aos poucos recursos públicos destinados às áreas de pesquisa nas universidades, mantendo os cientistas na mera condição de reprodutores de ciências já produzidas em outros países e sociedades.

Para a autora, as ciências passaram a fazer parte das forças econômicas produtivas da sociedade e trouxeram mudanças sociais de grande porte na divisão social do trabalho, na produção e na distribuição dos objetos, na forma de consumi-los. Porém, ela desperta nossa atenção ao fato de não percebermos que as pesquisas científicas são financiadas por empresas e governos, demandando grandes somas de recursos que retornam, graças aos resultados obtidos, na forma de lucro e poder para os agentes financiadores. E conclui dizendo que, por não percebermos o poderio econômico das ciências, lutamos para ter acesso, para possuir e consumir os objetos tecnológicos, mas não lutamos pelo direito de acesso tanto aos conhecimentos como às pesquisas científicas, nem lutamos pelo direito de decidir seu modo de inserção na vida econômica e política de uma sociedade.

Bachelard (1977), afirma que uma das características mais novas da ciência está no fato de que as pesquisas científicas tornaram-se parte das forças produtivas da sociedade, isto é, da economia. No mundo contemporâneo, a automação, a informatização, a telecomunicação é que determinam as formas de poder econômico, os modos de organizar o trabalho industrial e os serviços. Introduzem a velocidade na produção de mercadorias e em sua distribuição e consumo, modificando os padrões industriais, comerciais e os estilos de vida. A ciência, para ele, tornou-se parte integrante e indispensável da atividade econômica, tornou-se um agente econômico e político.

Ao analisar a proposta educacional inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), observa-se a influência das propostas educacionais provenientes de órgãos internacionais. Notamos tais influências ao considerarmos, por exemplo, o fato de um professor espanhol, César Coll, ter sido o principal consultor para a elaboração dos mesmos, deixando à margem muitos pesquisadores brasileiros que vêm desenvolvendo estudos nesta área.

Essa crítica tenta descontextualizar os PCNs, relacionando seu conteúdo com a reforma educacional espanhola (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 1990) e não com o processo educacional brasileiro. Denuncia-se a transplantação de modelo educacional e de suas fontes inspiradoras. Os PCNs são considerados, por alguns autores, não uma proposta curricular, mas um projeto político do governo, um verdadeiro plano nacional de educação, que uniformiza os conteúdos para serem objeto de avaliação externa, inclusive para determinar a distribuição de recursos.

Os PCNs sugerem um novo modelo de ensino-aprendizagem, uma nova teoria de conhecimento; utilitário e pragmático.

Outros documentos de órgãos internacionais, como por exemplo o relatório apresentado à UNESCO, pela Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI (2), também tiveram grande influência na elaboração dos PCNs.

Baseado no relatório acima citado, são propostos nos PCNs, os processos fundamentais de aprendizagem pelos quais a educação deve organizar-se: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser*, definidos como "os quatro pilares da educação".

Numa análise destes processos fundamentais de aprendizagem, nota-se a ênfase atribuída aos saberes *utilitários e pragmáticos e ao ato de aprender a aprender*.

Chauí (1994), ao analisar a ciência numa concepção moderna e contemporânea, definida pelo *utilitarismo*, afirma que ela é encontrada na quantidade de aplicações práticas que possa permitir. Para a autora, o uso ou a utilidade imediata dos conhecimentos é que provará a verdade de uma teoria científica e irá lhe conferir valor. O conhecimento, então, é procurado para resolver problemas práticos e este determina não só o aparecimento de uma ciência, mas também suas transformações no decorrer do tempo.

Com o acelerado desenvolvimento da tecnologia, da automação, tendo, na educação, o objetivo de reprodução de um saber pragmático e utilitário, deveria, conseqüentemente, ocorrer um aumento da ociosidade do ser humano e uma melhoria das suas condições de vida. Percebemos, porém, que estes acontecimentos estão gerando, ao contrário, um grande aumento da miséria, do desemprego e das desigualdades sociais.

Ao analisar a modernidade, numa perspectiva marxista, Berman procura sugerir:

como suas energias, intuições e ansiedades mais características brotam dos movimentos e pressões da moderna vida econômica: de sua incansável e insaciável demanda de crescimento e progresso; sua expansão dos desejos humanos para além das fronteiras locais, nacionais e morais; sua pressão sobre as pessoas no sentido de explorarem não só aos outros seres humanos mas a si mesmas; a volubilidade e a interminável metamorfose de todos os seus valores no vórtice do mercado mundial; a impiedosa destruição de tudo e de todos que a moderna economia não pode utilizar - quer em relação ao mundo pré-moderno, quer em relação a si mesma e ao próprio mundo moderno - e sua capacidade de explorar a crise e o caos como trampolim para ainda mais desenvolvimento, de alimentar-se da sua própria autodestruição. (Berman, 1986, p. 117-118)

Retomando a proposta dos PCNs, é notado que o ato de transmissão dos conteúdos, ou seja, o *quê* ensinar está subordinado em relação ao *como* ensinar. Poderíamos arriscar a afirmação de que tais características do ato educacional podem estar contribuindo para ocasionar um esvaziamento da própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de ensino e de conteúdo.

