


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

ANA FERNANDA INOCENTE OLIVEIRA

Estado, Sociedade e Políticas Públicas de Educação:  
O PCN de História para o Ensino Fundamental I no contexto das  
políticas neoliberais dos anos de 1990



ARARAQUARA – S.P.  
2010

ANA FERNANDA INOCENTE OLIVEIRA

Estado, Sociedade e Políticas Públicas de Educação:  
O PCN de História para o Ensino Fundamental I no contexto das  
políticas neoliberais dos anos de 1990

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

**Linha de pesquisa: Estado Sociedade e Políticas Públicas**

**Orientador: Karina Lilia Pasquariello Mariano**

ARARAQUARA – S.P.  
2010

## **Resumo**

Esta pesquisa concentra-se no estudo de uma política pública educacional brasileira para o Ensino Fundamental I, que se institucionaliza a partir dos anos 90 no Brasil, mais especificamente em 1996-97, influenciada pela conjuntura política, econômica e social de décadas anteriores. Tem como objeto de estudo o documento oficial de política educacional: PCN de História para o Ensino Fundamental I. Para tanto, esta pesquisa se dividirá em dois importantes momentos. O primeiro dará destaque a uma investigação e análise dos objetivos e estratégias do Banco Mundial, especialmente, e demais organismos internacionais para as políticas públicas de educação básica I - no Brasil - na década de 90 do século passado. E o segundo momento dará destaque à investigação do PCN de História para o Ensino Fundamental I no que diz respeito aos seus fundamentos teóricos. A pesquisa tem como objetivo verificar se esta política curricular possui uma proposta subjacente aos objetivos dos organismos internacionais, colocando-se como elemento auxiliador destes para execução de suas metas. Sendo assim, a tese aqui revelada é a de que o PCN de História para o Ensino Fundamental I possui um caráter alienador, uma vez que apresenta uma proposta subserviente à lógica do capital, em detrimento de uma lógica humanizadora.

## Sumário

Resumo	
Apresentação .....	05
1 – Introdução .....	06
2 - Capítulo I	
As políticas educacionais dos anos de 1990 no contexto da política intervencionista do Banco Mundial.....	08
2.1 A institucionalização dos principais organismos internacionais que financiam a educação fundamental I, no Brasil: BM e FMI.....	09
2.2 DÉCADA DE 1990 - Novas políticas, velhos paradigmas.....	12
2.3 Anos 90 - O financiamento traduzido em políticas: LDB e PCNs .....	14
2.4 Atuação dos organismos internacionais - objetivos e estratégias do Banco Mundial .....	18
2.5 Os PCNs no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990 - processos de elaboração e implantação – .....	21
2.6 O processo de elaboração dos PCNs .....	25
2.7 A organização e a divulgação dos PCN no cenário educacional brasileiro .....	35
3. Capítulo II	
Escola de Annales, Nova História e PCN DE HISTÓRIA	
Um estudo dos fundamentos teóricos do documento .....	40
3.1 O PCN de História em questão .....	41
3.2 Ecole des Annales, Nova Historia e PCN de História - Um breve estudo .....	48
Considerações Finais .....	59
Referência Bibliográfica .....	65

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o documento oficial de política educacional: PCN de História para o Ensino Fundamental I, e como objetivo analisar sua proposta para o Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, sobretudo, seus fundamentos teórico-metodológico, estabelecendo relação com a política intervencionista no Brasil de 1990.

É importante ressaltar que não é interesse da presente pesquisa analisar as mudanças efetivamente ocorridas após a implementação dessa política curricular, ou seja, os resultados de sua prática. Com isto, sugere-se que a problemática se encontra no interior de sua proposta curricular e na relação desta com o contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990. Dito de outra forma, a problemática do PCN de História, situa-se já em seu aspecto político - processos de elaboração e implantação - os quais receberão devida atenção nesta pesquisa, e em seus fundamentos teóricos.

Este trabalho é composto de uma Introdução - com objetivo de fazer conhecer o referido documento de política educacional aqui estudado à partir de uma perspectiva histórica, onde serão anunciadas as bases teóricas que fundamentam este documento, e o embate político e econômico sob o qual está posto.

Em seguida, o capítulo I, onde se apresenta o debate sobre as políticas educacionais dos anos de 1990 a partir do contexto da política intervencionista. Neste capítulo serão discutidos os processos de negociação entre os atores envolvidos, no caso, os organismos internacionais e a sociedade civil.

Após, o capítulo II dedica-se a averiguar quais foram as determinantes da formulação desta política curricular. Tratar-se-á aqui da concepção e formulação deste documento e sua conseqüente organização e divulgação no território nacional, verificando, mais especificamente, os processos de imposição, por parte do MEC e consentimento por parte da sociedade civil. Será investigada aqui a existência ou não de participação da comunidade escolar, ou se houve - no caso da não participação - um processo de resistência por parte dos profissionais da educação. Este capítulo aborda também a discussão sobre o caráter de obrigatoriedade, ou não, dos PCNs.

No capítulo III, preocupar-se-á em fazer um detalhado estudo, investigação e análise do documento de política educacional - o PCN de História para o Ensino Fundamental I, dedicando-se a estudar os fundamentos teóricos deste com o objetivo de problematizar o documento em sua ideologia, fundamentos teóricos, e proposta de conteúdos e prática educativa, estabelecendo relações com o que já foi problematizado a respeito dos acordos de financiamento entre os organismos multilaterais e o Governo do Estado Brasileiro. Com isso tem o objetivo de revelar se a proposta contida neste documento é elemento auxiliador dos objetivos políticos que determinaram a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

E por fim, as Considerações Finais, onde estarão reunidas as críticas e conclusões sobre o objeto de estudo dessa pesquisa.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende-se, numa perspectiva histórica, uma análise de uma política educacional dos anos 90 do século XX, implicando, para tanto, extrapolar os limites desta década, posto que as diretrizes educacionais deste contexto materializam-se enquanto legado dos cenários outrora constituídos.

As políticas educacionais dos anos de 1990, concretizadas na forma de decretos, leis, resoluções, pareceres etc, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo mais amplo, não restrito aos limites espaciais, tampouco temporais desta década. Mas, também, não restritos as concepções teórico-ideológicas que neste período veiculavam em torno de debates ou discussões sobre a normatização da educação, envolvendo uma nova ordem, novas alianças acordadas no estreitamento de laços com os organismos multilaterais.

Neste sentido, o objetivo central deste estudo é investigar o PCN de História para o Ensino Fundamental I com destaque aos seus processos de elaboração e implementação, tratando de verificar se tal política curricular e a proposta que traz em si se constituem em uma estratégia, propriamente dita, a fim de atender aos objetivos do Banco Mundial e demais organismos internacionais para as políticas públicas de educação básica do Brasil nos anos de 1990. Tem-se aqui o cuidado de mostrar, mais apropriadamente no 2º capítulo, o processo de intervenção destes organismos na formulação e, principalmente, monitoramento e avaliação dessas políticas, processo este intimamente ligado ao consentimento do governo federal e elites dirigentes do país, como bem aponta SILVA (1999).

Sobre a questão metodológica, esta pesquisa foi dividida em três fases para facilitar e nortear o seu desenvolvimento.

Na primeira etapa, de um modo geral, ela se dedicou a uma análise histórica da relação estado, política, educação e economia, para então chegar até a década de 90 do século passado, em que ganha destaque a atuação dos organismos internacionais financeiros na formulação de acordos das "novas" políticas públicas de educação para o ensino fundamental.

Numa segunda etapa, esta pesquisa se debruçará no estudo e investigação das análises realizadas por SILVA (1999) em sua tese de doutoramento, de fontes documentais destes organismos financeiros, levantadas principalmente, nas sedes do Banco Mundial localizadas na Ciudad de México e em Brasília, e nas sedes do Banco Nacional de Desenvolvimento Social - BNDES, e Unesco.

Por fim, diante da análise das políticas públicas brasileiras para a educação fundamental, na década de 90, e da investigação das fontes documentais dos acordos políticos entre os organismos financeiros e o Estado Brasileiro - resultando em políticas de educação – promover-se-á, numa última etapa do trabalho, uma análise detalhada dos fundamentos teóricos, filosóficos e suas ideologias, do documento oficial de política pública de educação para o ensino fundamental aqui estudado: PCN de História, que nos dará base para confirmar, ou quem sabe negar, a hipótese de que o currículo (e aqui nos referimos ao conteúdo determinado pela relação governo brasileiro e organismos financeiros) proposto por este

documento intensificará o processo de alienação dos indivíduos que passam pela escola pública estadual.

De forma mais objetiva, as problemáticas que norteiam essa pesquisa são: as circunstâncias em que as políticas para o ensino fundamental do Brasil na década de 90 foram elaboradas; as suas concepções, ou seja, seus fundamentos ideológicos subjacentes às políticas de intervenção dos organismos internacionais; a materialização dessa intervenção e política externa na forma de conteúdo no PCN de História; e a forma como todo esse conjunto de fatores se relacionam, contraditoriamente, intensificando o fenômeno da alienação.

É importante ressaltar que esta pesquisa não se trata de um estudo de avaliação de políticas públicas, mas uma investigação a despeito das atuações e intervenções políticas e econômicas dos organismos financeiros internacionais, via infração constitucional por parte do Estado Brasileiro manifesta em reformulações políticas, no caso específico desta pesquisa, uma reformulação política referente ao currículo escolar brasileiro.

Portanto, o estudo aqui realizado acerca das políticas públicas de educação para o Ensino Fundamental da década de 90, considerando seus discursos e ideologia, visou basicamente a problematização da relação Estado, Sociedade, Política e Educação, investigando novas questões e tratando de buscar novas fontes que contribuam de maneira significativa para o avanço do conhecimento de nossa realidade educacional e, conseqüentemente, social. Partiu-se aqui do pressuposto de que é o papel da educação escolar o de transmitir o conhecimento produzido pela sociedade ao longo da história, e a partir deste pressuposto e do debate fomentado a partir das questões políticas explicitadas e problematizadas neste estudo, pode-se concluir que tais políticas exerceram e continuam a exercer um poder que descaracteriza a função social da escola.

Segundo Rossler (2004), a educação deve formar os homens para que estes realizem a transformação da ordem social vigente quando esta realidade impede seu livre desenvolvimento, ao invés de ajustá-los a essa mesma ordem. Nesta perspectiva, tanto a instituição escolar como as políticas públicas educacionais, não devem se voltar para um processo de adaptação dos indivíduos às suas condições culturais e sociais. Antes, essas políticas devem considerar o caráter histórico do homem, isto é, as determinantes histórico-sociais, e assim, o educar para transformar sua consciência, e seu intelecto, para que os indivíduos possam ser capazes de transformar, pela sua práxis, sua própria história, quando suas condições reais de vida não contribuem para seu pleno desenvolvimento e realização como seres humanos.

Baseada na discussão de Mézàros (1981), sobre os limites das determinações do capital, é que a pesquisa parte, da concepção de uma educação que contribua para a transformação dos homens, possibilitando a superação, em sua consciência, dos seus fundamentos ideológicos, para assim concorrer ao desenvolvimento de novos fundamentos, de novos conteúdos e de uma nova consciência, capaz de materializar-se e transformar, ao invés de uma consciência adaptada e resumida ao meio imediato, como pretendem as principais concepções pedagógicas e as políticas públicas da contemporaneidade.

## 2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990 NO CONTEXTO DA POLÍTICA INTERVENCIONISTA DO BANCO MUNDIAL

Antes de mais nada é importante esclarecer que toda análise e críticas aqui realizadas só foram possíveis a partir de uma concepção histórico-crítica de educação, conforme Saviani (1997).

Vive-se atualmente um drástico do modo de produção capitalista em que vem o conhecimento, especialmente em sua forma sistematizada, sendo reformulado dentro de uma visão neoliberal de forma a intensificar os processos de alienação e fetichização da individualidade (DUARTE, 2004). No entanto, segundo o autor, muito embora estejamos sob a égide de uma sociedade determinada pela racionalidade do capital, não se pode afirmar categoricamente que esta educação seja mecanicamente determinada pelas bases materiais dessa sociedade. Para Duarte (2004), incorreríamos, nesse caso, no erro das análises deterministas, que desprezam a complexidade histórica e demais fatores condicionantes do real. Por isso, esse trabalho contribui, entre outras coisas, para pensar uma educação apesar dos seus limites dentro desta sociedade e da lógica de reprodução da vida sob o domínio do capital, mas também considerar o seu caráter histórico, sobretudo dialético, pensando no(s) motor(es) da história, cujo movimento é capaz de produzir novas articulações e redefinir o caráter da educação e de suas respectivas políticas.

Segundo Lima (2008), qualquer análise sobre o Estado requer necessariamente uma abstração de sua concepção e, em seguida, de sua função. Pode-se dizer que o Estado perpassa pelas crises, de forma a ignorá-las ou de forma a agir sobre elas com maior ou menor influência sobre o mercado. Para o autor, o Estado pode ser identificado como a própria crise social, econômica e política, o que vai exigir seu esgotamento, ou seu redimensionamento, assim como ocorreu com a crise do socialismo real e a crise do capitalismo democrático, também conhecido como Estado de Bem-Estar Social.

De acordo ainda com Lima (2008), em ambos os casos, a figura do Estado reivindica-se pelo seu esgotamento e superação. Já na crise do Estado capitalista, este reivindica o revigoramento do capital, um mercado mais forte e competitivo, dependente da intervenção do Estado para a recuperação do capitalismo. Seguindo esse raciocínio poderíamos incorrer no mesmo erro dos apologistas da economia capitalista, que defendem que a crise se encontra na forma ou modelo de Estado, e não em seu conteúdo (de acúmulo do capital). Se pensarmos de forma contrária, entenderemos os motivos de se sustentar a tese acima.

Considerando que a crise está no acúmulo, ou seja, no conteúdo do Estado, destruir o Estado Social se torna tarefa interessante aos defensores e detentores do capital. Neste caso, pode-se mudar a forma do Estado, mas para os apologistas da economia capitalista o conteúdo deve sempre permanecer sendo aquele que se centra no acúmulo do capital, numa lógica de produção conduzida pelo mercado.

Conforme LIMA (2008), Carnoy (1994) vai dizer que o Estado não é o que causa a crise capitalista, ele é sim parte da crise e será necessariamente parte da solução.

“É por isso que, no capitalismo, é readequado e transmutado um modelo democrático (capitalismo democrático) que de democracia pouco ou nada incorpora, pois a classe dominante só aceita um modelo democrático que



consiga, por determinado tempo, conter as massas, a multidão disforme, atribuindo-lhes migalhas, como os programas aligeirados, emergenciais e categoriais, como os vales: leite, gás; as bolsas: família, escola; os seguros: desemprego, etc. e outras alternativas para conter a 'canalha.' (LIMA, 2008, pág. 135)”

De acordo com a análise do autor, num Estado de Bem-Estar Social, ou para o keynesianismo, o Estado é interventor; fundamental sim para manter o sistema político e econômico com bases no liberalismo, porém rejeita a idéia de naturalização das leis de mercado (mão invisível), em que o mercado se auto-regula por natureza, e também sugere um Estado que se preocupa e intervém em relação às necessidades humanas.

Já os liberais, como Hayek, e neoliberais, não admitem a interferência do Estado. Para Hayek (1976), era uma evidência ineludível que toda forma de intervenção estatal constitui um sério risco para a liberdade individual. Com isso, apregoava um discurso sobre democracia, em que a intervenção do Estado provocaria conseqüências nefastas, tais como a imposição de regimes totalitários através da força estatal.

Para os marxistas, o Estado não é um simples mediador. O Estado foi criado pela e para a burguesia. Ele interfere na luta de classes em favor da classe dominante, defendendo seus interesses através de seus aparelhos, como é o caso da força armada, conhecida como aparelho repressor do Estado. Para o marxismo, então, o Estado é um Estado de Classe. E para alguns marxistas, de acordo com o autor, mais contemporâneos, como Poulantzas, o Estado não é de uma única classe, ele é um Estado em disputa.

De qualquer forma, deseja-se com isso destacar que em conformidade com o modelo de Estado visto como um mal necessário, as políticas públicas também são impostas da mesma forma e com a mesma sugerida necessidade. Para os liberais e neoliberais, um Estado sem políticas públicas poderia fazer instalar a barbárie.

Segundo LIMA (2008), o discurso liberal leva a crer que a política social objetiva satisfazer as necessidades do indivíduos, que não são levadas em consideração pelo mercado capitalista, enquanto que para o marxismo, tais políticas são parte da estratégia da classe dominante para exercer controle sobre os indivíduos pertencentes à classe dominada. Portanto,

“(…)conseqüente ao posicionamento marxista, as políticas sociais apenas atenuam as desigualdades, mantém os trabalhadores vivos, além de servirem como subsídios para a acumulação do capital. A política social tem, assim, o efeito de tentar amenizar os conflitos entre as classes sociais e tem, portanto, o objetivo de buscar a colaboração entre patrões e empregados e entre Estado e sociedade. (LIMA, 2008, pág. 140)”

Nota-se que as políticas sociais pouco trabalham em favor da própria sociedade, e o fato de a educação formal estar dentro do aparato das políticas sociais, faz suscitar questionamentos que levam a crer que esta educação promovida, implementada e sustentada, em sua forma institucional, pelo Estado capitalista, defende um saber subserviente à lógica do capital.

Sendo assim, a concepção de educação que passa a ser defendida mais intensamente a partir dos anos de 1990 definir-se-á, por assim dizer, dentro de uma perspectiva neoliberal,

diferentemente da perspectiva que norteou esta pesquisa, a saber, a de uma educação que supere a hegemonia de uma lógica neoliberal e contribua para humanização dos indivíduos. Em outras palavras, uma educação que se propõe a construir uma abordagem dialética do fenômeno educativo. Diante da insatisfação com relação às análises da educação feitas a partir de uma perspectiva que, na opinião deste trabalho, em nada supera a lógica neoliberal é que aqui se vai propor, uma análise histórica e crítica das políticas educacionais.

A década de 90 do século passado, no Brasil, foi marcada por um processo de combate às políticas sociais. Pautado num modelo de Estado capitalista, os "novos" planos e projetos fundamentados em conceitos de administração e gerencialismo (ou eficácia), manifestam os mais ocultos interesses na otimização e contenção de gastos.

O Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), e aprovado pelo então presidente da República - Fernando Henrique Cardoso - em 1995, previa um projeto gestor de "descentralização". Para Lima (2008) o processo de descentralização compreende a redistribuição do poder central, com necessária alteração nos núcleos de poder. No Brasil, segundo o autor, o que ocorreu foi a implementação de políticas de desconcentração, o que significa que as responsabilidades foram redistribuídas, porém, o poder continuou centralizado.

A década de 90 no Brasil foi marcada pelas expressões da dinâmica empresarial na organização escolar pública, delegando à educação escolar a responsabilidade do "papel" de via de desenvolvimento econômico. Essa dinâmica, materializada na forma de projetos e programas do Governo do Estado, contou com a participação, atuação e intervenção do setor empresarial interno, e do financiamento externo.

Convém ressaltar que se está tratando aqui da educação escolar, compreendendo-a no sentido em que coloca o autor Dermeval Saviani, qual seja, uma educação que só pode ser entendida nos marcos da sociedade de classes, no bojo da qual se define a sua necessidade:

“(...) a sociedade não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 1991, p. 87).”

É também nesse sentido que se coloca a imanente relação entre o Estado, pressuposto da sociedade burguesa moderna, e a educação.

Durante os anos 80, contexto das incipientes democracias pós períodos ditatoriais, o neoliberalismo, na sua forma retórica e discursiva, ou seja, enquanto conjunto de idéias que ganha espaço político e densidade ideológica em contexto de progressiva crise estrutural do modelo de acumulação fordista – vai pouco a pouco ganhando visibilidade e poder, institucionalizando-se nas políticas. Isto era encarado, segundo Lima (2008), como uma via de desenvolvimento para uma profunda reforma econômica, à partir da qual, garantir a estabilidade monetária e política, e uma suposta governabilidade democrática, eram pautas imprescindíveis da "nova cartilha".

Durante a segunda metade do século XX, o neoliberalismo deixou, assim, de ser apenas uma simples perspectiva teórica, e passou a orientar decisões governamentais, nos seus âmbitos político, econômico e social, em grande parte do mundo capitalista, desde nações de Primeiro e Terceiro Mundo, até algumas sociedades da Europa Oriental. (LIMA, 2008)

O autor destaca que os anos 80, para a América Latina, foi marcado pelo processo de modernização, compreendendo mudanças nos aspectos político - na tentativa de recuperação dos governos democráticos - e econômico - na tentativa de incorporar o intercâmbio mundial de bens e serviços. Uma verdadeira adaptação e enquadramento ao processo de globalização. Esta década ganha destaque pela forte insistência em inserir e adaptar os países marginalizados no, então, essencial processo de modernização que se disseminou numa força global e globalizante. Neste contexto, o Estado perde o lugar central para a racionalidade do mercado, cedendo sua capacidade decisória e sofrendo um processo de deslegitimação. Especialmente no caso da América Latina, o aumento da autonomia do Estado esteve associada ao autoritarismo, ao uso frequente e incisivo da burocracia para operacionalizar uma proposta destinada a submeter, através da violência, qualquer expressão e/ou manifestação da sociedade civil.

Ainda, nos anos 80, ainda, pode-se notar uma mudança no que se refere à política macroeconômica adotada pelos organismos financeiros internacionais, de forma a produzirem o desmantelamento das instituições do Estado Nacional, crescimento da dívida externa e interna dos países e o empobrecimento social (SILVA, 1999).

Para tanto, o interesse deste estudo concentrar-se-á nas regras e ordem apresentadas pela retórica neoliberal no campo educacional, à partir da qual são elaboradas uma série de diagnósticos e propostas políticas que devem, sob tal perspectiva, orientar uma reforma do sistema escolar nas sociedades contemporâneas. Entende-se aqui que reconhecer a discursiva neoliberal obviamente não é suficiente para conter a força persuasiva de sua retórica, ou ainda promover um processo prático de resistência e mudança, porém, este trabalho visa contribuir para a necessária tarefa de caracterizar a forma neoliberal de pensar e projetar as políticas. Assim pode-se aqui fomentar e sustentar uma nova via de debate sobre aquilo que a mídia, as políticas, e algumas teorias vêm denominando de "crise educacional".

Neste sentido então é que a presente pesquisa irá dedicar-se a um breve relato sobre o processo de institucionalização dos principais organismos internacionais que virão a financiar a educação fundamental I, no Brasil, a partir das décadas de 80 e 90 do século XX.

## 2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS ORGANISMOS INTERNACIONAIS QUE FINANCIAM A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I, NO BRASIL: BM E FMI

Em 1944 foram criados alguns organismos financeiros internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, durante a Conferência de Bretton Woods, com o objetivo de assegurar a estabilidade monetária internacional. As instituições financeiras, chamadas “gêmeas” - o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) - surgiram em 22 de julho de 1944. Foram criadas por 45 países (Brasil entre eles), que

se reuniram de 1.º a 22 de julho de 1944, na cidade de Bretton Woods, conforme já dito, Estado de New Hampshire, Estados Unidos.

Com intuito de construir uma nova ordem econômica mundial para impedir novas crises como as acompanharam e desencadearam as catastrofes políticas no início do século XX, é que a Conferência de Bretton Woods foi convocada. Em documento oficial foi decidido que a partir desta data, 22 de julho de 1944, instituir-se-ia um fundo encarregado de dar estabilidade ao sistema financeiro internacional bem como um banco responsável pelo financiamento da reconstrução dos países: o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial (BM), apelidados de “Pilares da Paz”.

O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra. As relações multilaterais existentes entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de "ajuda" aos países em desenvolvimento (SILVA, 1999). Inicialmente, as suas ações foram para a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), passando para as ações de promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e da África, financiando projetos voltados para a infraestrutura econômica, energia e transporte (SILVA, 1999).

Porém, de 1944 para cá, muita coisa mudou. A partir de 1971, o dólar torna-se a moeda hegemônica de reserva mundial, e os ativos financeiros são hoje centenas de vezes mais importantes que os comerciais.

Segundo Silva (1999), diferente do proposto na Conferência de Bretton Woods, o PAE – Programa de Ajuste Estrutural – imposto pelo Banco Mundial a partir da década de 80 (no pós-crise de 73) aos países devedores, colaborou para a desestabilização das moedas nacionais, as economias e vida social dos países em desenvolvimento.

Segundo Fonseca (1992), após a crise econômica dos anos 70, a política de crédito do Banco Mundial, intitulada “Cooperação”, de assistência técnica e de ajuda financeira, se expressa na verdade em empréstimos do tipo convencional com encargos do financiamento, rigidez de regras, taxa de compromisso sobre os recursos ainda não retidos ao tomador, pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial.

Nesta linha política, o crédito concedido à educação (por estes organismos financeiros) se destina aos projetos educacionais aprovados e gerenciados pelo Banco Mundial. Deste modo, o ensino fundamental I público brasileiro se reorganiza sob a égide do capital.

É importante aqui ressaltar que, segundo a pesquisa já realizada por SILVA (1999), entende-se que o FMI (Fundo Monetário Internacional) é responsável por coordenar as políticas de desenvolvimento e promover estabilidade na balança de pagamentos dos países membros, enquanto que ao Banco Mundial é reservada a tarefa de capitalizar financiamentos externos para desenvolver projetos, combinando recursos próprios com recursos do mercado internacional.

A lógica de mercado é transplantada para as políticas educacionais em detrimento da concepção de educação humanizadora, como atividade social e histórica. Neste sentido, é identificado que nos anos de 1990 houve uma preferência do Banco pela educação, que é

demonstrada pelo aumento do empréstimo nos percentuais de 2%, em 1980, para 29% entre 1991 e 1994, e o mais significativo não é o valor dos empréstimos, mas a capacidade política adquirida pelos membros do conselho de diretores e técnicos do Banco para pressionar e fazer com que os governos dos países devedores cumpram as exigências determinadas pelos credores externos. Pressões que aumentam nos períodos eleitorais. Estes encontros são para afinar os compromissos econômicos e sociais entre ambas as equipes e certificar-se dos rumos e dos propósitos na nova gestão (SILVA, 1999).

No final dos anos de 1980 e início dos de 1990, o movimento dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores exerciam uma postura ativa, exigindo que o projeto político-pedagógico da escola constituísse o centro das discussões. Esse movimento se enfraqueceu, coincidentemente ou não, “[...] no momento de uma maior aproximação do governo federal das agências multilaterais de empréstimos e com a retomada das negociações que geraram novos empréstimos para a educação brasileira” (Silva, 1999, p. 144).

É visível, nesse momento, a presença dos organismos financeiros internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Na educação, desde os estudos preliminares para aprovação de empréstimos até o seu relatório final, encontra-se uma política de cooperação para com as políticas de economia, e lógica de mercado, de forma que o governo federal subscreveu a política dos gestores do Banco Mundial, e utiliza o MEC e os secretários de Educação para viabilizá-las na prática. Inicialmente, oferecem ajuda e cooperação e, em seguida e, se necessário, criam uma estrutura paralela para operacionalizar e fiscalizar o uso do dinheiro, o cumprimento com as metas e o pagamento regular dos empréstimos. O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos (SILVA, 1999).

Os diretores, técnicos e conselheiros afirmam sua disposição em fazer com que as escolas se assemelhem às empresas comerciais, utilizando-se dos próprios canais do sistema educacional para introjetar o modelo racional de gestão no espaço público. No contexto escolar, o projeto político-pedagógico tornou-se secundário, mas, de certa forma, um instrumento para justificar o sistema e servir à burocracia.

Atualmente, segundo KRUPPA (2009) – conforme Silva (1999) - o Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). “[...] Todas se subordinam ao mesmo presidente. Este estudo baseia-se nos documentos setoriais do BM para a educação, respectivamente de 1990, 1995 e 1999, e nos chamados documentos de país, os "Country Assistance Strategy" (CAS) para o Brasil, de 1997 e de 2000” (SILVA, 1999, p.145). Ainda, segundo o autor, “[...] Foram também analisados os documentos iniciais dos projetos de empréstimos. As dificuldades em se obter os documentos e o próprio sigilo das autoridades brasileiras e do Banco tornaram mais instigante a pesquisa. Segundo o próprio

Banco, o documento CAS rege os programas do Banco Mundial em cada um de seus países-membros” (SILVA, 1999, p.145).

De acordo ainda com Silva (1999), atualmente, o BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – também conhecido como Banco Mundial, conta com a participação e o recurso financeiro de 150 países, sendo o maior acionista os EUA, que detêm por esse motivo o poder de veto a toda e qualquer decisão tomada dentro da instituição.

## 2.2 DÉCADA DE 1990 - Novas políticas, velhos paradigmas

A história do desenvolvimento do capitalismo, especialmente no século XX, mostrou que este modo de produção pode ainda gozar de longa vida, por meio da capacidade de adaptação do capital às crises (que lhe são iminentes), frustrando muitas das expectativas quanto à possibilidade de sua superação e reconstrução de uma nova realidade social.

O conceito de modernização da década de 90 é diferente dos anos 70 e 80. Em 80 a modernização era justificada por atingir e recuperar o processo democrático. O que determinou, então, em 80, as políticas educacionais foi o processo de democratização da educação, manifesto nos projetos de universalização do ensino de qualidade e participação nas instâncias democráticas (conselhos, grêmios, C.As, D.As, etc).

Na década de 90, o sentido e a justificativa deixa de ser de caráter político, e a modernização passa a ser justificada pelo fator econômico. Intensifica-se, nessa década, o processo de internacionalização do capital, inserção da América Latina na globalização, e a passagem do capital produtivo para o capital financeiro. Juntamente, intensifica-se a política de Estado mínimo, não só no que se refere a sua intervenção no mercado, mas em relação às próprias políticas sociais; e também ganham destaque uma condição valorativa mercadológica que preza pela concorrência, pela individualização, otimização, eficácia, enfim, um aparato ideológico e valorativo neoliberal.

É notável a estratégia política acordada entre os organismos multilaterais e o governo brasileiro no que alude à educação básica no Brasil. Nos idos anos de 1990, cresce o investimento no Ensino Fundamental, em especial às séries iniciais, sob a justificativa de alívio da pobreza, inclusão da camada marginalizada da população, combate ao desemprego. É então que as políticas educacionais, também chamadas de políticas de inclusão, ganham adesão, uma vez que demonstram responder, através de programas e projetos, às necessidades mais emergenciais dos grupos marginalizados. Este fato pode ser demonstrado no surgimento de projetos escolares de atendimento às necessidades mais básicas, como dentistas, merendas, etc.

Influenciadas pela Conferência Mundial de Educação de Qualidade para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, surgem novas políticas no sistema educacional brasileiro, das quais podemos citar como exemplo: a política de progressão continuada; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); as leis e projetos de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede regular de ensino; entre outras.

A forma como as políticas educacionais se vinculam e se fundamentam numa perspectiva neoliberal, materializando-se de uma maneira desumanizante, permite que se faça uma reflexão e uma aproximação com um fenômeno intitulado, por alguns autores, como sendo uma condição pós-moderna. A investigação das políticas da década de 90 permite-nos sugerir uma expansão dos fenômenos próprios da condição pós-moderna da sociedade (HARVEY, 2005), para alguns campos, como a política, o direito, a ciência e, sobretudo, a educação na sua forma institucionalizada. Desta forma, a escola pública brasileira da contemporaneidade apresenta em seu discurso e políticas o que Harvey (2005) denomina “flexibilidade pós-modernista”. Esta flexibilidade, segundo o autor, é dominada pela ficção, fantasia, pelo imaterial, pelas imagens, efemeridades, inclinando-se para uma política carismática.

É possível observar nas políticas públicas de educação, à partir dos anos de 1990, uma fragmentação do conhecimento científico transmitido pela escola que, por si, legitimará os processos de alienação dos indivíduos (distanciamento destes em relação ao conhecimento produzido pela sociedade historicamente) à medida com que os detêm em seus conhecimentos cotidianos e/ou culturalmente particularizados; esvaziamento intelectual; desconfiguração do papel da educação (esta passa a ter que atender às necessidades imediatas dos indivíduos) de forma que ela passe até a ensinar uma lógica de mercado através de atividades empreendedoras em suas instituições públicas de ensino fundamental. Estas políticas, então, relativizam o conhecimento escolar e sua relevância e, sobretudo, descaracterizam a escola como espaço, por excelência, da transmissão de conhecimento.

A apologia retórica e fraseológica da educação (ROSSLER, 2004), que afasta os indivíduos da verdadeira luta social por condições de vida humanizadora e humanizadas, é a marca do universo ideológico contemporâneo. Ainda segundo o autor:

“os discursos oficiais e não-oficiais, veiculados pela mídia no presente, colocam a educação no centro das preocupações políticas e sociais, isto é, como a chave para o desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e cultural de nosso país. Em contrapartida, como tudo isso se trata de mera retórica, ou seja, mera fraseologia ideológica, na prática convivemos com uma determinada política e uma dada realidade educacional objetiva que em nada se aproximam do que defende o discurso em voga. De fato, convivemos dia-a-dia com uma situação digna de sérias preocupações. Principalmente no que diz respeito às escolas e salas de aula, onde o reflexo do quadro político, econômico e social de nosso país é mais visível e crítico. (ROSSLER, 2004, p. 90)”

De acordo com Duarte (2006), verifica-se, atualmente, que a teoria e a própria reflexão teórica perderem seu lugar na educação para um acentuado pragmatismo imediatista no interior da escola. Uma retórica contida nas políticas educacionais e nas suas tendências pedagógicas que desqualifica a função social da educação escolar e, conseqüentemente, do educador, de forma a eximir, cada vez mais, o governo de sua responsabilidade política e social para com a educação e ao mesmo tempo enfraquecendo os instrumentos de transformação social.

Segundo Saviani (1997), a escola tem sim o papel fundamental de instrumento de transformação da sociedade, através da transmissão para os indivíduos do saber sistematizado, da cultura histórica e socialmente produzida pelo conjunto da humanidade.

A partir disto, é possível notar que o discurso educacional e suas políticas se prestam a desviar a atenção da verdadeira luta que os indivíduos devem travar para superarem as reais condições de existência, de maneira que podem estar deixando de se preocupar com a transmissão do saber sistematizado produzido historicamente e socialmente, para priorizar discussões sobre uma teoria do cotidiano, a partir do senso comum, e sobre a prática de integração social da diversidade dentro do espaço escolar brasileiro como a única forma de democratização da educação e de transformação social.

As políticas para a educação fundamental I, no Brasil, sofreram influência dos organismos financeiros internacionais, em especial o Banco Mundial, a partir, evidentemente, da sua capacidade de financiar a educação, e assim, gerenciar e manipular o consentimento dos países por eles governados. Mas, por outro lado, que não deve ser desconsiderado, as políticas educacionais a que se referem este trabalho, são frutos também das práticas pedagógicas inventadas e inovadas no interior da escola pública, manifestas em histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes (SILVA, 1999).

### 2.3 Anos 90 - O financiamento traduzido em políticas: LDB e PCNs

Os organismos financeiros internacionais vão encontrar grande recepção, na educação, no governo Fernando Henrique Cardoso. Nestes anos, o tipo de projeto social mais amplo e o projeto educativo são associados de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais.

No plano mais específico fundamenta-se na relevância da educação básica à luz das questões mais gerais postas à educação por um mundo em transformação e às políticas educacionais em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Conselho Nacional de Educação, ao Plano Nacional de Educação, ao ensino fundamental e aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à reforma do ensino médio e técnico (FRIGOTTO, 2003).

Essas reformas vêm sendo demarcadas por um sentido inverso ao das experiências políticas do Estado de bem-estar social do pós Segunda Guerra Mundial. Trata-se, então, de retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo.

Ao contrário da perspectiva de uma igualdade substantiva perante o acesso aos bens econômicos, culturais e simbólicos, a noção de globalização traz uma inversão daquilo que se concretiza na realidade. Uma realidade que Mészáros (2002) define como o fim da capacidade



civilizatória do capital, para designar o que agora, para manter as taxas históricas de exploração, o capital tem que destruir um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social.

Do ponto de vista da educação, os anos 90, do século XX, registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos e farta produção documental.

O primeiro e tão importante desses eventos é a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" realizada em Jontien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF e, obviamente, o Banco Mundial. A Conferência de Jontien tinha como principal eixo a idéia da "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem":

“Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. (WCEA, 1990, p. 157)”

Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o “Relatório Delors”. Discute-se o desemprego e a exclusão social. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, e em especial das demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação, neste caso, é sugerida como sendo o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios.

O Banco Mundial elaborou diretrizes políticas para as décadas à partir de 1990, com a publicação do documento “Prioridades y estratégias para la educación”, em 1995, em que reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos; o estreitamento de laços entre os setores público e privado na oferta de educação, a avaliação da aprendizagem pelos próprios organismos financeiros, a descentralização da administração das políticas sociais. A educação básica passa a auxiliar na redução da pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos “pobres”, gerando atitudes de participação na economia.

Nesse contexto, na nova LDB que é aprovada no Governo Cardoso, a educação básica vai ter por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e

em estudos posteriores (Lei nº 9.394/96, art. 22), organizando-se nos níveis fundamentais e médio (art. 24).

A política educacional brasileira, na segunda metade da década de 1990, sofreu momentos de grandes transformações no que diz respeito à legislação, programas e medidas, com fortes consequências de ordem social. Ao observar as mudanças e alterações na legislação fica evidente o poder que o Executivo passou a exercer sobre o Legislativo no governo FHC. Neste período, por exemplo, o PNE -Plano Nacional de Educação - que contava com a participação dos profissionais da educação, estudantes, comunidade, etc, é reduzido a uma carta de intenções. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), o programa de progressão continuada, políticas públicas de inclusão social pela escola, e demais "medidas" adotadas no governo FHC são determinadas por uma diretriz mestra: custo; fazendo-se acreditar que os recursos já existentes são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização.

As políticas educacionais brasileiras da segunda metade dos anos 1990 não vão se importar com a questão político-pedagógica. Vão antes se centrar na questão técnico-administrativa que é compreendida, neste contexto, um fim em si mesma e não como um meio para se alcançar os objetivos suscitados pelas políticas educacionais. As políticas vão se pautar, a partir de então, nas relações eficiência/eficácia e custo/benefício. Enquadrada numa política neoliberal, as políticas educacionais brasileiras vão reproduzir, de forma ainda mais intensa, os valores mercadológicos, visando sempre a redução de custos com as políticas sociais, neste caso às educacionais, ao mesmo tempo em que estreita os laços com os organismos multilaterais através de financiamento e implementação de projetos elaborados pelos mesmos.

Há uma grande desresponsabilização do Estado; muda-se o financiamento da educação (FUNDEF); a educação básica se reduz à educação fundamental de 1ª à 8ª série; e tudo isso com destaque à ideologia de culpabilidade do indivíduo, em que se retira as responsabilidades e culpas de possíveis fracassos do Estado e de suas políticas, direcionando-as aos próprios indivíduos intimamente ligados à instituição escolar brasileira, sejam os profissionais da educação, ou os próprios estudantes ou a própria comunidade.

As políticas educacionais importadas dos organismos internacionais mantêm um sentido econômico; medem a qualidade de produtividade através da quantificação (critério técnico e quantitativo); descentraliza para desresponsabilizar o Estado; produz progressivo aumento de carga tributária e pouco investimento no ensino de qualidade; estabelece diretrizes curriculares; institucionaliza avaliações; desresponsabiliza a escola em relação à escolarização das camadas populares e responsabiliza o indivíduo excluído por sua própria exclusão. Tudo gira em torno dos custos; fluxo e custo de fluxo (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

O Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), pode-se dizer, foi um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da lógica neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. Do ponto de vista econômico e social a síntese a que se chega é de que foi um período de mediocridade e de retrocesso. Francisco de Oliveira (2002), indica que “[...] além de ser medíocre, o período

FHC tem sido o pior da história Republicana desde Prudente de Moraes ( FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.2).