Sabe-se que as camadas populares encontram na escola, muitas vezes, o único meio de acesso ao conhecimento elaborado e ao ocorrer esta secundarização da transmissão de conteúdos relevantes, estão arriscadas a receber uma aprendizagem deficiente, sem conteúdos significativos, fazendo com que essa aprendizagem deixe até mesmo de existir.

Além disso, podemos afirmar que diante de tal situação, as desigualdades sociais são acentuadas, pois longe de se ampliar o acesso ao ensino de qualidade, este se reduzirá a um setor minoritário da sociedade, composto de uma população da classe dominante.

Ao enfatizar os *saberes utilitários e pragmáticos* no relatório referido, quando surge a definição de *conhecimento* nota-se uma analogia com o que podemos definir por *informação*. Observa-se que a noção de conhecimento é confundida com a noção de informação, imediata e útil ao desenvolvimento da sociedade capitalista.

Pressupõe-se que o suporte teórico das propostas de educação aí contidas, esteja fundamentado numa concepção relativista do ponto de vista científico, filosófico e cultural, implícita às propostas da moderna visão Construtivista "...respaldada no modelo epistemológico interacionista: valorização, como qualitativamente superiores, das aprendizagens que o indivíduo realizaria sozinho, sem a interferência do ensino" (Duarte, 1997, p. 24), resumindo-se numa concepção de educação que deva fornecer o que é necessário a vida dos indivíduos para se adaptarem ao contexto do mercado de trabalho na sociedade capitalista moderna.

Diante das afirmações acima, numa visão crítica da ideologia neoliberal, concordo com Gentili, ao definir a educação dentro desta perspectiva como "...a atividade de transmissão do *estoque* de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho." (Gentili, 1998, p. 104).

Relacionando os objetivos atribuídos à educação com a questão da formação profissional, observamos que a *inovação* é considerada a principal geradora de novas empresas e de novos empregos, dando importância à competência pessoal, demonstrando que a criatividade e a inovação de cada indivíduo será um grande fator para a superação da crise do desemprego.

O propósito de formação do indivíduo inovador atribuído à atual proposta educacional pode ser relacionado com a formação para o trabalho na sociedade capitalista moderna. Segundo Berman, assim como "sob pressão, todos os burgueses, do mais humilde ao mais poderoso, são forçados a *innovar*, simplesmente para manter seu negócio à tona; quem quer que deixe de mudar, de maneira ativa, tornar-se-á vítima passiva das mudanças draconianamente impostas por aqueles que dominam o mercado." (Berman, 1986, p. 93)

Os PCNs apontam a necessidade do ser humano aprender a decidir por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida, tendo como objetivo o

desenvolvimento da personalidade para agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal.

É ressaltada a valorização da individualização do ser humano. Diante da ideologia neoliberal, na sociedade contemporânea, podemos afirmar que essa individualização é necessária para que o homem se torne competitivo frente ao mercado de trabalho, devendo agir por conta própria, opondo-se à coletividade, trazendo como conseqüência a individualização diante da procura do trabalho, diante da concorrência por salários e carreiras, contribuindo muitas vezes para a extinção das estruturas coletivas (sindicatos, por exemplo), consideradas, talvez, a principal força de luta dos povos para uma transformação da sociedade.

Ao analisar o desenvolvimento da sociedade, Frederico afirma que:

No influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico 'salve-se quem puder', expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. (Frederico, 1997, p. 182)

Na proposta educacional apresentada nos PCNs, confirma-se a necessidade da atualização contínua de saberes, para que o ser humano possa se adaptar às exigências do mercado de trabalho, onde o desenvolvimento científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção fazem com que o *conhecimento* já adquirido se torne rapidamente obsoleto.

Afirma que a educação permanente deve ser dirigida às necessidades da sociedade e que temos que aprender ao longo de toda a vida e fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino.

Ao analisar a sociedade capitalista definida por Marx, na visão de Berman (1986), observamos que o indivíduo que possui um conhecimento parcial, uma função social especializada, deve ser substituído pelo indivíduo plenamente desenvolvido, que possa se adaptar a várias atividades, que esteja pronto para aceitar qualquer mudança de produção.

O indivíduo deve, portanto, ser multipotencial, possuidor de uma educação continuada, pragmática, sendo capaz de atualizar-se sempre para atuar nas diversas funções sociais exigida pela sociedade moderna.