Para os autores, a avaliação de Perry Anderson (2002) dá-se na mesma direção:

“A característica que define o governo FHC tem sido o neoliberalismo "light" do tipo que predominou nos anos 90 (...). A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. (...) Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos. (Anderson, 2002, p. 2)”

Antes da "era FHC", o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura militar para a redemocratização. Essa experiência culminou na elaboração da Constituição de 1988. Foi neste contexto de transição política que os profissionais da educação iniciaram a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, vinculados à instituições sindicais e outras organizações. É nesta década, podemos notar, que o respectivo governo promoveu uma desaceleração da melhoria no campo das políticas sociais (educação e saúde), privilegiando a economia.

Acredita-se, durante este período, que a cartilha neoliberal proposta pelo Consenso de Washington acabaria com as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas, através da adaptação dos indivíduos a este “novo tempo”, o da globalização, da sociedade moderna competitiva, de reestruturação produtiva. Esta adaptação, que será individual, mas também coletiva, política, social e econômica, deve se dar não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO & CIAVATTA 2003).

De acordo com os autores acima citados, a desregulamentação se dá em sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos, para não inibir as leis de tipo natural do mercado. A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir responsabilidades de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços aos agentes sociais (educação, saúde, etc). Pode-se notar, a política educacional para ensino fundamental foi eleita como prioridade dos oito anos do governo Cardoso, haja vista a campanha de 1997/1998, "Toda criança na escola", que teria sido viabilizada à partir da criação do FUNDEF.

O FUNDEF - projeto de fundo para o Ensino Fundamental -, amparado pela lei 9424/96 visava o financiamento da educação. Antes desse aparato legal, este financiamento era feito pelo chamado "salário educação" (cobrado pelas empresas de seus trabalhadores), e outros impostos, sendo o principal deles o ICMS. O financiamento (proveniente do ICMS) era dividido da seguinte forma:

- 1 município: ensino infantil e pré-escola - 25%;
- 2 estado: fundamental e médio - 25%;
- 3 união: algumas escolas de ensino médio e superior - 25%

De acordo com os autores:

Com a criação de um fundo comum, em 1996 - FUNDEF - este reservava 20% dos 25%, ficando cada esfera com apenas 5% para investir nos seus respectivos níveis de ensino, e o montante de recursos era dividido pelo nº de alunos matriculados. Deste 20% que estava destinado a financiar os níveis de educação por "cabeça", 60% dele era "investido" na formação continuada dos profissionais da educação, sendo que isto fez desvalorizar qualquer incentivo à formação inicial. E quanto à formação continuada, esta não representa custo, uma vez que é realizada na forma de cursinhos de capacitação, de curto prazo, e em serviço, fato que torna duvidosa a qualidade da formação docente a partir de então. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.7)

Para FRIGOTTO e CIAVATTA (2003), a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, e a educação especial foram delegadas aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. O Ensino Médio retrocedeu ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado. Um aumento de 80% nos oito anos do Governo Cardoso, sendo que aproximadamente 76% no nível privado.

De qualquer forma, segundo os autores, priorizar o ensino fundamental foi mais uma estratégia de mercado que social, fundamentada em critérios mercantilistas, economicistas. O governo Cardoso aumentou as estatísticas de acesso, o que é um dado positivo, mas insuficiente, pois degradou as condições de democratização do conhecimento.

## 2.4 ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS - OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DO BANCO MUNDIAL

O estudo aqui apresentado está fundamentalmente pautado nas investigações já feitas por Silva (2002), que destinou sua tese de doutoramento à pesquisa sobre a atuação dos organismos internacionais revelando seus objetivos e estratégias para a educação brasileira nos anos de 1990.

Como já debatido acima, a década de 70 do século XX é o marco inaugural dos processos de mundialização do capital, reforma do Estado e sua inserção no neoliberalismo, o que vem a favorecer a abertura econômica para o capital internacional no caso brasileiro.

Novas exigências, pós período de recessão econômica mundial, passam a conduzir o Brasil a fazer acordos financeiros com os organismos internacionais da ONU.

Portanto, as décadas de 1980 e 1990 representaram para o Brasil, especificamente, um período de intensa mudança na economia, afetando de forma direta os setores responsáveis pela oferta dos serviços públicos, tais como educação e saúde, por exemplo.

Os governos da chamada nova democracia: governo Collor de Melo (1990 - 1992) e governo Itamar Franco (1992 - 1994) ajustaram a implementação das estratégias econômicas que visavam a liberalização do comércio em larga escala, privatização, flexibilização da moeda e dos juros, políticas de Estado Mínimo e descentralização, entre outras coisas. Porém, foi no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) que essas ações ganharam intensidade e espaço dentro do território brasileiro através do efetivo rearranjo econômico e concretização das propostas neoliberais que, por si, desencadearam a reforma do Estado, transformando-o num catalisador e facilitador da implementação da nova ordem econômica mundial, por intermédio das próprias políticas públicas (SILVA, 1999).

As políticas públicas de educação básica, sob a égide do Banco Mundial, para a década de 90 do século XX podem ser pontuadas, com destaque às mais relevantes e visíveis implementações, da seguinte forma:

- prioridade para o ensino fundamental;
- privatização do ensino médio e, principalmente, superior;
- descentralização (processos de municipalização do ensino);
- convocação da comunidade para participação de assuntos escolares (criação dos programas intitulados: "Escola da Família", e "Amigos da Escola");
- parcerias entre rede estadual de ensino com o setor privado e organismos não governamentais (ONGs), no nível de decisões e implantações de reformas;
- política de Estado Mínimo, na forma de retirada da oferta de serviços públicos de educação e saúde;
- institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação (SARESP);
- institucionalização dos sistemas nacionais de conteúdos escolares (PCNs), de acordo com as demandas internacionais.

Desta forma, podemos observar, assim como cita SILVA (2002), que as políticas para a educação impostas pelo Banco Mundial, e demais organismos internacionais, reduzem:

- o direito à educação - ainda que numa concepção burguesa de Estado de Direito e Democracia - à medida com que priva os indivíduos, que passam pela instituição escolar, da transmissão de conhecimentos produzidos pela sociedade (da qual estes indivíduos fazem parte e, por este motivo, deveriam ter acesso a este "capital cultural");
- a formação de professores a um mero treinamento à distância e/ou em serviço, com destaque para os cursos de capacitação de profissionais da educação oferecidos pela rede estadual de ensino, intitulados: "Teia do Saber" e "Ler e Escrever";
- programas curriculares de ensino da rede estadual, com acentuado pragmatismo traduzido no ensino de habilidades e competências a serem trabalhadas com os alunos.

Os empréstimos concedidos ao Brasil pelo Banco Mundial estão condicionados ao cumprimento destas metas e estratégias. Isso implica e explica a necessidade de um gerenciamento e processos avaliatórios rigorosos destas políticas públicas de educação. Segundo SILVA (2002), o Banco Mundial avalia financeiramente os níveis de ensino que demonstram ser mais lucrativos, concentrando, assim, a preocupação nos índices de repetência e evasão que, de acordo com os gestores do Banco, são reflexo de baixa eficiência do ensino que, para eles, pode ser traduzido em: falta de livro didático e materiais pedagógicos; "prática pedagógica inadequada"; baixa capacidade de gestão; gastos inadequados, especialmente na forma de financiamento total da educação pública em todos os níveis; entre outras coisas.

Dentre algumas das ações do Banco Mundial para as séries iniciais do Ensino Fundamental I, (que pode ser encontrado no documento "Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación: presentación y evaluación"), pode-se, segundo Silva (2002), destacar as seguintes:

- livros didáticos e materiais de ensino - submetidos a uma base curricular nacional (PCNs);
- capacitação de docentes da rede estadual de ensino e institucionalização de processos avaliatórios (SARESP);
- capacidade de gerenciamento e monitoramento;
- instalações de equipamentos escolares (sem sequer se preocupar com a contratação de profissionais para desenvolverem trabalho junto a tais equipamentos);
- monitorar o desempenho dos alunos através de avaliações permanentes.

De acordo com o próprio site do Banco Mundial, este tem dois tipos básicos de instrumentos de empréstimo: empréstimos para investimentos e empréstimos para ajustes. Os empréstimos para investimentos, concedidos a longo prazo (5 a 10 anos), financiam bens, obras e serviços, apoiando projetos de desenvolvimento econômico e social em uma ampla gama de setores.

Os empréstimos para ajustes, concedidos a curto prazo (1 a 3 anos), proporcionam financiamento externo de desembolso rápido, em apoio a reformas institucionais e de políticas. Os empréstimos tanto para investimentos como para ajustes são atrelados a uma série de objetivos.

Conforme informação disponível no próprio site, os empréstimos são feitos como parte do programa geral de crédito estabelecido na Estratégia de Assistência ao País (EAP). As operações de empréstimo desenrolam-se em várias etapas. O mutuário identifica e prepara o projeto, cuja viabilidade é avaliada pelo Banco. Durante as negociações do empréstimo, o Banco e o Mutuário entram em acordo quanto à meta de desenvolvimento, aos componentes, aos resultados, aos indicadores de desempenho, ao plano de execução e ao cronograma de desembolso dos recursos emprestados. Uma vez aprovado pelo Banco e em vigência, o mutuário executa o projeto ou o programa de acordo com os termos acordados com o Banco. Os resultados são avaliados pelo próprio Banco Mundial.

De acordo com o site do Banco Mundial, todos os empréstimos são regidos pelas Políticas Operacionais deste, as quais visam assegurar que as operações por ele financiadas sejam bem fundamentadas do ponto de vista econômico, financeiro, social e ambiental.

Ainda segundo o próprio site de informações sobre os acordos do Banco Mundial, os EMPRÉSTIMOS PARA INVESTIMENTO E MANUTENÇÃO SETORIAL (EIMS) concentram-se em programas de gastos públicos em determinados setores. Seu objetivo é “[...]alinhar os gastos, as políticas e o desempenho setorial com as prioridades de desenvolvimento de um país, ajudando a criar um equilíbrio adequado entre novos investimentos de capital, recuperação, reconstrução e manutenção. Também ajudam o mutuário a adquirir capacidade institucional para planejar, executar e fiscalizar programas de gastos ou investimentos”. “[...] Os EIMS envolvem um acordo sobre a composição dos programas de investimento setorial e sobre reformas de política setorial necessárias para o bom êxito do programa. Envolvem também o fortalecimento das instituições que executarão o programa. O EIMS executa seus serviços junto a doadores multilaterais e bilaterais que proporcionam assistência ao setor.” (<http://web.worldbank.org>).

## 2.5 OS PCNS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990: PROCESSOS DE ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo continuar a discussão sobre as políticas educacionais dos idos anos de 1990, porém com enfoque ao processo de elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dedica-se aqui a averiguar quais foram as determinantes no processo de formulação desta política curricular. Para tanto, baseado na análise histórica sobre a realidade brasileira na década de 1990 e as políticas educacionais desse período, este capítulo vai tratar da concepção e formulação deste documento e sua conseqüentemente organização e divulgação no território nacional, verificando, mais especificamente, os processos de imposição, por parte do MEC, e consentimento por parte da sociedade civil. Em outras palavras, a existência ou não de participação da comunidade escolar, ou se houve – no caso da não participação - um processo de resistência por parte dos profissionais da educação. Abordaremos também neste capítulo a discussão sobre o caráter de obrigatoriedade, ou não, dos PCNs.

Pode-se afirmar que nas décadas de 1970 e 80 muitas mudanças aconteceram no sistema produtivo, ou seja, no sistema econômico, e também no sistema político. A economia pós-crise do petróleo - e a política, pós- governos ditatoriais, passaram a exigir novas formas de organização social. No que diz respeito à educação, a luta pela (re)democratização do ensino ganha força na pauta de reivindicações da sociedade.

Segundo Arelaro (2000), em 1990 o governo brasileiro não contava com um projeto conciso para abranger a educação nacional, pois não haviam propostas concretas, por parte do governo, capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação.

Neste mesmo período, os organismos internacionais, conforme apontado em capítulo anterior, visavam o crescimento econômico. Devido ao novo padrão de acumulação, surgem novas exigências com relação à educação brasileira. Exigências estas que passam a delinear o

sistema educacional brasileiro com outras características, priorizando a transmissão de comportamentos e atitudes em detrimento da transmissão do conhecimento científico.

À partir desta realidade econômica, segundo Fonseca (1995) e conforme já tratado no capítulo anterior, os organismos internacionais propõem, então, seus financiamentos aos setores sociais, com a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Nacional de Educação para Todos, que foi realizada na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais que, segundo Fonseca (1995), passam a elaborar novas diretrizes políticas, entre outras, eliminar o analfabetismo até o final do século.

O Brasil conduziu suas políticas sociais segundo as propostas dos organismos financeiros, conforme o compromisso assumido frente à proposta de “Educação para Todos”, resultando – entre outras coisas - na elaboração de suas propostas curriculares.

Este contexto é fator determinante para definir o processo de elaboração e implantação dos documentos de política curricular educacional – objeto de estudo desta pesquisa de mestrado – os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente o Parâmetro Curricular Nacional de História. E a partir do estudo deste contexto cabe agora conhecer e analisar as intenções do MEC – atrelada aos interesses dos organismos internacionais - ao formular esta proposta de currículo para as escolas brasileiras.

As mudanças ocorridas econômica e politicamente implicaram em reformas educacionais e novas diretrizes para a educação brasileira. Resultado disso foi a tão importante aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, atrelada ao Plano Decenal de Educação; sistemas de avaliação nacional, o que fez eclodir a necessidade de uma política curricular que complementasse o trabalho realizado por tais leis e sistemas de avaliação da educação visando, assim, corresponder aos acordos entre Brasil e organismos internacionais.

É importante aqui ressaltar que as diretrizes dos organismos internacionais apresentadas como políticas sociais traduzidas – no caso do tema aqui abordado – em reformas educacionais, estão atreladas à necessidade de atender às novas exigências do mercado mundial. E para tanto, segundo Duarte (2006), a saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. Portanto, a proposta do MEC, baseada nos ideais dos organismos financeiros nada mais é, na visão desta pesquisa, do que um modelo de educação que visa responder aos interesses do capitalismo. Desta forma, o MEC vai elaborar os PCNs, por exemplo, a partir de pareceres de especialistas estrangeiros e experiências internacionais.

A década de 1990 foi propícia para um consenso com as políticas internacionais, dadas as circunstâncias políticas e econômicas nas quais o Brasil se encontrava. Caracterizada pelas elevadas taxas de crescimento econômico, apesar da crise do petróleo em 1973, a década de 1970 representou um marco para a economia brasileira, pois encerrou um período longo de crescimento iniciado no pós-guerra mundial. Esta sucessão de desequilíbrios nos anos de 1980 e o impacto na produção e no emprego significaram uma alteração efetiva de tendência da economia. A crise da dívida externa, provocada pela elevação dos juros internacionais contribuiu para um profundo desequilíbrio nas contas externas (ARELARO, 2000)



Para tal situação, coloca-se como solução, a adesão à política intervencionista que age sobre as políticas públicas brasileiras, frágeis no momento, com a esperança de colocar o Brasil ao alcance de um desenvolvimento econômico e social desejado através, porém, de empréstimos concedidos pelas agências internacionais. Uma via priorizada pelos organismos internacionais, para atender tal objetivo, é a educação.

Para Arelaro (2000), a educação escolar, por meio de suas políticas, era do que um dos critérios e uma estratégia para o recebimento dos empréstimos oferecidos aos países dependentes financeiramente do capital estrangeiro.

Neste contexto, como citamos acima, surge o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) amparado pelo ideário das Conferências Mundiais conduzidas pelos organismos internacionais - um o ideário de Educação Para Todos.

Neste sentido, o então deputado Jorge Hage apresentou, no ano de 1989, uma proposta educacional que visava superar as reais condições educacionais em que se encontrava o Brasil. Em contrapartida Darcy Ribeiro - Senador na ocasião - apresentou uma proposta educacional a qual foi sancionada na Lei de Diretrizes e Base Nacional Lei nº. 9.394/96, sem envolvimento dos profissionais da educação, ainda que via sindicato, e comunidade escolar.

O então Ministro da Educação José Goldemberg dá seu apoio ao Projeto de Lei do professor Darcy Ribeiro, sem oportunizar aos representantes sindicais e educacionais e sociais um debate em que pudessem ser expostas experiências e diferentes propostas para as mudanças necessárias à educação brasileira. Para Arelaro (2000, p. 97) “[...] foi a partir deste momento que se evidenciam a existência e a disputa de dois projetos políticos com diferentes concepções de educação, no Brasil, e que continua até hoje”.

Neste contexto político de reformas educacionais também é aprovado o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) e o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério” (FUNDEF), fazendo prevalecer uma política de Estado Mínimo através destas reformas.

Para Arelaro (2000, p.98), conforme Zanlorense (S/ ANO), “[...]culminou desta maneira o projeto neoliberal por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para agilizar o desenvolvimento econômico do país, apresentando-se à escola um novo papel que concerne a educação em direção contrária ao projeto educacional defendido por Jorge Hage”.

O governo FHC introduz de forma efetiva o país no processo de globalização promovendo, para tanto, muitas alterações nas políticas sociais, privatizando as estatais, priorizando sempre os campos da economia e mercado em detrimento das políticas sociais, reduzindo direitos sociais dos trabalhadores assalariados, diminuindo a intervenção do Estado e entregando a economia brasileira às empresas privadas.

Neste governo aconteceram também muitas mudanças que delinearam novos rumos para a educação através de medidas provisórias e decretos, fazendo prevalecer um caráter antidemocrático da educação. Nas palavras de Arelaro (2000, p.100) “[...]um novo Projeto de sociedade e democracia brasileiras, de cunho moderno-conservador”.

A educação passa a ser definida, de forma intensa, a partir das exigências do sistema de produção, e a instituição escolar passa a desempenhar a função de gestora educacional, administrativa e pedagógica, sob um discurso de autonomia, gestão coletiva e descentralização. De acordo com Arelaro (2000, p.100) essas definições políticas têm como

critério, para efetivação, uma avaliação subsidiada por três linhas reguladoras: “[...]democratização do acesso e da permanência ao ensino, qualidade do ensino, gestão democrática.”

O inédito desta descentralização de tarefas é seu controle absolutamente centralizado, baseado no que se constitui atividade vital, o “coração” da escola: currículos e avaliação. Trata-se, portanto, de sofisticado e bem engendrado sistema em que a autonomia do planejamento escolar (cada escola elabora o seu próprio plano pedagógico) será confrontada – em sua excelência, é claro – com o desempenho que cada escola, cada sala e cada aluno obtiver nas Avaliações Nacionais, uniformizadas para todo o país, através de provas objetivas sob a modalidade de testes de múltipla escolha, elaboradas por órgão do MEC no caso, a Fundação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). (ARELARO, 2000 p. 106-107)

Para a autora, a gestão educacional perde sua prioridade democrática e assume nova característica, e a sociedade civil que deveria participar das decisões do poder público fica de fora dessa gestão dita “democrática”. E os que mais necessitam desfrutar os direitos ficam à margem, no que diz respeito à sua realidade cultural, que permanecerá alienada, já que a escola estará preocupada em atender aos objetivos do mercado, uma vez que o Estado passa a se eximir de suas obrigações e delegar suas responsabilidades ao capital estrangeiro, iniciativa privada e à própria comunidade. Para Arelaro (2000), troca-se o conceito de igualdade pelo conceito de equidade de direitos:

Promove-se, desta maneira, uma reconceituação do direito social de “todos” à educação, substituindo-se sutilmente, o conceito de “igualdade” de direitos pelo da “equidade” de direitos, na medida em que se admite que “alguns” – poucos ou muitos – não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica, recursos financeiros ou administrativos do poder público. (2000, p. 102)

Em outras palavras, a equidade não promove as condições necessárias aos indivíduos (de qualquer classe social) para acesso aos seus direitos (igualdade), apenas os deixa (os direitos) disponíveis, sendo que, então, só têm acesso a eles aqueles que forem, de alguma forma, capazes.