Atualmente, é observado por intermédio da mídia, dos meios de comunicação, a divulgação de exemplos de modos de correção das desigualdades de oportunidades através de programas de educação popular. Encontramos exemplos de vários países, onde campanhas ou missões de alfabetização de adultos, política de pagamento de licenças para formação, serviços públicos descentralizados de formação básica não formal, são realizados, procurando mostrar que tais

alternativas conduzem à melhoria na educação mundial e à conseqüente diminuição do desemprego.

Desconsiderando a questão das competências específicas do educador, a educação passa a ser vista, no mal sentido do idealismo puro, como um compromisso de todos os cidadãos que passam a ser atores e já não simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições. Todos podem experimentar diversas situações educativas e até desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa.

Delors (1997) afirma que se integrarmos deliberadamente o informal no formal, a educação corresponde, assim, a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dessa mesma educação.

Baseando na afirmação acima, concordo com Gentili ao dizer que, na perspectiva neoliberal:

... a transformação da educação depende apenas da capacidade, da inventiva, do esforço e do mérito incessante de cada indivíduo (professores, alunos, pessoal não docente, pais, etc.) para mudar seu próprio trabalho, na sua própria escola. Trata-se de um chamamento para que cada um 'ocupe seu lugar' e não espere soluções milagrosas por parte daqueles âmbitos (Estado) que criaram as condições propícias para o desenvolvimento da crise. (Gentili, 1998, p. 23).

Esse modelo *generalizado* de educação, não considera as diferentes necessidades e demandas dos povos e causa um maior rebaixamento do papel do professor, pois todos podem ocupar o seu papel, todos podem ser capazes de ensinar, dependendo apenas da *boa vontade pública*.

Nota-se o enfraquecimento do poder do Estado, ao afirmar que não devemos esperar do mesmo, "soluções milagrosas", pois são considerados os grandes responsáveis pelo desenvolvimento da crise atual. Tal afirmação confirma a proposta de reforma administrativa orientada na despublicização da educação, onde a escola é transferida da esfera política para a esfera de mercado e o cidadão é considerado um indivíduo responsável pela sua própria educação que deixa de ser social para tornar-se individual.

Estas políticas conhecidas por cortes nos gastos públicos em serviços, inclusive educação, vieram ocorrer exatamente no momento em que a mudança para uma economia de informação global passou a requerer um investimento público massivo em uma infra-estrutura de informação, enquanto que os países mais ricos já desfrutavam de condições propícias que lhes permitiam autoajustar-se e responder positivamente à rápida mudança tecnológica. Enquanto isso, o Banco Mundial impõe políticas de ajustes estruturais aos países em desenvolvimento como uma resposta aos seus problemas com a dívida.

Em que se baseia esta nova proposta educacional? Na *mercantilização do social*, no desenvolvimento de uma *sociedade empresa*, na privatização do setor público, na *mercantilização* da educação e da saúde, num currículo de competição e de empresa?

Podemos afirmar que diante da revolução tecnológica, no mundo moderno globalizado, tendo como orientação a ideologia neoliberal, os detentores do capital passam a possuir o poder de fazer com que a tendência dominante se reproduza de forma homogênea em países com características diferentes, inclusive e principalmente através da educação, ocasionando um aumento do desemprego, e conseqüentemente a expansão da miséria, contribuindo para um maior enfraquecimento da classe social oprimida.

Conforme Chauí (1994), nós não percebemos o poderio econômico das ciências. Para Berman, ao contrário da maioria dos trabalhadores assalariados, que são alienados e indiferentes, "...apenas os intelectuais o percebem e são atingidos pelas flutuações de mercado, de modo mais profundo pois, vende-se peça por peça, não apenas da sua energia física mas de suas mentes, da sensibilidade dos sentimentos mais profundos, dos poderes visionários e imaginativos, enfim, virtualmente de todo o seu ser." (Berman, 1986, p. 114)

Para Pessanha, no entanto,

todos nós; intelectuais, professores e agentes culturais, estamos sendo atingidos pela crise intelectual que nosso século está vivendo, porque ainda estamos embebidos da utopia da verdade com v maiúsculo, da ciência com c maiúsculo, unitária, atemporal. A crise ocorre porque a própria ciência já relativizou seus próprios conceitos básicos. Já não trabalha mais com apenas uma concepção de espaço, por exemplo, não entende mais o espaço como necessariamente plano e absoluto. (Pessanha, 1993, p. 23).

Refletindo a preocupação com a busca da melhoria da sociedade, através da melhoria na qualidade da educação brasileira, a proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, busca uma reformulação do currículo por parte dos educadores, considerando a realidade do meio sociocultural em que estes irão trabalhar. Neles é proposto que a educação, além de pragmática e utilitária, seja baseada na interdisciplinaridade.