É neste contexto que se inicia o processo de elaboração da versão preliminar dos PCN, organizado pelo MEC, no período de 1995, no qual participaram (de acordo com o documento) universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, especialistas e educadores. Porém, segundo Arelaro (2000) - e outros autores - ao analisar a trajetória da legislação educacional brasileira, neste período, nota-se que o Poder Executivo deliberou e decidiu novas diretrizes para o sistema nacional de educação sem considerar as contrapropostas apresentadas pelo Poder Legislativo.

Neste sentido da nova ordem educacional podemos verificar que a elaboração dos PCNs se fez necessária para cumprir o novo modelo de gestão, pautado na descentralização das ações, porém na centralização das decisões, cabendo à escola a responsabilidade de fazer-se atingir os resultados cobrados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação cobrada, por sua vez, pelos organismos internacionais sobre a educação brasileira. Por isso a urgente

necessidade de se formular um currículo nacional capaz de corresponder a um sistema, também nacional, de avaliação.

É a partir dessas propostas de currículo e avaliação que as escolas tornam-se individualmente responsáveis pelo seu bom desempenho ou fracasso escolar. E neste caso, o resultado vai depender do quão próximo dos PCNs elas elaboraram seus projetos pedagógicos.

A escolha de conteúdos escolares, bem como a autonomia da escola (contraditoriamente prevista pela LDB e pelos próprios PCNs), ficam sucumbidas, de acordo com Arelaro (2000), ao sistema de avaliação e aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

“O objetivo de atender às exigências do novo modelo de educação determinado pelos organismos internacionais se reforça na criação de outros mecanismos, como as políticas de incentivo do MEC que, através da promoção da competitividade entre as instituições escolares, pressiona-as a alcançar os resultados esperados pelas diretrizes e parâmetros educacionais por meio de premiações. Com isso, a responsabilidade dos resultados passa a ser mérito ou demérito unicamente das instituições escolares.” (ARELARO, 2000, p. 167)

Segundo Saviani (2007, p.436), “[...]as reformas educativas advogam a valorização dos mecanismos de mercado, reduzem custos e investimentos, transferem ou restringem as responsabilidades do Estado, fazem parcerias e transpõem o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas”.

## 2.6 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PCNs

Tomando este cenário como referência, o qual apresentamos com bastante profundidade no 1º capítulo e início do 2º, dedicamo-nos aqui a analisar o processo de elaboração e implantação dos PCNs.

O documento aqui estudado tem sua origem, como explica Fonseca (1995), nas discussões da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia, em 1990, organizada pelo Banco Mundial.

Pode-se identificar que, apesar de lançados em 1997, a sua elaboração, através da participação efetiva do Ministério da Educação, teve seu início em anos anteriores. Pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais formam uma extensão do processo de elaboração e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, afinal, para assegurar todos os objetivos e metas da Ldb era necessário criar um currículo nacional que correspondesse a esses objetivos, tal qual indica a citação a seguir. Indo além, os PCNs compõem o aparato materializado que visa assegurar os ideários das políticas neoliberais da década de 90 do século XX.

De acordo com o próprio documento:

“Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos

termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, MEC, vol.1. p.15-16)”

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo o próprio documento, partiu dos estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios Brasileiros. De acordo com o documento estudado houve uma análise dos currículos oficiais e das informações relativas às experiências de outros países, realizada pela Fundação Carlos Chagas, além de ter como subsídio o Plano Decenal de Educação, pesquisas nacionais e internacionais, estatística sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula divulgadas em encontros e seminários.

Os PCNs constituem-se parte de uma política curricular oficial e visam subsidiar as ações pedagógicas das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das escolas e dos professores na seleção, definição, sistematização e condução de conteúdos, ou seja, na orientação da prática pedagógica.

De acordo com o próprio documento, esta foi a proposta mais democrática no que diz respeito à política curricular. Porém, alguns autores mostram que tal documento não se constituiu sobre as bases da democracia. De acordo com ARELARO (2000, p 108), “[...]os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos com base nas propostas de escolas privadas, não se tendo levado em consideração para suporte de elaboração dos PCNs as experiências das escolas públicas, participação da comunidade escolar e profissionais da educação pública de qualquer região do país desconsiderando, desta forma, suas dificuldades e propostas de enfrentamento e superação.”

Neste sentido atuou o Ministério da Educação para o convencimento da comunidade escolar, para que as instituições escolares empregassem os conteúdos de seus compêndios na elaboração de seus planejamentos pedagógicos, bastando adequá-lo às peculiaridades de cada região, com propostas atuais, inovadoras, para uma sociedade democrática, no exercício da cidadania. (BRASIL, MEC, 1997)

Uma vez que os PCNs surgiram das orientações da Conferência de Educação Para Todos, na Tailândia, para as políticas educacionais, e sendo que esta procurou – entre outras coisas – inserir os países em desenvolvimento nas políticas neoliberais por intermédio da educação pública, pode-se dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados obedecendo a mesma lógica, contando com experiências de países desenvolvidos.

Segundo Moreira (1996), a elaboração dos PCNs contou com a experiência da Espanha, através da interlocução do professor de Psicologia Educacional de Barcelona - César Coll - que foi consultor de elaboração do documento.

Pode-se observar que os PCNs em sua proposta curricular e/ou de conteúdos visa adequar os conteúdos escolares e, conseqüentemente, a instituição escolar de acordo com a lógica de mercado.

Nesta linha de pensamento fica evidente que as Políticas Educacionais na década de 1990 obedeceram as regras de mercado. Foi para sustentar os ideais capitalistas e manter os

interesses do mesmo que tais propostas foram pensadas, elaboradas e apresentadas à sociedade brasileira.

Neste sentido, a escola é responsabilizada pelo fracasso escolar em que se encontra a educação brasileira, e também, assim como afirma Duarte (2006), recai sobre esta instituição a responsabilidade pelo desemprego e o despreparo dos trabalhadores, como se o ensino no Brasil fosse igual para todos e conseqüentemente as oportunidades de emprego também.

A partir disto é possível observar que à educação é atribuída a responsabilidade da solução dos problemas sociais. Continua-se atribuindo à escola a tarefa de preparar os indivíduos segundo a necessidade de mercado. E como toda diretriz que serve ao capital, os PCNs têm um caráter de obrigatoriedade – embora seja aparentemente democrático e sem cunho conservador – afim de fazer cumprir efetivamente a lógica de mercado nas escolas estaduais.

O Parecer 04/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, MEC, CNE, 1998a), sobre a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, faz referência aos PCNs como uma importante e indispensável base nacional comum, demonstrando certo caráter de obrigatoriedade do documento:

“Base Nacional Comum: refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art.26 [da Lei nº 9.394/1996 – LDB]. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. É certo que o art. 15 [da mesma LDB] indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental (BRASIL, MEC, CNE, 1998a: 6).”

Ainda, em seu parecer, a Conselheira Regina Alcântara de Assis orienta que

“para elaborar suas propostas pedagógicas, as Escolas devem examinar, para posterior escolha, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares de seus Estados e Municípios, buscando definir com clareza a finalidade de seu trabalho, para a variedade de alunos presentes em suas salas de aula. Tópicos regionais e locais muito enriquecerão suas propostas, incluídos na Parte Diversificada, mas integrando-se à Base Nacional Comum. (BRASIL, MEC, CNE, 1998a: 11)”

No processo de elaboração dos PCNs, de acordo com o próprio documento e o discurso que veiculava a seu respeito (conforme citado acima), houve a participação de especialistas e demais profissionais da educação. No entanto, o que se constata é que não houve debate público para discussão de elaboração e implantação de tal política curricular, mas sim a solicitação de pareceres isolados encaminhados para uma comissão de especialistas, que na versão final do documento não foi considerada, na integralidade, a crítica.

Apesar de o documento fazer alusão à autonomia das instituições escolares quanto a definirem seus projetos pedagógicos e livros didáticos (e estes são definidos obrigatoriamente a partir dos PCNs) e autonomia dos professores quanto ao seu trabalho, alguns estudos (como os já citados anteriores e que ainda serão citados) constatam que são os PCNs tão obrigatórios quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

De acordo com Teixeira (2000), os PCNs – por decreto – começam a cumprir seus objetivos com caráter de obrigatoriedade, uma vez que todas as instituições de formação de professores devem utilizar os PCNs na formação dos futuros profissionais da educação. De acordo com o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, a formação em nível superior de professores do Ensino Fundamental:

“Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. (...).  
§ 2º As diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação (BRASIL, 1999)”.

É notável que a possibilidade de escolha em fazer ou não uso dos PCNs vai aos poucos sendo extinta. De acordo com o parecer do Relator Deputado Nelson Marchezan, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, apresentando o Substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.173/1999, vinculado ao Projeto de Lei nº 4.155/1998, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] 8. Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Sobre a elaboração dos PCNs,

“durante o ano de 1995 formou-se uma equipe restrita de professores, ligados a uma pequena escola privada da cidade de São Paulo, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares do Brasil. Foi indicado para consultor deste projeto o professor de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona – César Coll - que esteve envolvido na reforma educacional da Espanha, mais especificamente, na construção da proposta curricular espanhola. (BARRETO, 2000, p. 69)”

De acordo com Rodrigues (2001, p. 88) “[...]os PCNs também foram fruto dos acordos entre o Estado Brasileiro e os organismos internacionais. Acordos e documentos de organismos e encontros internacionais também subsidiaram a elaboração dos PCNs”. Podemos destacar entre tais encontros a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Declaração de Nova Delhi, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, e a própria Constituição de 1988 e o Plano Decenal de Educação para Todos foram documentos frutos destes acordos, segundo.

O princípio básico discutido nos encontros e implementado nos documentos foi o “aprender a aprender” que se constitui num dos pilares da educação (DUARTE, 2006).

Subjacente às proposições dos encontros e acordos os PCNs, em seus conteúdos, transmitem as competências necessárias para o indivíduo se adaptar à versatilidade do mercado e respeitar as diferenças e desigualdades como se estas estivessem dadas naturalmente.

No que diz respeito aos subsídios legais dos PCNs, a LDB 9.394/96 foi a propulsora, de certa forma, de um posterior processo de reforma curricular que, neste caso, resultou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além disso, outra justificativa para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi a Constituição de 1988, que determina como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, tendo em vista assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

Neste sentido, de acordo com Teixeira:

“Atendendo à prescrição da Constituição de 1988, segundo a qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (art. 201), o governo federal passa pela primeira vez, em meados dos anos noventa, a fazer ele próprio prescrições sobre currículo, que vão muito além das normas e orientações gerais que caracterizaram a atuação dos órgãos centrais em períodos anteriores. (2000, p. 35)”

De acordo com Oliveira e Souza (1996), conforme Teixeira (2000), a partir da versão preliminar dos PCNs (BRASIL, MEC, 1995), afirmam que a iniciativa de construir uma política curricular de dimensão nacional está atrelada

“ao compromisso assumido pelo governo brasileiro quando de sua participação na primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Desta Conferência e da Declaração de Nova Delhi resultaram, segundo o documento, ‘posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos tornando universal a educação fundamental’, o que é expresso no documento introdutório do PCN (pág. 3)”.

Ainda, “[...] os PCNs e o Sistema Nacional de Avaliação aparecem dentro deste corolário como mecanismos de controle e viabilidade de um projeto de gestão de sistema de ensino que, ao contrário do que se propaga, não representa os anseios dos setores populares, mas muito mais a subordinação da política educacional brasileira às exigências externas (1996: 150-151).”

É possível relacionar a necessidade de um currículo nacional para facilitar os acordos de política educacional entre Brasil e os organismos internacionais. A forma que os organismos internacionais criaram para gerenciar as instituições escolares foi a elaboração e aplicação de exames nacionais, tal como o atual SARESP. E, para o Estado Brasileiro, a única forma das instituições atingirem os objetivos dos acordos internacionais – determinados nos Encontros e Seminários acima citados – é criando um parâmetro curricular nacional que

corresponda à avaliação internacional. Em outras palavras, os PCNs foram criados, acima de tudo, para facilitar a manutenção de acordos entre Brasil e organismos internacionais.

Esta afirmação se respalda em uma entrevista dada pela Professora Iara Prado, Secretária de Educação Fundamental do MEC, à Revista Nova Escola em 1995.

“A existência de parâmetros curriculares facilita a avaliação do ensino, a formação de professores em âmbito nacional e a produção de livros didáticos. É uma política de curto, médio e longo prazos, que se desenvolverá pelos quatro anos de governo, permitindo atingir nosso principal objetivo que é a qualidade do ensino (...) Um dos grandes problemas que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), organismo do MEC, tem enfrentado é justamente a inexistência de um parâmetro curricular nacional. Nestes últimos dez anos, vinte unidades da Federação, o Distrito Federal inclusive, vêm adotando suas próprias propostas curriculares, o que ocorre também com alguns municípios, como São Paulo e Rio de Janeiro. São currículos regionais. Quando o SAEB define o conteúdo com que vai trabalhar para avaliar o ensino, ele esbarra na questão de que alguns Estados não o adotam ou então não aplicam determinado conteúdo da forma que o SAEB quer analisar. Agora nós vamos dar um parâmetro para os Estados (apud GERALDI, 1996: 132-133)”.

Conforme citado anteriormente, de acordo com os próprios PCNs, houve um processo de pesquisa e discussão para sua elaboração que, segundo o documento, teriam sido consideradas, para fins de elaboração do novo currículo, as experiências de reforma curricular acontecidas ou em andamento em vários estados e municípios de capitais brasileiras. De acordo com o mesmo, o estudo foi realizado pelo MEC via Fundação Carlos Chagas.

No entanto, antes que o documento final fosse publicado, foi elaborada uma Versão Preliminar (BRASIL. MEC, 1995) que daria início ao debate sobre o conteúdo dos Parâmetros Curriculares.

Conforme TEIXEIRA (2000 p.3), “[...]Luiz Antônio Cunha (1996: 60-61) em artigo baseado em seu parecer - elaborado a pedido da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC - sobre esta versão preliminar dos PCNs, comenta a insuficiência dos prazos para que os docentes-pesquisadores, a quem foi solicitado parecer remunerado pelo MEC, emitissem suas opiniões sobre os PCNs.”

De acordo com a autora, a “pressa” do MEC em elaborar os PCNs, na visão de CUNHA (1996), teria feito com que ficasse comprometida a pesquisa encomendada pelo MEC à Fundação Carlos Chagas sobre as Propostas Curriculares Oficiais, produzidas por estados e municípios desde 1982. Outra observação feita pelo autor, ainda de acordo com Teixeira (2000), é quanto à marginalização das universidades brasileiras na elaboração dos PCNs. Nas palavras de CUNHA, se

“na proposta de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, seria justamente a partir da universidade (induzida pelo desenvolvimento científico e tecnológico) que o ensino básico capacitaria a força de trabalho exigida pelo setor produtivo” (...), porém os PCNs teriam sido elaborados por professores de uma escola privada de São Paulo auxiliados por um consultor espanhol. Uma última observação diz respeito à relação entre a



implantação de um currículo nacional e a progressiva adoção de um “modelo mercadológico” que, após avaliação dos alunos por testes, resultaria na “publicação dos rendimentos dos alunos por escola para efeito da orientação dos ‘consumidores’ da mercadoria educacional” (CUNHA, 1996: 61)”

De acordo com TEIXEIRA (2000):

“Algumas outras vozes se somaram à de Luiz Antônio Cunha na crítica ao processo de elaboração dos PCNs. José Mário Pires AZANHA, em artigo intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola (s/d: 4), referindo-se também à pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, assevera que o relatório em que se basearam as críticas dos PCNs às propostas estaduais ou municipais de reformas curriculares é bastante genérico e não descreve adequadamente o impacto dessas orientações nas redes de ensino em que foram implementadas”. (pág. 3)

Ainda de acordo com estudo realizado por TEIXEIRA (2000):

“O Parecer da ANPEd, também sobre a Versão Preliminar dos PCNs, mostra uma visão diferente da oferecida pelo MEC com relação ao que teria sido o processo de formulação do documento. Enquanto o Ministério afirma ter havido participação de especialistas, técnicos e professores, através de pareceres inclusive, a Associação reclama da impossibilidade de dar um parecer mais elaborado, em virtude do limitado prazo de que dispôs para uma consulta a seus membros (ANPEd, 1996: 85). Concorda com os autores acima citados quanto ao fato de que a elaboração dos PCNs não se apoiou na experiência já acumulada no Brasil em estudos e reformas curriculares. A ANPEd demonstra essa preocupação principalmente porque considera que existe muita polêmica, entre os educadores, quanto à necessidade da definição de uma base comum nacional ou de currículo mínimo para a educação brasileira”.(p.3-4)

De acordo com Teixeira (2000), o MEC, em sua homepage, apresenta os PCNs de 1ª a 4ª séries, em sua versão final, como tendo sido elaborados

“a partir das práticas curriculares vigentes dos sistemas estaduais e municipais de educação, dos dados sobre o desempenho dos alunos e da experiência curricular de outros países. Durante dois anos, em 1995 e 1996, a proposta foi exaustivamente examinada por educadores, autoridades de ensino e organismos especializados. Desse trabalho, resultaram nada menos que 700 pareceres. A partir deles, os documentos originais puderam ser referidos, chegando-se, assim, à versão atual (BRASIL. MEC, 1999a)”.

A pesquisa encomendada pelo MEC e realizada pela Fundação Carlos Chagas, em que foram solicitados pareceres de especialistas e instituições para a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, perde sua eficácia dada a estatística, por exemplo

“Quanto aos PCNs de 5ª a 8ª séries, estes figuram na Rede (BRASIL. MEC, 1999b) como resultado de um processo de consulta a especialistas e

instituições a quem foram solicitados 443 e 1327 pareceres, respectivamente, sobre os documentos de 5ª a 8ª séries. Interessante registrar que retornaram ao Ministério 210 pareceres de especialistas e 335 institucionais, 47% e 25%, respectivamente, dos solicitados em cada caso. Esses são percentuais muito baixos de resposta, considerando a magnitude do assunto em questão. Talvez outras instituições e pesquisadores tenham tido as mesmas dificuldades que as apontadas pela ANPED (1996) e por CUNHA (1996) em devolver seus pareceres. (TEIXEIRA, 2000, p.4)

De acordo com a autora, o parecer da ANPED sobre a Versão Preliminar dos PCNs faz referência aos objetivos e conteúdos dos PCNs como sendo algo excessivamente genérico e, por outro lado, as formas de se operacionalizar tais objetivos e conteúdos são bastante detalhadas, a ponto de comprometer o (suposto) caráter multicultural dos documentos, uma vez que não contemplam as diversas realidades culturais. (ANPED, 1996, 87-88)

A respeito do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de forma geral, para o ensino fundamental, estes estão divididos em um documento introdutório justificando a sua implantação e apresentando as suas principais orientações; um documento apresentando os temas transversais discutindo a sua importância para a ação transformadora na realidade; documentos que tratam cada um dos temas transversais propriamente ditos; e por fim, os documentos que abordam as diferentes áreas do conhecimento – entre eles o de História, no qual nos dedicaremos neste estudo - que são apontados como os instrumentos capazes de promoverem a adequação entre a educação e o conjunto de necessidades cognitivas dos indivíduos inseridos numa sociedade moderna que corresponde unicamente à lógica de mercado.

Conforme Teixeira (2000), a agregação dos denominados temas transversais às disciplinas tradicionais, aponta que:

“Nesse desenho de currículo, a busca de ressignificação de conteúdos curriculares, para que melhor correspondam às demandas da população e da sociedade abrangente, procede de fora para dentro, ou seja, provém destes temas, que são elementos exteriores ao próprio tratamento epistemológico conferido às áreas do conhecimento escolar (...) Nessa versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a conotação sociopolítica da educação tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a tarefa de transmitir valores, que devem ser traduzidos na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social. (p. 36)”

Esta preocupação com a transmissão de valores teria sido apresentada no já citado Plano Decenal de Educação para Todos, em que, segundo Teixeira (2000), “[...] currículo deveria conter orientações para a formação de sujeitos que respeitem o pluralismo, tenham senso de tolerância, solidariedade e estejam predispostos à solução pacífica de conflitos. O exercício ativo, na escola, de tais habilidades sociais garantiria o estabelecimento de relações democráticas também na sociedade.” (p. 63)

De acordo com a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental:

“A escola ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, MEC, 1998, p. 43-44)”

A partir de uma perspectiva neoliberal, a escola é imprescindível ao bom funcionamento do mercado, sendo preciso que ela se qualifique a fim de preparar melhor os indivíduos que por ela passam, realizando tal objetivo através do trabalho dos aspectos atitudinais e comportamentais, os quais são requeridos pelo mercado atual.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, se modifica a noção de conteúdos, favorecendo-se um conteúdo sob uma perspectiva mercadológica em detrimento dos conteúdos transmitidos de forma sistematizada, a partir dos conhecimentos produzidos pela sociedade ao longo da história.

Para Teixeira (2000) ,

“os PCNs, partiram do princípio de que os conteúdos de ordem cognitiva veiculados pela escola – de forma fragmentada, em razão da especialização do conhecimento de cada área – não seriam suficientes para atender as demandas da atualidade em relação ao perfil ideal do novo homem, para que este homem pudesse inserir-se no mundo do trabalho, exercer a sua cidadania e participar na construção do bem comum. A educação deveria voltar-se a partir de então, para a formação integral dos alunos. Foi, assim, proposta a ampliação da concepção de conteúdo escolar, que deveria agora incorporar o ensino de hábitos, atitudes, valores, normas e procedimentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento e socialização dos alunos. (p.71)”

Ao se analisar a proposta de conteúdo dos PCNs, incluindo os chamados conteúdos atitudinais, foi possível notar que a educação nele proposta faz apologia à chamada "sociedade do conhecimento", que deposita na educação uma perspectiva redentora, responsabilizando assim a escola por solucionar e/ou amenizar as desigualdades sociais.

"Diante desta conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva." (BRASIL, MEC, 1998, p. 21)

Esta proposta de educação contida nos PCNs, de um modo geral, assemelha-se aos ideários do neoliberalismo. Para tanto, a eficácia da educação não mais se mede pela transmissão do conhecimento produzido pela sociedade, historicamente, mas pelo índice de engajamento do maior número possível de pessoas da comunidade escolar para que se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros.(BRASIL, MEC, 1998, p.21).

A sociedade, enquanto comunidade escolar, bem como os profissionais da educação, recebem a responsabilidade de criar estratégias para a amenização das desigualdades sociais.

Isso significa que os PCNs legitimam, desta maneira, uma das teses centrais do neoliberalismo: a política de Estado Mínimo. Além disso, pelo fato da escola receber outras responsabilidades e ainda se tornar responsável da comunidade, e não mais inteiramente do Estado, ela não só não consegue realizar as novas competências que lhe são propostas, como também é acusada por não conseguir cumprir sua real função social enquanto instituição transmissora de conhecimento. Ainda, o professor tem seu papel relativizado, seu trabalho sucateado, e os conteúdos (que deveriam ser) ministrados pela escola relativizados – a medida que nem todo conteúdo é importante para toda classe – e "sucateamento".

Os PCNs também através dos chamados temas transversais fazem alusão à necessidade do envolvimento que vem sendo requerido à comunidade pelas atuais diretrizes educacionais, que possibilita a atuação desta comunidade no papel de docente, afinal, para se ensinar competências e conteúdos atitudinais não se faz necessário qualquer tipo de qualificação. Isto se dá devido à importância atribuída aos conhecimentos que se figuram fora da escola em detrimento dos conteúdos ministrados no seu interior, que são tidas como necessidade imediata para a formação do "novo homem" requerido pela "sociedade globalizada"; um conhecimento atualizado e aplicável à vida cotidiana.

Segundo Duarte (2006), é a esse tipo de conteúdo e conhecimento que os PCNs se referem quando abordam com tanta importância o ensino das competências ao “novo homem”, que deve, através da instituição escolar, ser capaz de reconhecer sua realidade – e as necessidades de sua realidade – para então desenvolver as competências necessárias para atuar nesta realidade, de acordo com as necessidades do mercado. É a isso que se referem os PCNs em sua proposta de conteúdos quando dão maior relevância aos conhecimentos que fazem sentido para o momento de vida presente do indivíduo, desmerecendo os conhecimentos eruditos antes transmitidos pela escola, e acentuando o aprendizado do processo de aprender a aprender, que de acordo com o documento, é um saber permanente. (BRASIL, MEC, 1998, p. 44)

Pela meticolosa análise dos textos do documento, fica comprovado que a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, reafirma atribui à escola a função de espaço de legitimação do projeto neoliberal, uma vez que contribui para o esvaziamento e relativização dos conteúdos que veiculam no interior da instituição escolar.

Desta forma, a tese aqui tratada sobre a contribuição dos PCNs para o esvaziamento, sucateamento e relativização dos conteúdos, e assim, por consequência do processo de alienação inerente ao sistema capitalista já começa a ser sustentada, não somente pelo contexto político de implementação do documento de proposta curricular, mas também no seu documento introdutório e a apresentação dos temas transversais onde, pudemos notar, contém um número muito maior de objetivos morais e atitudinais que cognitivos, e especialmente porque tais objetivos são tidos como força motriz para amenizar as contradições sociais e estabelecer novos rumos para a formação de cidadãos e conseqüentemente a construção de uma sociedade inclusiva e justa.

“A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não como uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de

cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL, MEC, 1998, p. 16)”

O que fica evidente até o presente momento da pesquisa é que a proposta curricular para o ensino fundamental, que veicula nacionalmente, rearticula um projeto político da ideologia liberal ao fazer perpetuar a idéia de educação escolar enquanto possibilidade de desenvolvimento econômico e ascensão social. Os PCNs enquanto proposta inovadora faz muito mais que não romper com a lógica liberal, ou melhor, faz - além disso - algo pior que não romper com a propagação de um conhecimento burguês passível sim de questionamentos. Os PCNs vêm, durante estes anos de vigoramento, solapando o conhecimento erudito que era dantes responsabilidade por excelência da escola, a medida com que foi se consolidando enquanto negativa de um projeto escolar liberal, e conseqüentemente enquanto negativa de um conhecimento liberal.

Porém, além de até o presente momento, através das análises já realizadas, não haver indícios de que a proposta curricular aqui estudada rompe com o caráter liberal da instituição escolar (uma vez que a centralidade da escola continua voltada para o mercado), ainda faz desmerecer e esvaziar a escola – espaço por excelência de transmissão - do conhecimento científico, impedindo que os indivíduos que por ela passam se apropriem deste saber científico sistematizado, e fazendo legitimar o fato de os bens produzidos pela burguesia são propriedades desta.

Ainda nessa linha de raciocínio, os PCNs colaboraram para mercantilização da educação, afinal, para se apropriar do conhecimento científico somente pagando por ele em uma escola privada, pois escola pública é espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos. (BRASIL, MEC, 1998)

As alterações do currículo implementadas via políticas educacionais nos idos anos de 1990 atuaram no sentido de consolidar o caráter mercadológico da escola, e contribuir para o esvaziamento do conhecimento científico transmitido pela escola.

Para Nogueira (2001),

“Na verdade, as políticas educacionais de nosso país nos anos 90, - que foram lentamente recriadas e/ou apropriadas pela burguesia desde a luta contra a ditadura militar, amamentada pela Nova República, consolidada pela era Collor – Cardoso e gerenciadas com vigor autoritário, por Governadores como Jaime Lerner do Estado do Paraná, - ainda estão para ser examinadas no espectro da decadência da ciência e do oportunismo cívico, cujas conseqüências nossos netos sentirão. (p.121)”

## 2.7 A ORGANIZAÇÃO E A DIVULGAÇÃO DOS PCN NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se concretizam respondendo aos anseios do contexto político e econômico da década de 90 do século XX, ou seja, de um mundo globalizado em que se coloca como política primordial a inserção de todos os países, inclusive os países em desenvolvimento, num mercado mundial de produtividade e competitividade, e de abertura ao capital estrangeiro.

Seguindo-se o curso dos acontecimentos da época, podemos constatar que tais documentos foram elaborados pelo MEC, a partir de 700 propostas, com a intenção de aumentar a eficiência e, para servir de orientação na organização do currículo nas escolas do Ensino Fundamental brasileiro e, para tanto, o mesmo foi organizado de forma a corresponder à praticidade de manuseio do professor em sua aplicação. Essas foram as explicações apresentadas nacionalmente pelo MEC para alcançar o convencimento dos que deveriam fazer uso e emprego desse documento.

É o que podemos conferir no discurso apregoado aos PCNs quando esse foi entregue aos professores e divulgados pela imprensa brasileira. Folha de São Paulo, Cotidiano, (1997):

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados a partir de 700 propostas feitas por especialistas em educação e levaram em conta experiências já existentes em escolas públicas e privadas. Aprovados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), eles foram transformados nos livros que serão enviados aos professores. As diretrizes mostram o tipo de ensino básico que o Ministério da Educação classifica de desejável. O documento foi organizado em 10 volumes, cada compêndio aborda um conteúdo das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental I. Cada volume traz em si os objetivos do conteúdo abordado que proporcionam maior facilidade para que este se efetive no contexto educacional e, para que assim se concretize a intenção do MEC acima citada sobre a sua “educação desejável”. (p.3)

Segundo Bernardes (1997, p.3), “[...]o documento foi apresentado ao (e pelo) MEC sob a justificativa de “tornar o ensino mais próximo do cotidiano do aluno e estimular a criação de uma ‘escola cidadã’”. O documento é apresentado pelo Ministério da Educação à comunidade escolar como sendo “orientação” aos professores na elaboração da proposta pedagógica das escolas. Assim, os documentos foram divulgados e classificados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso como um “marco educacional”.

Na divulgação e entrega dos PCNs, destacam-se os discursos sobre eficiência do documento e os resultados esperados. Porém, importa aqui ressaltar, que a sua não obrigatoriedade - já que foram a princípio elaborados sob forma de parâmetros apenas - deixou de ser exposta.

A propagação do documento se deu de forma contraditória. De acordo com a LDB, as escolas a partir de então se declarariam autônomas, porém o currículo proposto pelos PCNs tem um caráter nacional. Os PCNs que foram inicialmente apresentados como apenas parâmetros, possui posteriormente um caráter de obrigatoriedade, sendo que os projetos pedagógicos de todas as escolas da rede estadual de ensino, de qualquer região do país, e os livros didáticos passaram a ser fundamentados neles. Os PCNs foram apresentados à população brasileira de forma imperativa, fazendo demonstrar seu caráter indispensável.

Sobre a propagação destes documentos curriculares, esta ocorreu oficialmente no dia 15 de outubro de 1997, talvez com a intencionalidade de fazer parecer uma política que foi

conquistada pelos próprios profissionais da educação – já que foi propagada e divulgada no dia dos professores – para assim conseguir aprovação e consentimento da comunidade escolar e da sociedade como um todo. Uma espécie de homenagem em comemoração ao seu dia, dedicando-o à sua contribuição para com a educação brasileira.

De acordo com Bernardes (1997), os PCNs foram distribuídos entre os profissionais da educação, mais especificamente entre os professores de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, gratuitamente, já no dia seguinte ao seu lançamento, em escala nacional.

Os PCNs foram apresentados como a maior conquista educacional brasileira. Segundo Bernardes (1997, p. 3-6):

O presidente Fernando Henrique Cardoso e o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, lançam amanhã em Brasília os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que serão distribuídos aos 600 mil professores da 1ª a 4ª série do 1º grau da rede pública. Cada professor vai receber dez volumes com sugestões para aumentar a eficiência da aprendizagem. (...) O Ministério da Educação preocupou-se em distribuir rapidamente tais documentos, sendo que, no período de dois meses todos os professores, na intenção do MEC, deveriam ter recebido os livros. O recebimento dos documentos também acompanhou uma carta do Fernando Henrique Cardoso que, em um discurso sedutor, referia-se com muita pessoalidade a cada professor como um parceiro nesta empreitada - fazendo alusão aqui à construção e elaboração do documento distribuído – fazendo-o sentir-se parte não só na responsabilidade que agora lhe era colocada, mas também no sucesso que se pretendia alcançar com a aplicação de seus conteúdos: É com imenso prazer que entrego em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais de primeira a quarta séries. Um trabalho que foi cuidadosamente elaborado e discutido com educadores de todo o país para atualizar e dar um novo impulso à educação fundamental, [...] Você professor e você professora, são os principais condutores nesse processo de transmissão do saber social, dos conhecimentos, dos valores, das práticas, das tradições, dos ritos, dos mitos e de tudo o que permite uma convivência solidária e produtiva. Espero que este conjunto de livros que você recebe hoje seja o símbolo e o embrião das transformações que desejamos que ocorram em nossa sociedade. (BRASIL, MEC, 1997)

Segundo o jornal Folha de São Paulo,

“O Ministério da Educação, juntamente com o apoio do então presidente Fernando Henrique Cardoso e do ministro Paulo Renato, fez parecer convincente a nova proposta curricular afim de obter o consentimento da comunidade escolar, dos profissionais da educação e da sociedade de uma forma geral, de maneira que fizesse parecer que os PCNs podem contribuir até mesmo para a “formação de professores de 1º grau e vão auxiliar na avaliação desse nível de ensino e orientar a escolha dos livros didáticos.” (FOLHA DE SÃO PAULO, COTIDIANO, 1997, p.3)”.

Nas palavras do Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza:

“É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes as quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, 1997, p.5)”

Pode-se observar que os PCNs foram elaborados de acordo e no contexto das políticas educacionais dos idos anos de 1990, obedecendo a lógica de mercado, e que o professor é o ator principal para a efetivação desta política. Em outras palavras, coloca-se nas mãos do professor a responsabilidade do sucesso da proposta oferecida pelas políticas educacionais da década de 90 do século XX.

“Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho [...].(BRASIL, 1997, p.5)”

A respeito desta responsabilidade transferida para o professor, no discurso de Cardoso (1997), “[...]Cumprimos, com este ato, a obrigação de oferecer aos professores brasileiros as informações necessárias para a organização do processo de ensino-aprendizagem e uma ajuda concreta para sua prática cotidiana.”

Faz-se parecer através de discursos que a responsabilidade atribuída ao professor o coloca numa condição enaltecida, para que desta forma se obtenha o consentimento da sociedade. Porém, o sentimento de responsabilidade caberia unicamente para o professor, já que a contribuição do Estado nesta empreitada já havia sido concluída, através da elaboração e divulgação desta política curricular.

Quanto ao caráter, teoricamente, não obrigatório desta política curricular - tal como foi apresentada a sociedade brasileira - compete aqui ressaltar o discurso de Cardoso sobre não ser o governo federal responsável pelo ensino fundamental, mas que, ainda assim, “podemos exercer uma liderança intelectual”, pois de acordo com ele “[...]Nós hoje temos um rumo no Brasil em matéria de educação” (BERNARDES, 1997, p.3). Desta forma é possível entender que os PCNs assumem uma obrigatoriedade por ser elaborado e divulgado em nível nacional e apresentado como proposta de currículo para o ensino brasileiro, tendo apenas a necessidade de adequar-se conforme as peculiaridades das regiões, de acordo com o próprio documento.

Para obter os resultados esperados pelos agentes destas políticas dos anos 90 do século XX, o sistema de ensino passa a ser desenvolvido em “ciclos”, em que o aluno permanece um período maior na escola para o processo de ensino-aprendizagem que agora então se limitará em aprender a ler e escrever não somente em um ano letivo, mas durante todo o ciclo, ou seja, ler e escreve agora passa a ser meta não da 1ª série, mas do ciclo de 1ª à 4ª.

Isso faz parecer que os PCNs, muito mais do que já constatamos, está intimamente ligado à política de progressão continuada. Os PCNs vão auxiliar diretamente, através de sua proposta de conteúdo, a política de progressão continuada. A proposta curricular trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que minimiza a transmissão, de forma sistematizada, do conhecimento científico vai fazer com que a instituição escolar seja compatível à promoção automática, também conhecida como política de progressão continuada.



Esta flexibilização da seriação, facilitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi a solução que o MEC encontrou para solucionar a evasão e a repetência escolar e, ao mesmo tempo, responder positivamente às políticas neoliberais.

### **3. ECOLE DES ANNALES, NOVA HISTÓRIA E PCN DE HISTÓRIA UM ESTUDO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO DOCUMENTO**

Este capítulo preocupa-se em fazer um detalhado estudo, investigação e análise do documento de política educacional - o PCN de História para o Ensino Fundamental, dedicando-se a estudar os fundamentos teóricos do PCN de História com o objetivo de problematizar o documento em sua ideologia, fundamentos teóricos, seus objetivos e proposta de conteúdos e prática educativa, estabelecendo relações com o que já foi problematizado a respeito dos acordos de financiamento entre os organismos multilaterais e o Governo do Estado Brasileiro. Com isso tem o objetivo de revelar se a proposta contida neste documento é elemento auxiliador dos objetivos políticos que determinaram a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escolha por analisar os fundamentos teóricos do PCN de apenas uma área se deu por conta da abrangência do estudo caso optássemos por analisar os fundamentos teóricos de todos os PCNs. A pesquisa não se faria exequível nessa condição, já que somos limitados por questões temporais.

A seleção da área – sendo ela a de História – se deu pelo fato de já existirem estudos sobre algumas das demais áreas e principalmente por uma questão de afinidade com o tema que permeia a discussão do ensino de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De toda forma, qualquer que fosse a área selecionada, esta seria compatível aos meus objetivos enquanto pesquisadora, uma vez que minha formação em Pedagogia me permite trabalhar com todas as áreas de conhecimento dos PCNs de 1ª a 4ª série.

Outro ponto importante a ser esclarecido é que acredito que é passível de generalização a tese que permeia a análise do PCN de História, que é a de que sua proposta curricular (em termos de conteúdo) converge com os objetivos políticos de sua implantação. Em outras palavras, a hipótese contida na análise do PCN de História pode ser generalizada para análise dos demais PCNs, uma vez que o processo de elaboração e implantação foi o mesmo para todos eles, e sendo assim, se é fundamental que a proposta curricular do PCN de História corresponda aos objetivos políticos do documento, é também fundamental que as propostas das demais áreas também correspondam a estes objetivos, afinal – repito – todos eles foram elaborados e implementados em um mesmo processo, sob as mesmas diretrizes e com a finalidade de alcançarem os mesmos objetivos. Porém, não nos cabe aqui uma dedicação sobre essa discussão.

Ao se estudar o PCN de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental é possível notar que sua proposta de conteúdo possui um caráter dado como inovador na história do ensino de História. O documento traz em si o próprio debate teórico-metodológico da Ciência História e da própria concepção materialista dialética da história.

Segundo Lombardi (1993), o embate teórico-metodológico da ciência histórica vem se desenrolando há muito tempo, motivado pela existência de diferentes posicionamentos na discussão da problemática das concepções de História e Historiografia. Nas palavras do autor:

“ao longo do tempo, a história da História registra a participação nesse debate de praticamente todas as perspectivas que foram se conformando: das diversas vertentes da concepção positivista da História; da concepção idealista, notadamente do presentismo; da concepção marxista da história e, gradativamente, das várias tendências que inspirou; das concepções resultantes dos Annales; e, contemporaneamente, de diversas tendências da historiografia – como a Nova História, a História das Mentalidades, a Historiografia Inglesa, a Historiografia Americana, etc. (LOMBARDI, 1993, p. 40)”

A perspectiva teórica da História encontrada no PCN e que fundamenta o Ensino de História a partir dos anos de 1990 é a Nova História – corrente de pensamento oriunda da Escola dos Annales.