Conforme Chauí (1994), na modernidade, a tecnologia confere à ciência precisão e controle dos resultados, aplicação prática e interdisciplinaridade. Desta forma, o ideal de cientificidade estabelece critérios e finalidades às ciências que, se impedidos de realizar, forçam rupturas e mudanças teóricas profundas, ocasionando o desaparecimento de campos e disciplinas científicos ou o surgimento de novos objetos, métodos, disciplinas e campos de investigação.

A educação assim como a ciência, anterior à proposta atual, era o que conhecíamos. Segundo Bachelard (1977), tínhamos na ciência um objeto como referencial, tínhamos a segurança, o primado da experiência, da coisa em si. Havia

uma "Estranha Pedagogia" que ensinava a ciência do passado, a ciência *morta*. A ciência moderna já não se dedica mais à análise das coisas, pois, trabalha apenas com hipóteses e utiliza a experiência, não mais sobre as coisas, mas sobre as hipóteses.

A história da ciência, assim como a história da educação nos mostrou como teorias filosóficas e metafísicas abstratas foram gradualmente derrubadas através do trabalho prático dos cientistas e educadores. O conceito chave para Bachelard é o da ruptura. Segundo o autor, o progresso científico depende das quebras epistemológicas. A ciência, assim como a educação, portanto, não podem mais ser vistas como progredindo linearmente ou necessariamente racionalmente.

Ao analisar o fim da certeza e da linearidade na história do pensamento, diante das transformações da sociedade moderna, Foucault afirma que se esta

... pudesse permanecer como o lugar das continuidades ininterruptas, se ela unisse continuamente, encadeamentos que nenhuma análise poderia desfazer sem abstração, se ela tramasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que a isso se antecipam, o preparam e o conduzem, indefinidamente, para seu futuro, ela seria, para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado. (...) Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência. (Foucault, 1986, p. 14-15)

O mundo moderno, em contrapartida, apresenta como caracteres mais salientes e visíveis de seu desenvolvimento, de acordo com Rossi, "a necessidade de agitação incessante e de mudança contínua; a dispersão numa multiplicidade não mais unificada; a análise levada ao extremo; a fragmentação indefinida; a desagregação de todas as atividades humanas; a não aptidão à síntese e a impossibilidade de qualquer concentração." (Rossi, 1992, p. 20)

A educação passa a ser vista, não mais como possuidora de uma verdade absoluta, de um conteúdo pronto e acabado. Ela exige uma formação científica pragmática, utilitária, baseada na manutenção do pluralismo filosófico, para que possamos tomar de cada área do saber aquilo que lhes é importante. É postulada uma formação científica, valorizada por um capital não mais industrial e sim por um capital cultural e intelectual.

Saviani, ao analisar a situação educacional atual, aponta como solução para vencer a luta por uma educação de qualidade, a resistência ativa, afirmando que "enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será nossa arma de luta. Com ela, nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira". (Saviani, 1998, p.238).

Finalizo estas análises, retomando a "teoria da curvatura da vara" enunciada por Lênin e tomada de empréstimo por Saviani (1995).

Defendo, então, a necessidade de fazermos com que um incômodo radical da inteligência incline a vara para o lado oposto ao qual se encontra: o lado do conformismo de grande parte da elite intelectual, que vem aceitando passivamente o dogma pragmático dos novos tempos.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. Epistemologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20-12-96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997, vol. 1.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

DELORS, J. e outros. "Os quatro pilares da educação (cap.4); A educação ao longo de toda a vida" (cap.5). In: _____ - Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI). São Paulo, Cortez Editora, 1997. p. 89-117.

DUARTE, N.. Ontologia e Historicidade: elementos para uma reflexão filosófico-ontológica sobre o trabalho educativo. Araraquara, 1997, mimeo.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro, 2ª ed.: Forense Universitária, 1986.

FREDERICO, C.. Razão e Desrazão: a lógica das coisas e a pós modernidade. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez Editora, nº 55, 1997.

GENTILI, Pablo. A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PESSANHA, José A.. "Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética". In: Cadernos ANPEd. Porto Alegre, n°4, 1993. p.7-36.

ROSSI, Paolo. A ciência e a filosofia dos modernos. São Paulo: UNESP, 1992.

SAVIANI, D.. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4ª edição, Campinas, SP, Autores Associados, 1998.

_____. Escola e Democracia. 30ª edição, Campinas, SP, Autores Associados, 1995.

TORRES, R. M. "Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial" In: TOMMAS, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, PUC - SP, Ação Educativa, 1996.

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL/UNESP-Araraquara, SP. Bolsista: CAPES.

[\(1\)](#) A denominação "segundo grau" utilizada por Chauí (1994), equivale ao atual "ensino médio", modificado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

[\(2\)](#) A referência bibliográfica do relatório citado é encontrada no final deste texto; ver Delors, J. e outros.