Para tanto, faz-se necessário um breve estudo sobre a Escola dos Annales e da Nova História. E, muito embora aparente não estabelecer relações com o tema abordado nesta pesquisa, ou ainda com os temas problematizados no capítulo anterior, esta parte da pesquisa ganha importância especial justamente por articular fenômenos como o neoliberalismo, capitalismo globalizado, atuação dos organismos multilaterais nas políticas educacionais brasileiras, com a proposta curricular contida no PCN de História que é fundamentalmente embasada na Nova História, originária do movimento dos Annales na França.

Para dar familiaridade ao tema, nos dedicamos em princípio a uma breve introdução, buscando abordar pontos importantes que serão melhor problematizados e trabalhados no decorrer desse capítulo.

### 3.1 O PCN DE HISTÓRIA EM QUESTÃO

Para compreendermos o PCN de História, em seu caráter político e ideológico, temos que, antes de mais nada, conhecer e entender suas origens e referências. Ao analisarmos este documento de política educacional, pudemos notar uma grande referência aos pressupostos teóricos e fundamentos filosóficos da chamada Nova História.

É inegável que o próprio documento é em si uma proposta de mudança no ensino, conteúdo e método da área de conhecimento de História. História enquanto ciência. E para entendermos este fato, fizemos um levantamento, ainda que breve, dos acontecimentos históricos e políticos que provavelmente impulsionaram essa proposta de mudança nas ciências, num geral, que em nada se desvincula do interesse dos organismos financeiros internacionais.

O embate teórico-metodológico travado sobre a ciência da História, prioriza discutir as correntes e as tendências que se manifestam no processo da historiografia, ou seja, na escrita da ciência História, e as implicações que a escolha de tendências da Historiografia da História provoca na Historiografia da Educação Brasileira.

A grande explosão capitalista que se expandiu pelo mundo, especificamente após a derrocada dos regimes estabelecidos nos países do Leste europeu e na extinta União Soviética, significou bem mais que a explosão das propostas neoliberais na economia e

política. Implicou, também, uma ofensiva da ideologia burguesa-imperialista, em escala mundial. Uma das manifestações mais emblemáticas dessa ofensiva foi, primeiramente, o artigo publicado em 1989, com o título "O fim da história" e, posteriormente, em 1992, o livro "O fim da história e o último homem", ambos do norte-americano Francis Fukuyama.

Para Anderson, em seu livro intitulado O Fim da História (1992), em 1989, Fukuyama, declarou o fim da História. Essa teoria, em verdade, foi iniciada no século XIX por Hegel e posteriormente retomada, na década de 80 do século XX, no contexto da crise da Historiografia e das Ciências Sociais no geral, por este economista político, e importante figura do neoconservadorismo.

Essa teoria sustenta a tese sobre o fim dos processos históricos caracterizados como processos de mudança. Para Hegel, conforme Anderson (1992), isso aconteceria no momento em que a humanidade atingisse o equilíbrio através da ascensão do liberalismo e da igualdade jurídica.

Ao final do século XX, essa teoria foi retomada já com caráter de situação ocorrida pois, de acordo com os seus pensadores, a História terminou no episódio da Queda do muro de Berlim, momento em que os antagonismos teriam terminado pelo fato de, a partir de então, haver apenas uma única potência – os EUA - e, conseqüentemente, uma total "estabilidade".

A idéia ressurgiu, então, como bem já colocamos anteriormente, em forma de artigo, publicado em 1989, sob o título de "O fim da história" e, posteriormente, em 1992, com a obra "O fim da história e o último homem", ambos do neoconservador estado-unidense Francis Fukuyama. Para ele, o capitalismo e a democracia burguesa constituem o triunfo da história da humanidade, pois diante da derrocada do socialismo, Fukuyama conclui que a democracia liberal ocidental firmou-se como a solução final do governo humano, significando, nesse sentido, o "fim da história" da humanidade, ou seja, de seus conflituosos processos de mudança e/ou resistência.

A partir desses fatos, nota-se que não somente a própria história, mas a história enquanto ciência, tem passado por uma crise teórica. Talvez aqui devêssemos intitular nossa próxima discussão como "O fim da história, enquanto ciência, na era da Pós-modernidade".

Neste sentido, muito se ouve falar sobre uma "nova era" na sociedade ocidental, a partir dos anos 70 do século XX, sinalizada pelo fim dos movimentos culturais da década de 60 do mesmo século e início de uma nova fase do capitalismo. No entanto, nos anos 80 é que a sociedade ocidental se vê submersa de forma completa nessa nova era, a era da pós-modernidade, em que as novas concepções políticas e econômicas surgiram e ganharam corpo na década seguinte, década de 90, na forma ideológica, política e econômica do que conhecemos como "neoliberalismo".

Essa nova era por alguns caracterizada pelo neoliberalismo, mas também denominada por alguns autores como pós-modernidade, é fruto de crises anteriores e também geradora de grandes crises. Crise da ciência e da busca da verdade científica; crise de paradigmas; crise ética; crise política, educacional, econômica e social. Em outras palavras, a sociedade pós-moderna se constitui na negativa de tudo o que a sociedade moderna construiu, porém dentro de uma permanência no que diz respeito à lógica do capitalismo. é como se mudasse a estratégia de se fazer permanecer a lógica do capital.

Ao se constituir como negativa das produções da modernidade – ciência, arte, cultura, etc - a sociedade pós-moderna não nega os processos alienatórios do capital. Ao contrário,

está absolutamente subserviente à lógica de uma sociedade capitalista. Pode-se dizer que, neste sentido, a condição pós-moderna da sociedade intensifica os processos alienatórios da sociedade moderna. A negatividade das produções burguesas, na modernidade, não necessariamente implica uma ruptura com os processos alienatórios da sociedade capitalista. Romper com o tipo de conhecimento científico, artístico e cultural não necessariamente rompe com a lógica do capital. Se não rompe, legitima. Ou ao menos faz permanecer essa lógica.

Em meados dos anos 80 e 90 do século passado começa-se sentir uma crise absoluta de paradigmas, valores, ideologias, e em especial, uma crise teórica e científica, ou seja, um momento de recuo da teoria. E é justamente neste ponto que reside nossa preocupação; quando se trata do relativismo do conhecimento científico, do recuo da teoria e crise de identidade das próprias áreas da ciência.

Os anos 30, em diante, do século passado, são marcados por grandes acontecimentos históricos, que intensificaram o desenvolvimento de uma lógica política e econômica sob a égide do capital.

A partir da 1ª Guerra Mundial os Estados Unidos passam a ocupar um lugar de destaque na economia e política mundial, devido aos investimentos bélicos. No pós 1ª Guerra, mais especificamente entre os anos de 29 a 33 do século XX, com as grandes crises econômicas, o Estado passa a interferir intensamente na regulação da economia. Ao mesmo tempo, no campo político, temos na década de 30, o aparecimento dos governos totalitários. Os movimentos totalitários passam a eclodir em diversos países da Europa: Mussolini na Itália; Salazar em Portugal; Francisco Franco na Espanha; Stálin na União Soviética; e Hitler na Alemanha.

Ficou claro que esta década de 30 foi marcada pelo conflito de duas tendências: o nacionalismo e o industrialismo, representadas pelos fatores políticos – com a expansão dos regimes totalitários; e pelos fatores econômicos- pela intensificação do industrialismo, quando, segundo Perry Anderson (1999), a escala internacional da indústria rompeu as barreiras da nacionalidade. Segundo o autor, a Grande Guerra originou-se deste conflito, fazendo nascer a necessidade de uma nova era, em que o poder nacional não poderia mais ser auto-suficiente. Ainda de acordo com Perry Anderson, foi incumbido aos historiadores o dever de encontrar um novo horizonte apropriado para a época, que sucumbisse as categorias das nações-Estados.

Os anos 30 do século XX se destacaram, a princípio, então, pelo aspecto econômico, que passou a suplantar o aspecto político, em que o sucesso político dependia do desenvolvimento econômico e não mais o inverso.

Os anos 30, ainda, segundo Anderson, em sua obra “As origens da pós-modernidade” (1999), foi o ano em que se ouve pela primeira vez a expressão “pós-modernidade”.

Segundo o autor, o pós-modernismo - enquanto termo e idéia - supõe o uso corrente de modernismo e, ambos, nasceram distantes do centro do sistema cultural da época: Europa e Estados Unidos, ou seja, nasceram na periferia, na América hispânica, como expressão estética de um poeta nicaraguense que escrevia sobre um embate literário no Peru. A idéia, então de um “pós-modernismo” surge no mundo hispânico, na década de 30. Porém, somente uns 20 anos depois é que o mundo anglófono (ANDERSON, 1999) se apropriou do termo.

O pós-modernismo, em sua origem, significou a perda da historicidade e o fim da “grande narrativa” (ANDERSON, 1999). A modernidade se configurou na razão cientificizada e se perdeu no relativismo pós-moderno. Segundo Saviani (1997), reconhece-se no pós-moderno, efeitos de uma época de fragmentação, superficialidade, degradação cultural, e mesmo empobrecimento e/ou esvaziamento teórico, um meio ardiloso da produção ideológica pós-capitalista para desviar a percepção dos homens a respeito do desenvolvimento histórico.

Impulsionado pela frustração quanto à ideologia e política dos governos totalitários, e a conseqüente guerra, e especialmente pela tensão entre liberdade e determinismo, surge na França um movimento dirigido por um grupo de intelectuais das ciências sociais, mais especificamente historiadores, que vai propor uma renovação dos estudos historiográficos, que vai culminar na criação dos chamados Annales, atingindo sua plena expansão na chamada História Nova. La nouvelle histoire é produto então deste movimento que vai se “institucionalizar” com a criação da “revue des annales”, em 1929.

A Escola dos Annales se apropriou da nova realidade, no caso, das conseqüências da Segunda Guerra Mundial, que levou à internacionalização econômica e à necessidade de afirmação de países como o Japão e Ásia.

Podemos descrever esse período como um período de transição de uma visão iluminista-globalizante, ou ainda, “moderna” da história, para uma visão pós-estruturalista-fragmentada, ou ainda, “pós-moderna”. Uma transição do macro para o micro; da história global à história em migalhas (DOSSE, 1987).

É importante aqui destacar que durante o período conhecido como “modernidade”, guiado pelos ideais iluministas, a história, enquanto ciência, tem um caráter de universalidade. A história é considerada a marcha do espírito em busca da liberdade. O Iluminismo vai impulsionar a institucionalização de uma história de subjetividade universal, baseada num processo racional.

Em contrapartida, o surgimento das Ciências Sociais veio colocar em xeque as idéias iluministas que permeavam a história enquanto ciência. O movimento estruturalista do século XX veio suspeitar desse sujeito consciente em busca da liberdade. A tese de que a Razão governa o mundo foi posta em dúvida. Uma visão antiiluminista da história passa a vigorar a partir do século XX. E as idéias da modernidade, então, são questionadas por uma reflexão dita “pós-moderna”. É nesse contexto que surge não só o movimento dos Annales Nova História, mas também a Nova História Escola dos Annales que embora segundo alguns autores acreditem ter esta um propósito diferente daquela, vai fundamentar as suas bases. Segundo Peter Burke (1997), a revista foi fundada para promover uma nova espécie de história em detrimento da tradicional narrativa de acontecimentos; a criação de uma “história-problema”, privilegiando a história de todas as atividades humanas e não apenas a história política.

Ficou claro, para nós, que essa proposta de inovação da História enquanto ciência, veio promover (além de muitas outras coisas) um ecletismo científico, o que provavelmente os intelectuais dos Annales chamariam de interdisciplinaridade. Nas palavras de Febvre (1953): “Historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos, e psicólogos”. Ou de maneira similar nas palavras de Braudel (1949), para “provar que a história pode fazer

mais do que estudar jardins murados”. Um movimento, nas próprias colocações de Burke (1997, p.12), indiferente à política e aos eventos.

Dosse (1992) contrapõe a Nova História, a corrente historiográfica francesa conhecida como a Terceira Geração da Escola dos Annales. Ele a considera uma deturpação e destruição dos avançados princípios teóricos realizados pela escola dos Annales. Para Dosse, no entanto, apesar de ela ser uma descendente direta dos Annales, se volta contra essa herança e a descaracteriza por completo. Uma Escola ou movimento que reformulava as bases da história e da historiografia sem efetivamente questionar o contexto e principalmente os interesses que a fizeram surgir.

Para seguir com o estudo e compreensão dos Annales, vamos aqui entendê-lo da mesma forma que Burke; como um movimento e não como uma “escola”. Um movimento que é dividido em três fases, ou três gerações:

- 1 de 1920 a 1945, caracterizado por um grupo de oposição à história tradicional da política e dos eventos, dirigido ou ainda inaugurado por Marc Bloch e Lucien Febvre;
- 2 Pós 2ª Guerra Mundial; momento que mais se aproxima, segundo Burke, de uma “escola”, com conceitos diferentes e novos métodos, representada pela presença e produções do intelectual Fernand Braudel;
- 3 1968; a 3ª fase, marcada pela fragmentação da História enquanto ciência, privilegiando a história de grupos sociais e refutando com maior intensidade a história universal. A inauguração efetiva da História Nova.

A Escola dos Annales inaugura uma discussão sobre o conflito entre História Política e História Cultural, privilegiando esta à outra, e também, como coloca Burke (1997), uma interação entre a história e as ciências sociais. Uma crítica ao antigo regime na historiografia e, conseqüentemente, o que aqui nos interessa, na historiografia da educação brasileira.

De acordo com o autor, desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros, porém a forma dominante sempre foi a narrativa dos acontecimentos políticos e militares. E foi durante o período do Iluminismo que, segundo ele, ocorreu pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa histórica. Estudiosos do século XVIII passaram a se concentrar mais na “história das estruturas”.

Toda nova abordagem histórica se origina de um acontecimento que determina o rumo da própria história. A necessidade de uma história mais abrangente e totalizante, como já discutimos anteriormente, nascia do fato que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento. Segundo Febvre, na necessidade de se fazer uma outra história, residia a redescoberta do homem na plenitude das suas virtualidades, inscritas concretamente em suas realizações históricas.

Bloch e Febvre então contribuem para uma inovação no fazer historiográfico, com a fundação da revista dos Annales, com o objetivo de fazer dela um instrumento de enriquecimento da história, por sua proximidade com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática, que vai atingir sua plena expansão e efervescência com a chamada História Nova. Em outras palavras, a História Nova era de fato o objetivo dos Annales, e foi então seu fruto.

A História Nova nasce na França, embora na opinião de Burke (1991) outros países da Europa como a Alemanha tivessem mais condições de favorecer esse fenômeno. E segundo o autor ainda, talvez a História Nova tenha nascido na França por conta do surgimento da historiografia romântica, pós-revolução francesa, que aguçou a sensibilidade histórica do povo francês, permitindo que a história se enraizasse em seu cotidiano. Para o autor, a Revolução Francesa permitiu aos historiadores franceses encontrarem o meio de fazer ouvir sua voz, constituindo-se numa fonte contínua para as mais criativas escolas historiográficas.

Para resumir e sistematizar, essas são as idéias e diretrizes dos Annales:

- 1º - Substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema;
- 2º - A história de todas as atividades humanas e não somente a história política;
- 3º - Visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, sociologia, psicologia, economia, lingüística, antropologia social, etc. Ou seja, um ecletismo científico.

É importante lembrar que antes da escola historiográfica dos Annales, e até mesmo da história tradicional ou política, a história que nasceu no berço da religiosidade da Idade Média, a partir do desenvolvimento das cidades, passou a ser escrita por monges contratados pelos reis, por exemplo o monge de Saint Michel, no século XV. Posteriormente, então, a história tornou-se política, permanecendo dessa forma até o século XX, quando então começa a ser questionada pelos intelectuais do movimento dos Annales.

Segundo Dosse (1992), os membros da Escola dos Annales se apoderaram de todos os lugares estratégicos de uma sociedade dominada pelos meios de comunicação de massa, proclamando a história do cotidiano de pessoas comuns, de mulheres, de imigrantes, etc. História de uma sociedade em busca de sua identidade e origem.

Ainda de acordo com o autor, não podemos deixar de relatar aqui que antes mesmo deste movimento acontecer, tais inquietudes já existiam e se faziam notar através de outros “movimentos” ou produções de outros intelectuais: a Escola Durkheimiana, a Escola Geográfica de Paul Vidal de la Blache e a Escola de Henri Berr (com o tratado de Sigmand). Durkheim propôs a interlocução entre a história e as demais ciências sociais, ou melhor, a subordinação da história pela ciências sociais. Porém, na época não foi aceito pelos próprios historiadores sob a justificativa de a história perder sua identidade enquanto ciência. E isso nos faz pensar quais motivos levariam, posteriormente, a classe dos historiadores a submeterem a história às demais ciências sociais, ultrapassando a resistência anteriormente manifestada.

Em seguida, conforme o autor, tivemos também La Blache, historiador por formação, que se inclinou para a chamada “escola geográfica”, defendendo uma história do cotidiano, ainda mais limitada por se restringir ao espaço geográfico, a referida “ciência dos lugares”, o que deu grande incentivo para a criação da Escola dos Annales.

Por fim, Henri Berr, através da revista "Método Histórico e Ciências Sociais", em 1903, em que François Simiand convida os historiadores à passagem do fenômeno individual para o social. Apesar de não evoluir, o programa de Simiand é utilizado pela Escola dos Annales no instante que resolve combater a história historicizante e promover a História Nova.

Nos anos 50, nascia a Escola do Estruturalismo com Lévi-Strauss, que entre outras coisas se preocupou em desistoriarizar a história e colocar a etnologia como a grande



descoberta da forma de funcionamento do espírito humano. Neste contexto, a Escola dos Annales conta com a colaboração de Fernand Braudel, que opta por fazer uma nova leitura desse enfoque, dando um caráter estrutural às linhas históricas, pretendendo a síntese, e orientando os historiadores dessa geração a novos rumos, enfim, conferindo um papel central à História. Já nos anos 60, vão perder lugar na produção histórica os períodos referentes à Antiguidade e à sociedade contemporânea.

Segundo Dosse (1992), "a repetição de modelos passados, a falta de perspectiva do presente e um futuro opaco" já levaram, em outros tempos, a mudanças significativas dentro da própria Escola dos Annales, mas é certo que as mudanças ocorridas desde 1929 até os dias atuais revelam que a História, enquanto ciência, correu grande risco de perder sua identidade.

Sobre a maneira de se escrever a História, esta é dividida em 3 fases:

- 1 História crônica: utilizada para auxiliar nas "lições de moral". Contava a história de grandes reis e batalhas, heróis, não cabendo aqui a história de homens comuns.
- 2 História ciência: promovida a partir do estudos de fontes de documentos escritos, em que a historiografia se relacionava à busca da verdade absoluta, dentro de uma visão um tanto pragmática: estudar o passado para perceber e compreender o futuro. Um momento da história em que ela se ligava às ciências naturais.
- 3 História total: história aqui ligada com as ciências sociais, unindo-se ao estudo das estruturas.

Quanto a esta última, aqui reside a participação da Escola dos Annales.

No entanto, vamos notar uma mudança de porte, no que diz respeito à Historiografia e à própria História enquanto ciência, especialmente na década de 70.

Na década de 70 explode um momento da sociedade marcado por uma grandiosa crise do petróleo, que juntamente com outros fatores, provocaram uma forte pressão inflacionária e uma forte diminuição no ritmo do crescimento econômico. Paralelamente a essa crise econômica, um momento de crise ideológica, política, ética, de valores, científica, e também uma crise teórica. Mesmo momento em que vem a tona uma nova corrente historiográfica, fundamentada na escola francesa dos Annales, e que se auto denominava História Nova.

A História Nova, como já apontamos em suas diretrizes, veio se contrapor ao paradigma da historiografia tradicional e à história política, e propor uma inovação tanto do saber histórico, como no saber historiográfico, ou a forma de se historiografar a história. Uma proposta de uma história contra-política. A histórica cultural em detrimento da história tradicionalmente política. A chamada "história das mentalidades", em que não existem paradigmas, em que se parece ignorar a existência de uma hegemonia política, econômica e cultural; em que a subjetividade triunfa em detrimento da objetividade dos fatos e fenômenos historiografados.

A historiografia chega, então, ao século XX influenciada pelo idealismo positivista e, em oposição, pelo marxismo revolucionário.

Os Annales surgem como negação, a todo momento, do positivismo e do marxismo, visando superar ambos, movidos por uma ideologia particular.

O quadro apresentado no século XX é de propagação de uma retórica ideológica travestida de ideais ditos democráticos e universalizante, mas que na prática conduz a uma realidade estanque e uma heterogeneidade que conduz a humanidade à desmobilização, a caminho da ordem do capital, na medida em que fragmenta a história. De forma bastante

contraditória, os Annales se propuseram a reverter o processo fragmentário na História, com a proposta da história total, respaldada na proposta de interdisciplinaridade. Braudel conclamou historiadores a dialogar com as ciências “irmãs”, o que implicou um contingente de historiadores desenvolvendo estudos na sociologia, antropologia, geografia, etnologia, demografia, etc, em detrimento da própria história enquanto ciência.

Bem ao contrário da proposta inicial, a história total, a fragmentação tornou-se a marca indelével da nova forma de se fazer história.

É bem verdade que a História narrativa e positivista, anterior aos Annales, de fato foi utilizada para firmar a substituição de uma classe opressora por outra. Mas a narrativa história novista não foi diferente. Mesmo com uma “roupagem” moderna e aparentemente revolucionária, legitimou a ordem estabelecida desde a história positivista na medida em que optou por omitir em suas “análises” as questões de caráter político que fazem parte da dinâmica do capital.

Não se pode negar que a produção historiográfica dos Annales era a tradição historiográfica da França.

### 3.2 ECOLE DES ANNALES, NOVA HISTORIA E PCN DE HISTÓRIA - UM BREVE ESTUDO

No que se refere ao estudo do documento propriamente, ele está organizado em 2 partes. Na primeira,

“analisam-se algumas concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil e apontam-se as características, a importância, os princípios e os conceitos pertinentes ao saber histórico escolar. Também estão explicitados os objetivos gerais da área para o ensino fundamental. São eles que sintetizam as intencionalidades das escolhas conceituais, metodológicas e de conteúdos, delineados na proposta. (BRASIL, MEC 1997, p. 15)”

Já na segunda parte,

“são apresentados os eixos temáticos para as primeiras quatro séries e os critérios que fundamentam as suas escolhas. São discutidas, ainda, as articulações dos conteúdos de História com os Temas Transversais. A seguir, encontram-se os princípios de ensino, os objetivos, os eixos temáticos e os critérios de avaliação propostos. Os conteúdos são apresentados de modo a tornar possível recriá-los, considerando a realidade local e/ou questões sociais contemporâneas. (BRASIL, MEC, 1997, p. 15)”

Vamos aqui partir para análise das respectivas partes de que trata o PCN de História.

#### 1º Parte: Caracterização histórica do ensino de História

Nesta primeira parte, buscaremos subsídios para uma análise teórica, e entendimento da práxis proposta pelo documento em sua 2ª parte, através da detalhada análise histórica que

o próprio documento faz do conhecimento processado dentro da instituição escolar e das análises já realizadas neste trabalho, nos capítulos anteriores.

A primeira parte, então, como acima foi colocado, propõe a caracterização da área de História no Ensino Fundamental I. intitulando-se “Entre a história sagrada e a história profana”.

De acordo com o PCN, o ensino de História, como “conteúdo constante” do currículo, se deu a partir da constituição do Estado brasileiro, e dedicou-se, a princípio, à transmissão de conhecimentos políticos e de doutrina da religião católica apostólica e romana, favorecendo, então, uma formação moral cristã. Isto pode ser encontrado no Decreto das Escolas de Primeiras Letras de 1827.

De acordo com o decreto, a escola deveria articular História Civil com História Sagrada, como bem coloca o PCN:

“As propostas vigentes no ensino não distinguiam as idéias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados, nem dos costumes dos povos. No período do Império prevaleceu a presença do ensino religioso no currículo escolar das escolas de primeiras letras e no nível secundário, visando dar legitimidade à aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja”. (pag. 19)

Porém, ainda com esse decreto, a disciplina de História era considerada facultativa no, então, ensino elementar, e 10 (dez) anos depois, em 1837, como disciplina “autônoma” no primeiro colégio secundário do Brasil – Colégio Pedro II – público, embora não gratuito, destinado às elites brasileiras. E de acordo com o documento do PCN, “como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês (grifo meu), a História Universal acabou predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada”.

Em 1855 surge a História do Brasil como disciplina do ensino secundário, juntamente com a História Sagrada (educação moral e religiosa). Somente por volta de 1870 é que a disciplina de História começou a ser desvinculada da perspectiva católica, devido à influência das concepções científicas da época. Aqui foram desenvolvidos tópicos de estudo sobre a História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional. Porém, não nos parece ter tido grande avanço:

“Para os educadores desejosos de ampliar as disciplinas do ensino elementar, o ensino de História teria dois objetivos. Serviria como lições de leitura, com temas menos áridos, “para incitar a imaginação dos meninos” e para fortalecer o “senso moral”, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a “Instrução Religiosa”. (pág. 20)

Na década de 1870 foram feitas reformulações no currículo das escolas primárias, na tentativa não só de separar a história sagrada da história profana no ensino brasileiro, como também de eliminar a primeira. Um momento de efervescência do debate sobre ensino laico que visava a separação entre Estado e Igreja Católica. Porém, como a disciplina era considerada facultativa, prevaleceu a prática efetiva do ensino apenas das disciplinas obrigatórias - Noções de Gramática; Aritmética; ensino da Doutrina Religiosa – o que significa que o ensino da Doutrina Católica perdurou e a História Sagrada predominou sobre a História Civil Nacional.

Segundo o documento,

“Os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. A ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os “grandes eventos” da “Independência” e da “Constituição do Estado Nacional”, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação”. (p. 21)

Concordamos com a crítica feita pelo documento sobre a História ter se tornado uma extensão da História Sagrada na medida em que passou a substituir a narrativa da vida dos santos pela narrativa das ações históricas dos “heróis da nação”. Portanto, não houve mudança efetiva no ensino de História. Porém, não concordamos que a história política, ou nas palavras do próprio documento “a ordem dos acontecimentos” articulada politicamente deva ser extinta dos currículos e programas de ensino. Fazer isso é desconsiderar parte da própria História.

Outro tópico abordado pelo PCN de História é o “Civilização e Nacionalismo”.

Somente no final do século XIX, em meio a um contexto de efervescência política (abolição da escravidão, República, etc) é que ganha força a proposta de uma educação civilizatória e patriótica.

“A escola elementar seria o agente da eliminação do analfabetismo ao mesmo tempo em que efetuar a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada segmento o seu lugar no contexto social”. (pág. 22)

Um momento de disputa política pelo conteúdo das disciplinas de História. Por um lado, os que pensavam na incorporação de um currículo mais científico, adequado ao processo de modernização da época. Por outro, a apologia a um currículo mais literário. De acordo com o documento, o currículo de História passou a ter um caráter mais autônomo e ao mesmo tempo duplo: o de civilizar e de patriotizar; formando, assim, o tripé da nacionalidade ao lado da Geografia e da Língua Pátria, com o objetivo de modelar um novo tipo de trabalhador - a saber - o cidadão patriótico.

Sobre os conteúdos,

“A História da Civilização substituiu a História Universal. Com isso completava-se o afastamento entre o laico e o sagrado na História, deslocando-se o motor dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório, identificado com os próprios desígnios divinos. O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório. Por isso abandonou-se a periodização da História Universal, que identificava os Tempos Antigos com o tempo bíblico da criação, com o predomínio do sagrado sobre o tempo histórico, e passou-se ao estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, momento de gênese da Civilização com o aparecimento de um Estado forte, centralizado e uma cultura escrita. (pág. 22)”

E ainda,

A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era de integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A História Pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional. (pág. 22)

Extrapolando os portões da escola “o civismo” toma forma não somente de conteúdo, mas faz surgir dentro da escola a cultura de práticas e rituais, festas, desfiles cívicos, eventos de culto aos símbolos da Pátria, etc.

De acordo com o documento, já no início do século XX, conforme as informações contidas no documento, surgiram propostas “alternativas” de ensino, tais como escolas anarquistas, em que o ensino de História tratava das lutas sociais, como a Comuna de Paris, a Revolução Francesa, etc. Porém, foram censuradas pelo governo Republicano.

Na década de 1930, segundo o PCN, o ensino no Brasil sofreu influência do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia estadunidense, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais nos currículos escolares brasileiros, em substituição da História e Geografia.

Este mesmo período é marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos o que significou o fortalecimento do poder central do Estado. Isto teve implicações a respeito do controle do ensino que passa a ser executado com mais rigorosidade. O ensino de História passa a ser unificado dentro de todo o território nacional, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental.

Uma disciplina de História mais voltada para a história do Brasil, ou do povo brasileiro, foi pensada em meio ao processo de urbanização e industrialização, na tentativa de se conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais (mesmo em relação a outros países), como meio de assegurar, segundo o PCN, condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental. Sendo assim,

“Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País”. (pág. 24)

Apesar da influência do escolanovismo, o método não teve grande avanço no que diz respeito às discussões e debates, e também à sua inovação, mantendo-se fiel aos padrões de memorização e também às festividades e comemorações cívicas. Isso nos leva a perceber que as teorias pedagógicas da contemporaneidade que trazem discursos, propostas, e debates sobre

a questão do método, nada tem de atual. Haja vista a discussão de que trata o construtivismo na atualidade, nada mais é do que a discussão travada na década de 30 com o escolanovismo.

Conforme coloca o documento, o que se chama de “método tradicional” prevaleceu no ensino naquele período da história:

“A prática recorrente das salas de aula continuou sendo a de recitar as “lições de cor”, com datas e nomes dos personagens considerados mais significativos da História. O aumento da importância dos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior acabavam por consagrar, conjuntamente com a produção didática, uma seleção tradicional dos conteúdos que eram vistos como a garantia de um bom desempenho dos alunos nesses exames”. (pág. 22)

O tópico seguinte, intitula-se “Da história aos estudos sociais”

Este subitem do documento vai indicar o momento histórico em que a disciplina de História passa a ser efetivamente caracterizada como parte dos Estudos Sociais. Ela deixa de existir como uma disciplina distinta. A disciplina de Estudos Sociais vai se referir a todas aquelas disciplinas que de alguma forma fazem um estudo histórico da sociedade, como: História e Geografia.

De acordo com o PCN, o período entre a 2ª Guerra Mundial e o final da década de 1970 foi marcado por momentos de “lutas pela especificidade da História e pelos avanços dos Estudos Sociais”, identificados no período de democratização do país, com o fim da ditadura Vargas, e posteriormente com o governo militar.

No pós-guerra, a disciplina de História, de acordo com o documento, teve grande apoio, desde que centrada na formação de “uma cidadania para a paz” (pág. 25), o que implicou cuidados especiais no currículo e nos materiais didáticos, sendo que

“A Unesco passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade. (pág. 25)”

É possível notar a partir dessa citação que, de fato, como abordado anteriormente, os organismos internacionais tiveram participação direta nas políticas curriculares, ou seja, participaram diretamente nos processos de elaboração e implementação dos PCNs e, posteriormente, nos processos de execução desta política curricular cuidando para que livros didáticos e propostas curriculares estivessem em acordo com tal política. A prova factual disto, além das próprias declarações contidas no documento, são os processos avaliatórios projetados e executados em âmbito nacional, garantindo o caráter de obrigatoriedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro ponto importante que tal citação permite confirmar é a verossimilhança que a proposta curricular do PCN de História para o Ensino Fundamental I tem com a corrente de

pensamento da História Nova. Ao indicar “os possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras e no modo de apresentar a história nacional” reporta ao paradigma da História Nova que se constitui na contraposição do paradigma da historiografia tradicional e da história política. E ao (PCN) sugerir conteúdos mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade propõe uma história e, conseqüentemente, um saber histórico contra-político, assim como a proposta da História Nova.

O que fica passível de questionamento é se a proposta curricular do PCN de História, para o Ensino Fundamental I, realmente sugere um conteúdo contra-hegemônico e inovador, ou se apenas se constitui em uma negativa do saber histórico tradicional até então transmitido pela instituição escolar brasileira.

Aqui reside uma discussão interessante sobre a Nova História e o PCN de História para o Ensino Fundamental I serem, ou não, realmente contra-hegemônicos ao se constituírem na negativa – respectivamente - da História e do Saber Histórico tradicionais.

A negativa da História política e tradicional, ou seja, a História contra-política para a História Nova; e a negativa do saber histórico tradicional para o PCN não fazem destes movimento e política contra-hegemônicos. A hegemonia não é apenas supremacia de áreas de conhecimento e/ou supremacia de conteúdos escolares, entre outras coisas. É a supremacia disto aliado à supremacia de uma lógica. Um conteúdo contra-hegemônico deve estar necessariamente aliado a uma lógica contra-hegemônica e isso não significa simplesmente negar um conteúdo hegemônico, mas - acima de tudo – superar a hegemonia que existe em sua lógica.

Se o PCN não propõe um conhecimento e conteúdo que supere a lógica hegemônica contida no conteúdo anterior, ele está sendo tão conservador quando este. Sendo assim, cabe-nos ao longo deste capítulo desvelar o caráter conservador ou inovador dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental I.

De acordo com o PCN, a proposta de substituir as disciplinas de História e Geografia pela disciplina intitulada Estudos Sociais visava garantir o caráter do projeto nacionalista, cívico e moralizante, impedindo que a visão estadunidense penetrasse o currículo brasileiro, o que aconteceu nos anos 50 e 60 do processo nacional-desenvolvimentista da época, em que fez predominar a disciplina de História dos Estados Unidos. Foi incluído como conteúdo da disciplina de História, neste período, o estudo dos ciclos econômicos; e a História passou a ser compreendida a partir dos modos de produção e da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos: cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização (tais como encontramos nos livros didáticos até hoje), transmitindo a idéia de “educação para o trabalho”, e preparando os indivíduos para o advento do mundo urbano-industrial. Paralelamente, segundo o documento, foram introduzidos, nas escolas experimentais e vocacionais, os programas de Estudos Sociais.

Nesta citação a seguir reside um ponto crucial de discordância, não que até aqui tenhamos concordado com toda a análise deste documento (como bem colocamos anteriormente), mas apresentamos reservas quanto a aproximar a chamada História Nova do marxismo. Porém, nos posicionaremos mais adiante a este respeito.

“No nível secundário foram propostos estudos econômicos baseados nos “modos de produção”, sob a influência da historiografia marxista, como os do grupo que lançou uma produção didática chamada História Nova, com uma abordagem histórica que enfatizava as transformações econômicas e os conflitos entre as classes sociais, em detrimento da história tradicional que valorizava o político e a trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação harmoniosa do mundo moderno”. (pág. 25-26)

Por esta citação não resta dúvidas de que os fundamentos teóricos e ideológicos do documento aqui analisado têm suas raízes na Nova História.

A 2ª parte deste documento se organiza em três sub-partes. Na primeira e segunda encontramos abordados os seguintes aspectos da distribuição de conteúdos e práticas educativas divididos por Ciclos (1º e 2º); e na segunda, as Orientações didáticas. Faremos uma análise, com base no que já produzimos a respeito da conjuntura política e econômica das políticas educacionais brasileiras da década de 90, investigando os objetivos, conteúdos, conceitos, orientações didáticas e critérios avaliativos sugeridos por esta parte do documento.

#### 1º Ciclo:

- Ensino e aprendizagem de História no primeiro ciclo;
- Objetivos de História para o primeiro ciclo;
- Conteúdos de História para o primeiro ciclo;
- Eixo temático: História local e do cotidiano;
- A localidade;
- Comunidade indígena;
- Conteúdos comuns às temáticas históricas;
- Critérios de avaliação de História para o primeiro ciclo.

#### Orientações didáticas:

- Orientações didáticas gerais;
- Problematizações;
- Trabalho com documentos;
- Trabalho com leitura e interpretação de fontes bibliográficas;
- O tempo no estudo de História:
  - o tempo cronológico
  - o tempo da duração
  - ritmos de tempo
- Recursos didáticos:
  - Atividades com o tempo
  - Estudos do meio

#### Objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental

Este tópico do documento vai tratar dos objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental, incluindo 1º e 2º ciclos. De forma geral, o documento objetiva que, ao longo do ensino fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade,



posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente, de maneira que possa ser capaz principalmente de:

- Identificar o próprio grupo de convívio;
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes na sua realidade.

Podemos notar, desta forma, que mesmo no segundo ciclo do ensino fundamental, apesar da proposta curricular tentar implementar um ensino de história à partir das correntes historiográficas dos Annales e do Cotidiano, que buscam inserir no contexto político a história do tempo presente, a história das mentalidades através da história oral, o documento parece apenas limitar o ensino da história local, parecendo não haver uma transposição deste conhecimento a um conhecimento mais amplo política e economicamente. Isso nos leva a constatar que o PCN de História limita e reduz os indivíduos a um universo cultural alienado a medida com que propõe um ensino de história baseado em informações históricas locais sem se preocupar em valorizar os aspectos políticos e econômicos que são fundamentais para que estes indivíduos entendam a sociedade, estruturalmente falando; em que posição estão nesta sociedade; e, principalmente, como e porque se encontra nesta dada condição material de existência.

Em outras palavras, estudos dos aspectos econômicos e políticos, tais como as relações de trabalho e a luta de classes, são fundamentais para que o indivíduo se reconheça nessa luta e nessas relações, e devem ser atrelados à história local, à história do cotidiano, à história das mentalidades para que se construa verdadeiramente uma história total, tal qual propôs a Primeira Geração dos Annales, e assim possa caminhar para uma possível superação das relações alienantes que determinam sua realidade cultural e material.

No entanto, o que se percebe é que os objetivos tanto gerais, como específicos estão totalmente voltados a uma História Cultural, com interesse em ensinar um conteúdo mais étnico e racial, ignorando completamente não só a História política, como também a econômica. E assim, ignora também os elementos fundamentais, no que diz respeito à educação escolar, capazes de promover a superação de uma realidade alienada na sua forma de propriedade privada dos bens culturais.

Sendo assim, em vez de superar a alienação e propriedade privada dos bens culturais, ou seja, uma educação de lógica burguesa, os PCNs fazem permanecer e legitimar esta lógica.

Sobre os “Conteúdos de história: Critérios de seleção e organização”, segundo o documento, “[...]é consensual a impossibilidade de se estudar a História de todos os tempos e sociedades, sendo necessário fazer seleções baseadas em determinados critérios para estabelecer os conteúdos a serem ensinados.” (pag. 43)

Os conteúdos selecionados pelo documento partiram das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas. São, pelo critério do documento, privilegiadas informações históricas locais para que assim os alunos possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida.

Os conteúdos propostos foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidade e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social que continuam, de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. Os conteúdos foram

escolhidos, ainda, a partir da idéia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte. (pag. 43 e 44)

O PCN de História privilegia, assim, no primeiro ciclo, a leitura de tempos diferentes no tempo presente, tal qual é a proposta da Primeira Geração da Ecole des Annales, em um determinado espaço, e a leitura deste mesmo espaço em tempos passados. É exatamente esse conteúdo que remete à vertente teórica de Braudel, no que diz respeito à duração do tempo que estão dispostas em: Tempo de curta duração; Tempo de média duração; e Tempo de longa duração.

Por fim, e de acordo com o documento, os conteúdos não devem ser considerados fixos, devendo a escola e os professores adaptá-los à sua realidade local e regional, o que denota, mais uma vez, que a questão central em que se pauta o documento é a relativização e fragmentação do conteúdo conforme a necessidade material e realidade cultural de dada comunidade escolar.

No que se refere ao Primeiro Ciclo, de acordo com o documento, o ensino e aprendizagem de História deste estão voltados para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e diferenças, as permanências e transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado; mediante a leitura de diferentes obras humanas.

A preferência é de se trabalhar a disciplina de História por meio de fontes orais e iconográficas e, a partir delas – de acordo com o documento – desenvolver trabalhos com a linguagem escrita (por estarem em processo de alfabetização) através de fotografias, mapas, depoimentos, filmes e demais fontes documentais.

Neste sentido, “[o trabalho do professor é o de simplesmente introduzir o aluno na leitura das diversas fontes e, a partir daí, o aluno poderá ser capaz de construir sozinho seu conhecimento sobre História”. (BRASIL, MEC, p. 39)

“Intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica, provocam significativas mudanças nas compreensões das crianças pequenas sobre quem escreve a História. Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado. (BRASIL, MEC, p. 39)”

Sobre os objetivos de História para o primeiro ciclo, espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;

- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

Os Conteúdos de História para o primeiro ciclo possuem como eixo temático a história local e do cotidiano. Estas abordagens são herdeiras de correntes historiográficas europeias do início do século XX. A História do Cotidiano refere-se ao movimento historiográfico alemão e encontra também guarida na corrente historiográfica francesa, a *Ecole des Annales*. São correntes de pensamento que nascem circunscritas ao contexto da primeira e segunda guerras, e que surgem para tentar compreender os fenômenos novos que o século XX trazia, tal como o nazismo.

As viradas paradigmáticas destas correntes historiográficas são de fundamental importância para se compreender os fenômenos do século XX e os atuais que se assemelham àqueles. No entanto, a presente pesquisa não consegue conciliar as vertentes políticas que geraram os PCNs no Brasil, suas metas, suas finalidades, com as finalidades dos pressupostos teóricos do documento que se apoia nos movimentos historiográficos do início do século XX.

Em outras palavras, parecem incompatíveis as abordagens políticas do PCN com suas abordagens teórico-metodológicas. O que se pode entender é que o documento em questão apropriou-se de tais vertentes teóricas e as adaptou para o contexto das políticas neoliberais.

De acordo com o PCN, os conteúdos de História para o primeiro ciclo focam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos. Prevaecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.

Para o PCN, os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Porém, o documento apenas diz que tais estudos conduzem a outros estudos – que acreditamos serem estes de grande importância para compreensão da própria condição de existência dos indivíduos – e parece deixar claro que não tem como orientação que a escola, na figura do professor, transmita estes “outros estudos”. Dessa forma, a aprendizagem na área de História fica restrita à própria realidade e cotidiano do aluno. E, acreditamos, é com o ensino, ou seja, com a transmissão de conteúdos mais amplos da área de História que o indivíduo poderá articular sua história cotidiana e se reconhecer enquanto parte de uma História Geral e em que condição se encontra na História.

Sem a transmissão destes conteúdos o indivíduo não consegue pensar a realidade em sua totalidade. Ou seja, sem a transmissão deste conhecimento articulado com a história do cotidiano, os indivíduos que pela escola passam não serão capazes de

- comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; (BRASIL, MEC, p. 50)

Considerando, de acordo com o documento, o eixo “História local e do cotidiano” a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias, e as pessoas que trabalham na escola.

“Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. Assim, conhecendo as características dos grupos sociais de seu cotidiano, a proposta é a de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade, identificando semelhanças e diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural que convivem.” (p.50)

Apesar de o documento aproximar esses fundamentos à vertente teórica da Nova História, fica explícita a apologia que o documento faz à 2ª geração do movimento dos Annales, também conhecida como a “Era de Braudel”, ao se preocupar em situar os indivíduos em um contexto histórico de seu meio sugerindo, desta forma, que a história dos eventos é superficial.

Concordamos com a crítica sobre a polarização social e econômica existente no documento, no entanto notamos que, na tentativa talvez de unificar estes dois contextos, o PCN acaba por privilegiar um contexto mais geográfico e econômico, fazendo legitimar e permanecer uma lógica de polarização no que diz respeito ao ensino de História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta, ou de qualquer tese que se venha afirmar, é ter consolidado uma perspectiva teórica sobre a qual se irá debruçar para fins de análise do objeto investigado e interpretação da realidade na qual está ele inserido. Neste sentido, considera-se aqui que a educação, objeto maior deste estudo, é um campo em disputa na sociedade capitalista contemporânea.

A sociedade atual se configura a partir de um cenário cada vez mais marcado pelo conflito, pela diferença, pela diversidade e, sobretudo, pela disputa de campos entre os diferentes interesses. A maior visibilidade e notoriedade conferida a “novos atores” a partir da revolução cultural de fins 1960, apontam para a co-existência de duas realidades, as quais vivenciamos atualmente: a configuração de um novo cenário marcado pelo reconhecimento destes “novos atores” enquanto gênero humano e, ao mesmo tempo, a configuração de um novo cenário caracterizado pela intensificação de conflitos, mediante disputa de poder, entre mesmo os grupos, que agora, assim subdivididos, não se identificam ou se reconhecem entre si, significando então, o próprio dismantelamento ou, ao menos, a fragmentação do gênero humano.

O cenário atual é marcado não só pela dissolução, ou sua tentativa, de uma unidade valorativa e uma concepção única de mundo, mas, sobretudo, pela presença de novas e distintas concepções de mundo, pela diversidade e pela pluralidade valorativa. Uma realidade cada vez mais marcada pela diferença e pelo conflito entre esta e, ao mesmo tempo, por uma dialética sem síntese e pela aparente impossibilidade de reconciliação destas diferenças.

Neste sentido, o presente trabalho se colocou, o tempo todo, como expressão de uma inquietação, não só de sua autora, mas compartilhada entre os demais intelectuais e pesquisadores, a saber, a necessidade de se compreender e problematizar não só uma ideologia que ainda é hegemônica, mas as diferentes ideologias que, agora, disputam o senso da história, do direito, da ciência e, inclusive, da Educação na sua forma institucionalizada. O surgimento de novas ideologias a partir do dismantelamento de falibilidade das velhas ideologias e utopias. A disputa cada vez mais intensa pela síntese da realidade, pela força sempre maior do ser humano: o logos, as idéias, as ideologias.

Neste sentido, pode-se concluir, em acordo com Suchodolski (1976), a educação é campo de uma série de embates de caráter ideológico, em que, segundo o autor, tomam a frente nessa luta, idéias atreladas à manutenção das relações sociais de produção vigentes:

“as teses fundamentais que dizem respeito à educação na sociedade capitalistas baseiam-se na tese do seu caráter de classe que está encoberto pela fraseologia ideológica. A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com seus interesses de classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa de ordem de vida “natural e racional”, o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e possibilidades de desenvolvimento.”(1976: 10)

Entende-se aqui que os fenômenos sociais não são fenômenos isolados. Constituem-se num conjunto de fenômenos de relações contraditórias, como bem coloca SILVA (1999).

Interpretar esta realidade é, ao mesmo tempo, na visão desta pesquisa, interpretar a educação enquanto força de expressão destes fenômenos. É compreender, a partir da percepção da realidade hoje vivenciada, que a educação em sua forma institucionalizada é palco da luta de classes, ou ainda, da luta entre os diversos grupos que co-existem neste cenário.

Ao interpretar a educação enquanto campo em disputa, este trabalho a pensou sob a hegemonia de uma dada ideologia (ainda) presente na sociedade.

Compartilhando da visão de MÉSZÁROS (1981), pode-se aqui concluir que a relação fundamental entre educação e sociedade, refere-se ainda à dualidade funcional da educação na sociedade capitalista: de um lado, “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia”; e, de outro, “a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político”.

Desde as últimas décadas o sistema educacional brasileiro vem passando por algumas transformações e tem sido objeto de uma série de estudos e debates. Os impactos destas referidas mudanças são grandes e contribuíram para suscitar, nesta pesquisa, algumas questões e possibilitar algumas conclusões sobre a atual situação da educação brasileira contemporânea.

Neste debate há destaque para os reflexos que este processo de mudança de ordem política, econômica e social têm sobre os paradigmas das políticas públicas de educação no Brasil, a partir da década de 1990.

A abertura do Brasil para a entrada do capital estrangeiro e a presença dos organismos financeiros internacionais nas políticas públicas brasileiras surgem já como alternativa de superação da crise da década de 70.

Segundo pudemos constatar com SILVA (2002), a origem da estratégia política do Banco Mundial para a problemática educacional se dá justamente nas décadas de 60 e 70 do século passado, na forma de expansão acelerada da educação e aumento dos índices de matrícula nos países devedores, o que, segundo a autora, é explicável em decorrência do movimento de independência política dos Estados na África, do rápido crescimento econômico e especialmente da disseminação da idéia de melhoria do status social vinculando-se à educação como geradora de emprego e desenvolvimento econômico. Internacionalmente, a nova conjuntura econômica reflexo da recessão econômica provocada pela crise do petróleo, intensificou o desemprego, a desigualdade social, desestabilizou o mercado de trabalho, e impactou diretamente as políticas públicas, especialmente as dos países em desenvolvimento.

Por este contexto é que o Banco Mundial passa a ter a pobreza como foco de suas políticas, e delega à educação e suas instituições escolares a responsabilidade de promover uma política de combate à pobreza. Dentre outras coisas, como: política de concorrência e competitividade; abertura de mercado para educação privada e equipamentos técnicos; investimento industrial (SILVA, 2002), etc, ganha destaque a ação dos organismos internacionais sobre os conteúdos e concepções das áreas de conhecimento através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e conseqüentemente dos livros didáticos. E a este último daremos mais importância em nossa pesquisa.

Apesar de observarmos uma tendência global do novo paradigma produtivo e conseqüentemente político, preocupou-se esta pesquisa em dar destaque para as especificidades nacionais.

As chamadas políticas das organizações internacionais suscitam novas formas de regulação e gestão da educação no país.

No que diz respeito à área da educação no Brasil, a década de 90 foi marcante também, como já apresentado nesta pesquisa, no que se refere à sujeição desta aos processos de regulação, inspeção, controle, fiscalização e implementação de políticas. A questão do financiamento ou, como denominado por alguns autores, cooperação internacional não é algo novo, tendo aparecido desde a década de 50, por exemplo, através de alguns acordos entre o Brasil e a USAID (Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos), dando aqui destaque para os "Acordos MEC-Usaid" ao longo da década de 50.

Mas, aqui se pode concluir que é nos anos 90 que a atuação dos organismos internacionais (tais como Banco Mundial, e Unicef) sobre as políticas de educação brasileira ganha destaque. É nos anos de 1990 que se define uma agenda internacional para educação materializada em alguns eventos, tais como a "Conferência Mundial de Educação para Todos", em Jontien/Tailândia, em 1990; "Conferência de Nova Delhi", em 1993; e as reuniões do chamado "Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe" (Vieira, 2001). Propostas firmadas neste contexto articulam a educação ao desenvolvimento de um novo paradigma mundial, assinalando, para tanto, a centralidade da função social da instituição escolar e de suas políticas para os novos desafios da economia mundial.

A educação pública brasileira torna-se, então, palco das imposições dos organismos internacionais tanto no que diz respeito ao financiamento, como no gerenciamento e até mesmo na implementação de novos paradigmas e concepções pedagógicas que refletem práticas pedagógicas "inovadas". Nota-se a presença da intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas para a educação básica pública, aliada ao consentimento do governo federal e elites dirigentes nacionais, como bem pontua Silva (1999).

A subserviência dos governos federal e estaduais à política de intervenção dos organismos financeiros, instituiu uma configuração jurídica constitucional que reduz, ou permite a redução, dos investimentos públicos para serviços socialmente essenciais, restringindo direitos sociais e possibilitando ao governo federal captar recursos do estado, ao mesmo tempo que consegue tornar desconhecidos os trâmites dessas políticas intervencionistas aos profissionais da educação pública, uma vez que o acesso a esses documentos é restrito (SILVA, 1999). Este é um dos motivos que levou esta pesquisa a respaldar sua investigação sobre as políticas intervencionistas no estudo já apresentado anteriormente.

No caso mais específico do documento que foi analisado, o Parâmetro Curricular Nacional, nota-se uma visível redução dos direitos e princípios democráticos. De um modo geral esse fenômeno também pode ser observado quando analisadas as alterações constitucionais que por si já são a base de infração dos princípios de democracia quando expressas por meio de emendas, decretos e resoluções oriundas do poder executivo, na presença do Governador do Estado.

Por fim, a partir das questões aqui problematizadas, pode-se dizer que a educação pública brasileira sofreu um processo de mercantilização, a partir dos idos anos de 1990, na sua

forma ainda mais radicalizada. Porém, pode-se observar também, diante de tudo o que foi debatido, que assim como existem forças aliadas a este processo, por outro lado, existe parte da sociedade civil, ligada às instituições educativas brasileiras, ou não, que se engaja num movimento de resistência que busca e luta por uma política educacional emancipatória, que permita aos indivíduos acesso e apropriação dos bens educacionais, culturais, e de todo conhecimento erudito/científico produzido pela sociedade ao longo da história, para então, como afirma SILVA (1999), a sociedade avançar na construção da justiça social e dos valores e princípios democráticos.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999
- ANDERSON, P. Entrevista. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2002, Caderno especial, p. 9-10.
- ANDERSON, Perry. *O fim da história - de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- ANPEd. 1996. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 2, mai/jun/jul/ago, p. 85-92.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate* – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BARONE, R.E.M. *Educação e Políticas Públicas: questões para o debate*. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós Graduação em Fundamentos da Educação – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Área de concentração: Fundamentos da Educação, 2004
- BERNARDES, Betina. MEC lança livros para orientar professores. *Folha de São Paulo*. Sucursal de Brasília, 1997.p.3-3.
- BLAUG, M. *Introdução à economia da educação*. Rio de Janeiro: Globo, 1975.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº 248.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro.
- \_\_\_\_\_. 1997. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo: ANPEd, dezembro de 1997.
- \_\_\_\_\_. 1997a. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)
- \_\_\_\_\_. 1999. *Decreto no 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Online, <http://www.brasil.gov.br>
- \_\_\_\_\_. 2000a. *Parecer sobre o Substitutivo ao Projeto de Lei nº 4.173*, de 1998 (apenso o Projeto de Lei nº 4.155/1998), que aprova o Plano Nacional de Educação. Redação final na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, aprovado em 15/12/1999. Online, <http://www.camara.gov.br>
- \_\_\_\_\_. 2000b. *Projeto de Lei nº 4.155*, de 1998. Aprova o Plano Nacional de Educação. Online, <http://www.camara.gov.br>
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional* (Lei nº. 9.394/96), *Diário Oficial da União*, Brasília, pp.27.941-27.841, de 23/12.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico (promulgada em 05/10/1988),1988
- \_\_\_\_\_. 1995. *Proposta de Emenda à Constituição nº 233-A*, de 1995, do Poder executivo, Mensagem nº 1.078. Modifica o artigo 34 e o Capítulo II, Seção I, da Constituição Federal e o

artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias; tendo parecer da Comissão de Constituição e Justiça e Redação. Câmara dos Deputados. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. 1993. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução ao parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Mec/Sef;1997.126p.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismo de Controle* - Cadernos do MARE da Reforma do Estado, v.1, 1997

BURKE, P. *Escola dos Annales 1929 – 1989 A Revolução Francesa da historiografia*, São Paulo: Editora Unesp, 1991.

LUCENA, C. *Capitalismo, Estado e Educação*, Campinas: Alínea, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Carta aos professores*. REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Brasília: MEC, out. 1997.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 99, nov. 1996, p. 60-72.

CURY, Carlos Roberto J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 2, mai/jun/jul/ago, p. 4-17 - 1996.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*; tradução Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1992.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana*, 04. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. 1999. Professores não entendem parâmetros de ensino do MEC. São Paulo, Caderno Cotidiano, 1º de novembro, p. 4.

FOLHA DE SÃO PAULO. Entenda os Parâmetros Curriculares Nacionais. Cotidiano, 16-10-1997.p.3-3.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. IN: Gentili, Pablo. (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública* Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

FRIGOTTO, G. (Org.). - *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, In: *Educação & Sociedade*, vol.24 no.82 Campinas. 2003

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org) *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 2001 – 5ª edição, p. 76-92

GERALDI, Corinta M.G.. 1996. Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista de Educação AEC*. Ano 25, nº 100, jul/set, p 120-147.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HAYEK, F. *Camino de Servidumbre*. Madri: Alianza, 1976.

LANDES, D. *Prometeu Desacorrentado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. São Paulo, 1998. Tese (Doutoramento) Universidade de São Paulo, 1998

LIMA, A. B. Estado, Políticas Públicas e Educação no Brasil In: LUCENA, C. (Org). *Capitalismo, Estado e Educação*, Campinas: Alínea, 2008.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus temas transversais. IN: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas, SP: Papírus, 1999.

MADDISON, A. *La economía mundial 1820-1992. Análisis y estadísticas*. Madri: Perspectivas OCDE, 1997.

MARX, K. Introdução à Crítica da economia política/1857. In Marx. *Para a crítica da economia política*. SP: Abril Cultural, Col. Os Pensadores, 1978.

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômicos Filosóficos. In Marx. SP: Abril Cultural, Col. Os pensadores, 1978.

MARTINS, Mara Lúcia, (mestranda). NOMA, Amélia Kimico. (orientadora) *Reflexão sobre a relação entre neoliberalismo e educação*. [http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem\\_ppe\\_2003/Trabalhos%20Completo/pdf/074.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completo/pdf/074.pdf).

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Marx: A Teoria da Alienação*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2002.

NAGEL, Lizia Helena. *A crise da sociedade e da educação*. Revista Apontamentos – UEM, n° 9, 1992.

\_\_\_\_\_. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. IN Francis Mary Nogueira Guimarães. *Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Cascavel, UNIOESTE, 2001, pp. 99-122.

OLIVEIRA, F. A nova hegemonia burguesa no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. *Teoria e educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

*PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

PETITAT, A. *Produção da escola-Produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIFKIN, J. *O fim dos empregos*. Rio de Janeiro: Makrom, 1996.

ROSSLER, J. H. A Educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: Duarte, N. (ORG.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 75-98.

ROSSLER, J. H. *Sedução e modismo na educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

SAVIANE, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8ª. ed. Campinas: Autores associados; 2003. 242p.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_ *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira*. Revista da ANDE, nº 11, 1986a.

SAVIANI, D., LOMBARDI, J. e SANFELICE, J. (Orgs.) *História e história da educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. A educação pública na conjuntura atual. In: *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991. p. 83-105.

SCHULTZ, T. *Invirtiendo en la gente*. Barcelona: Ariel, 1985.

SILVA, Maria Abadia. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, São Paulo, 2002

SIQUEIRA, E. S. *As propostas curriculares oficiais: análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: 1995

SUCHODOLSKI, B. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Editorial Estampa, vol. 1, 1976.

TORRES, Carlos Alberto. Estado Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. IN: Gentili, Pablo. (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

ZANLORENSE, M. J. *Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos pcn no Brasil*, In: acervo documental histedbr da UNICAMP: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../Ey4N6DD7.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Ey4N6DD7.doc)

#### SITES:

BANCO MUNDIAL :  
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,menuPK:3817183~pagePK:141132~piPK:141121~theSitePK:3817167,00.html>